



Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

MESTRADO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E
REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Avaliação dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar A função do Diretor

Dissertação de Mestrado apresentada a provas públicas para a obtenção do grau de mestre em 22 de
março de 2024 orientada por Professor Doutor Jacinto Serrão

Lisete Maria da Silva Fortunato

2023

Universidade Lusófona



Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

MESTRADO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E
REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Avaliação dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar A função do Diretor

VERSÃO FINAL

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração no dia 22 de março de 2024 para a obtenção de grau de Mestre no Mestrado de Administração Educacional e Regulação da Educação, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral n.º 205/2021, de 14 de junho, com a seguinte composição:

Presidente do Júri: Prof. Doutora Elsa Estrela

Arguente: Prof. Doutora Ana Paula da Silva

Orientador: Prof. Doutor Jacinto Serrão

Lisete Maria da Silva Fortunato

2023

Lisboa

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.

(Paulo Freire)

Agradecimentos

O desejo de concluir o Mestrado de Administração Educacional e Regulação da Educação advém de um percurso profissional que fui construindo desde os 23 anos.

Nunca quis ser professora, mas sim cabeleireira e, mais tarde, e do que me lembro, queria escolher uma profissão em que ajudasse os outros e sempre pensei em algo como Assistente Social. Segui História pois era uma boa aluna, tinha boas notas a essa disciplina e acabei por entrar numa altura de provas globais e exames nas faculdades. Passei a ter consciência de que a Educação era o caminho quando, no estágio do Ramo de Formação Educacional, a orientadora me disse que ser professora era algo que eu demonstrava ser inato em mim.

Por isso, talvez seja eticamente correto agradecer-lhe essas palavras que acabaram por me conduzir neste caminho e me trouxeram até aqui.

Depois, à minha família pela incomensurável paciência e pelas ausências em datas especiais.

Àqueles que conheci ao longo deste mestrado, que se tornaram amigos e companheiros, em especial à Sónia Monteiro e aos inúmeros trabalhos de pesquisa que fizemos juntas.

Aos professores, particularmente à Professora Doutora Elsa Estrela e ao meu orientador, Professor Doutor Jacinto Serrão pela partilha de ideias e ideais na Educação.

A todos o meu obrigada.

Para sempre à minha mãe.

Resumo

O trabalho que ora se apresenta insere-se no âmbito do Mestrado de Administração Educacional e Regulação da Educação, tendo por tema o “O Papel do Diretor Escolar” e por objeto de estudo a avaliação dos Diretores das Escolas.

A temática *Avaliação* é, por norma, abordada junto da comunidade científica, na vertente escola ou na vertente docentes e são raras as anuências à Avaliação dos Órgãos de Gestão. Partindo de uma abordagem teórica sobre questões-chave na avaliação dos Órgãos de Gestão, centraliza-se no impacto que uma avaliação externa e interna tem na estrutura organizacional das escolas e de que forma é que a avaliação de desempenho, no caso concreto dos Diretores, mas também dos restantes elementos dos Órgãos de Gestão, influencia o papel das escolas na sociedade atual. Assim, na prossecução deste trabalho de investigação foi delineado um problema inicial: **de que forma é realmente feita a avaliação dos órgãos de direção das escolas?** Estando também preconizados três eixos de análise teórica: a Liderança; a Gestão Escolar e os seus órgãos constituintes e a Avaliação. Procura-se responder a questões específicas na área da investigação e junto da comunidade escolar: **De que forma age o Diretor na avaliação dos restantes elementos que compõe os órgãos de administração e gestão escolar? De que forma a avaliação externa, influencia e determina a ação avaliativa dos órgãos de administração e gestão escolar? De que forma a avaliação influencia a melhoria da qualidade nas escolas?**

Procura-se aferir, de uma forma comparativa, o *modus operandi* das diferentes escolas e a forma como o mesmo influencia a Avaliação dos Órgãos de Gestão Escolar. Para tal, estabelece-se uma comparação nos critérios da avaliação interna dos diretores das escolas, mas também se analisa os relatórios da avaliação externa das escolas cujas direções são alvo do presente estudo. É assim possível aferir os níveis de eficiência e eficácia e compreender se a avaliação que se realiza é justa e criteriosa na sua aplicação.

Os procedimentos metodológicos adotados centraram-se, não só na pesquisa bibliográfica representativa dos temas abordados ao longo da investigação, mas também na recolha de dados com recurso ao paradigma interpretativo, numa metodologia de caráter qualitativo utilizando, como técnica de investigação, a entrevista semiestruturada.

O estudo permitiu evidenciar os debates atuais na área da avaliação e, especificamente, na avaliação dos órgãos de gestão e administração escolar

reconhecendo que a avaliação é um tema sensível na comunidade escolar e que o máximo do corpo escolar é afetado pelas avaliações externas. O estudo também enfatiza a importância do envolvimento da comunidade numa avaliação justa e transparente, promovendo o desenvolvimento de lideranças e identificando líderes com maior potencial. Em conclusão, o estudo pretende identificar boas práticas de liderança que possam ser replicadas noutras escolas, contribuindo para a divulgação de estratégias de sucesso no setor da educação e promovendo a transparência.

Palavras-chave: Avaliação; Escola; Liderança; Regulação.

Abstract

The work presented here falls within the scope of the master's degree in educational administration and education Regulation, having as its theme “The role of the school Director” and as its object of study the evaluation of School Directors.

The subject of Evaluation is, as a rule, approached, together with the scientific community, in the school or in the teaching area and there are rare consents to the Evaluation of the Management Bodies. Starting from a theoretical approach on key issues in the assessment of Management Bodies, it focuses on the impact that an external and internal assessment has on the organizational structure of schools and how performance assessment, in the specific case of Principals, but the remaining elements of the Management Bodies, influences the role of schools today.

Thus, in the pursuit of this research work, an initial problem was outlined: **how is the evaluation of school management bodies conducted?** Three axes of theoretical analysis are also advocated: Leadership; School Management and its constituent bodies and Evaluation. An attempt was made to respond to the current problems still in the school community: **Are the School Directors' evaluation criteria effectively applied. Does the Director's assessment meet the requirements for a fair and rigorous assessment as stipulated in the legislation?**

It seeks to assess, in a comparative way, the *modus operandi* of different schools, and the way in which it influences the Evaluation of School Management Bodies. To this end, a comparison is made of the criteria for the internal evaluation of the school Directors, but the reports of the external evaluation of the schools whose directorates are the target of this study are also analysed. It is thus possible to measure the levels of efficiency and effectiveness and understand whether the assessment conducted is fair and judicious in its application.

The methodological procedures adopted were focused not only on bibliographical research representative of the topics covered throughout the investigation, but also on data collection using the interpretative paradigm, in a qualitative methodology using the semi-structured interview as an investigation technique.

The study highlighted current debates around evaluation and specifically in the evaluation of school management and administration bodies, recognizing that evaluation is a sensitive topic in the school community and that most of the school body

is affected by external evaluations. The study also emphasizes the importance of community involvement in a fair and transparent assessment, promoting leadership development and identifying leaders with the greatest potential. In conclusion, the study aims to identify good leadership practices that can be replicated in other schools, contributing to the dissemination of successful strategies in the education sector and promoting transparency.

Keywords: Evaluation; School; Leadership; Regulation

Lista de abreviaturas e siglas

ADD.....	Avaliação de Desempenho
AEE.....	Avaliação Externa das Escolas
APA.....	American Psychological Association
AVES.....	Avaliação de Escolas Secundárias
CG.....	Conselho Geral
DGAE.....	Direção Geral de Administração Escolar
DGEEC.....	Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência
DL.....	Decreto-Lei
DR.....	Decreto-Regulamentar
ECD.....	Estatuto da Carreira Docente
EPE.....	Escolas Portuguesas no Estrangeiro
IGE.....	Inspeção Geral das Escolas
IGEC.....	Inspeção Geral da Educação e Ciência
INE.....	Instituto Nacional de Estatística
TEIP.....	Territórios de Intervenção Prioritária
SIADAP-	Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho da Administração Pública

Índice

Agradecimentos.....	4
Resumo	5
Abstract.....	7
Lista de abreviaturas e siglas	9
Índice de Quadros.....	12
Índice de Gráficos	13
Índice de Figuras	14
Introdução	15
1. Liderança	20
1.1. Conceito e problemática	20
1.2. Liderança na Organização Escolar.....	26
2. Órgãos de Administração e Gestão Escolar.....	30
2.1. Evolução histórica dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar	33
2.2. O Diretor.....	40
2.3. O Subdiretor	42
2.4. O Adjunto	43
3. Avaliação das Escolas.....	44
3.1 Conceito e problemática	44
3.2. Avaliação Interna e Externa das Escolas	47
3.3. Avaliação de desempenho dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar.....	51
4. Análise da Legislação	53
Metodologia.....	65
1.1 Desenho do Estudo	66
1.2 Procedimentos	67
1.3 Questões Éticas	71
1.4 Análise documental e/ou bibliográfica	73
1.5 Entrevista.....	74
1.6 Guião de Entrevista	76
1.Recolha e tratamento de dados	77
1.1. Entrevistas	77

2. Análise e discussão da recolha documental	83
2.1. Avaliação Externa das Escolas	83
Considerações Finais.....	95
Bibliografia	98
Legislação Consultada.....	105
Apêndices.....	107
I. Termo de Consentimento Informado.....	107
II. Guião de Entrevistas	108
III. Entrevistas	109

Índice de Quadros

QUADRO 1- MODELOS DE DIREÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS.....	39
QUADRO 2 - LEGISLAÇÃO PUBLICADA ENTRE 2007 E 2022 SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	54
QUADRO 3 – DESENHO GERAL DO ESTUDO	67
QUADRO 4 - PREPARAÇÃO DA ENTREVISTA	68
QUADRO 5- PROPOSTA DE ETAPAS PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA.	76

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- DOMÍNIO LIDERANÇA E GESTÃO- 2011-2012 E 2012-2013.....	50
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO POR GÉNERO DOS DIRETORES ENTREVISTADOS.....	78
GRÁFICO 3- FAIXA ETÁRIA DOS(AS) DIRETORES(AS) ENTREVISTADOS(AS)	78
GRÁFICO 4- FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	79
GRÁFICO 5-NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO EM CARGO DE DIREÇÃO	79

Índice de Figuras

FIGURA 1- TEORIA LIDERANÇA DE TROCA LÍDER-MEMBRO	27
FIGURA 2-ORGANOGRAMA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS QUELUZ-BELAS.	30
FIGURA 3- ÓRGÃO DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO.....	38
FIGURA 4- PROCESSO DE AVALIAÇÃO – DOCUMENTOS.....	63

Introdução

Os órgãos de administração e gestão das escolas, nomeadamente das escolas públicas portuguesas do ensino não superior, constituem um eixo estruturante da educação em Portugal. Neste quadro, a função do diretor, as suas responsabilidades, poder, competências e influência acaba por se impor como um órgão unipessoal no quadro da administração escolar vinculado em contexto legislativo por “(...) boas lideranças e lideranças eficazes, para que, em cada escola, exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola (...)” (*DL n. 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação*, 2008).

É no domínio da administração educacional que a avaliação das escolas tem sido mais discutida, nomeadamente quanto aos aspetos relativos ao garante de princípios de transparência, de direito à informação, de responsabilização dos serviços prestados e equacionada numa perspetiva tridimensional: avaliação, prestação de contas e responsabilidade (Afonso, 2009).

A questão da avaliação de desempenho docente é muito abordada por diferentes estudos científicos, nomeadamente, Formosinho e Machado (2000, 2004, 2013), Lima e Afonso (2002), Lima (2009, 2014, 2018), Afonso (2010), Barroso (2011a, 2011b), mas a avaliação de desempenho dos órgãos de administração e gestão escolar tem passado muito despercebida e não só nas escolas, sendo raríssimos os estudos que se focalizam só nessa abordagem tal como referido por Afonso (2014) ou Correia (2016). Eu própria, só me apercebi dessa lacuna, quando, no exercício de funções como subdiretora da Escola Portuguesa de Díli-CELP-Ruy Cinatti, quis aprofundar a área de estudo e confrontei-me com uma legislação omissa sobre a temática, com a pouca transparência desta realidade.

Contudo, e apesar da legislação ser por um lado omissa, por outro reforça a autoridade formal deste órgão administrativo e de gestão escolar e as suas capacidades de liderança deixando a questão inequívoca no ar: **como é que é realmente feita a avaliação dos cargos dirigentes das escolas?**

Atualmente, a avaliação de desempenho dos órgãos de administração e gestão escolar, e concretamente dos diretores, centra-se no exercício efetivo da função, resultando da articulação entre uma avaliação interna realizada pelo Conselho Geral (Comissão Pedagógica) ou o Conselho de Patronos (no caso dos Diretores das Escolas

Portuguesas no Estrangeiro) e uma avaliação externa realizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Assim, **são os critérios de avaliação dos Diretores de Escola, efetivamente aplicados? É a avaliação dos cargos dirigentes das escolas, nomeadamente do Diretor, realizada de uma forma justa e rigorosa, de acordo com os critérios definidos e estipulados a nível legislativo?**

Nesta perspetiva foram considerados os estudos como os apresentados por Afonso (2009); Azevedo (2007); Barroso (2004, 2005); Barroso e Afonso (2011); Clímaco (2005, 2011); Costa (2007); Costa e Ventura (2002); Ferreira (2016); Fialho (2011); Pacheco (2014, 2015); Silvestre (2013); Tristão (2016); Ventura (2006), para aprofundamento desta problemática. O presente estudo objetiva aferir, de forma comparativa, o *modus operandi* das Escolas/Agrupamentos, na Avaliação dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar, comparando os critérios de avaliação interna dos diretores de dez agrupamentos, analisando os relatórios de avaliação externa e medindo a viabilidade dos critérios usados. Procura-se clarificar a transparência da avaliação dos órgãos de desempenho dos órgãos de gestão e de administração.

Nesta perspetiva, compreender-se-á que esta temática se reveste de alguma singularidade, por serem poucos os estudos sobre o tema em estudo, mas também porque a presente investigação poderá constituir uma perspetiva de complementaridade no aprofundamento da avaliação destes órgãos de liderança. Para tal, operacionalizou-se esta questão com recurso a uma análise metodológica qualitativa, sob o método da entrevista, de forma a tornar inteligível a complexidade da realidade em estudo.

Indaga-se compreender esta problemática, subdividindo-se a presente dissertação em três partes distintas:

Parte I – Quadro de Referência Teórico.

Parte II – Metodologia.

Parte III- Análise de dados e discussão dos resultados.

A primeira parte subdivide-se em três capítulos relacionados com as abordagens teóricas, nomeadamente com a Liderança; Órgãos de Gestão Escolar e Avaliação das Escolas. Estabelece-se, desta forma, a ponte entre as abordagens teóricas sobre as temáticas em estudo e os novos paradigmas emergentes.

Relativamente à segunda parte, a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho centrou-se não só na pesquisa bibliográfica, representativa dos temas

abordados ao longo da investigação, mas também no recurso às entrevistas, num total de dez (10), como técnicas de investigação e de recolha de dados.

Por fim, a terceira e última parte que se refere à apresentação descritiva dos resultados obtidos, do modo como foram recolhidos e tratados, assim como a sua análise em articulação com a problemática e com o intuito de encontrar uma resposta às questões iniciais.

As considerações finais pretendem refletir sobre os resultados obtidos neste estudo. Apresentam-se também os constrangimentos da investigação, incluindo algumas recomendações para futuras pesquisas, pois o conhecimento científico e a investigação nunca estão totalmente finalizados e encontram-se em constante construção.

A bibliografia consultada e analisada divide-se aqui em bibliografia referenciada em artigos científicos, publicados em revistas de educação, como a *Revista Lusófona de Educação*, a *Revista Portuguesa da Educação* ou a *Scielo-Revista Brasileira de Educação*, entre tantas outras, e um manancial de obras sobre a temática em estudo procurando referenciar os teóricos mais conhecidos sobre a temática, mas também outros mais recentes ou outros com outras perspetivas não tão padronizadas. Uma segunda parte, dedicada à legislação e regulamentação publicada aborda, não apenas a regulamentação publicada sobre a temática em estudo, mas outra que esteja relacionada com a escolas e com a educação em geral.

Para a presente dissertação de mestrado, foi adotada a norma da *American Psychological Association* (APA) na sua 7ª edição como guia de formatação e citação.

PARTE I –QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICA

A revisão de literatura, sendo a base de um trabalho académico, composta por uma “viagem” científica pelas diferentes abordagens teóricas, permite a discussão dos autores sobre o tema em pesquisa procurando-se, desta forma, encontrar uma resposta ao problema de investigação. Assim, segundo António Carlos Gil (2010), citado por Natércio Afonso (2014), “A revisão da literatura fornece elementos indispensáveis à seleção do contexto teórico do problema. Trata-se, neste caso, de identificar os campos teóricos e as linhas de investigação em função das quais o problema vai ser reconceptualizado” (p. 45).

Ora, sendo a avaliação dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar, e mais concretamente a avaliação dos Diretores, algo incongruente, principalmente no âmbito legislativo, é necessário proceder ao seu enquadramento teórico, ao seu percurso histórico e factual, não só no sector da Gestão, mas também de Liderança e de Direção enquadrando-os no vetor da Avaliação. São da mesma opinião autores tão díspares quanto Formosinho e Machado (2000, 2004, 2013), Lima e Afonso (2002), Lima (2009, 2014, 2018), Afonso (2010), Barroso (2011a, 2011b).

Embora seja uma atividade árdua que implica a crítica e a reflexão, este enquadramento dos pressupostos teóricos ajuda-nos a compreender a problemática e procura responder a três (3) partes. A primeira parte é composta por três (3) capítulos:

O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico com clarificação de conceitos e problemáticas inerentes à Liderança, tendo por base a literatura da especialidade e uma abordagem teórica e conceptual sobre a temática equacionando, neste espaço, os diferentes modelos de liderança educacional.

O segundo capítulo aborda a questão dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar na organização escolar. Faz-se um esclarecimento sobre o papel concreto do *Gestor de Escolas*, nomeadamente da figura do Diretor, mas também dos restantes elementos como o papel do subdiretor e do adjunto.

Paralelamente, num terceiro capítulo, aborda-se a questão da avaliação de desempenho, em três vertentes: conceito e problemáticas; a evolução histórica de desempenho dos cargos de direção e a avaliação de desempenho dos órgãos de gestão,

mais concretamente, e o que é o cerne da dissertação, que é a avaliação de desempenho dos órgãos de Administração e Gestão Escolar.

1. Liderança

1.1. Conceito e problemática

A questão da liderança tem vindo a ser estudada em diferentes campos das ciências sendo, muitas vezes, associada à área da gestão (Almeida, 2006), nomeadamente na relação entre liderança, resultados e eficácia organizacional. A liderança estende-se hoje a outras áreas de estudo e enquadra-se, de uma forma quase natural, na área da educação, embora continue focalizada nos modelos racionalistas de organização (Torres, 2011).

Entende-se por liderança a capacidade de conduzir pessoas, de dirigir, liderar, tal como indica a proveniência original da palavra - *lead*, em inglês. Trata-se de um exercício de influência, numa atitude proactiva e motivadora, para com grupos que requerem competências específicas nessa área e que os conduz à concretização dos objetivos propostos (Lück, 2008).

Tendo a sua problematização científica sido iniciada nos anos 30 do século XX, por Lewin, Lippit White¹, com a definição da tipologia de liderança em autoritária, democrática e liberal, atualmente são várias as abordagens teóricas e científicas sobre a temática, verificando-se, no entanto, uma concordância na definição de liderança como um processo natural de influência que ocorre entre uma pessoa – o líder – e os seus seguidores.

As definições que envolvem o conceito são inúmeras e díspares e estão em constante renovação e desenvolvimento, mas é necessário o respetivo enquadramento conjectural deste conjunto de autores que problematizam esta temática, de forma a conseguirmos uma linha de orientação científica.

Das leituras realizadas consegue-se enquadrar as definições num quadro de análise que abordam cinco temáticas:

- Quadro genético;
- Quadro de influência;
- Quadro comportamental;
- Quadro heroico;
- Quadro de relações interpessoais.

¹ - Lewin, K. et al. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”. *The Journal of Social Psychology*, X (2), 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>

A definição mais usual é associá-la a uma característica inata de que haveria pessoas nascidas para assumir, com sucesso, este papel e outras não. Contudo, hoje conclui-se que a situação descrita não pode ser tão linear, uma vez que há um conjunto de competências que não são inatas, que se vão adquirindo e desenvolvendo ao longo da vida. Competências conseguidas por diferentes vetores, através de conhecimento, da prática, pela vontade de aprender, pela especialização na área e, maioritariamente, por provocarem, de alguma forma, mudanças eficazes nas organizações (Ceitil, 2006).

No entanto, estará a liderança associada a traços de personalidade tornando este ou aquele indivíduo mais predisposto para um papel de líder?

De acordo com Bento (2010a)

Embora saibamos o que é um líder quando encontramos um, a essência da liderança ainda é pouco clara. É uma questão de técnica ou carisma? É uma ciência ou uma arte? É uma questão de política ou de princípios? Os seus métodos são universais ou específicos a determinadas situações? Os líderes nascem líderes ou tornam-se líderes? Apesar de milhares de estudos empíricos compreendendo centenas de definições de liderança, ainda não há consenso (p. 32).

A falta de consenso numa definição de liderança é também expressa por Bennis e Naus (1985) “like love, leadership continued to be something everyone knew existed but nobody could define” (p.5). Pela minha experiência pessoal, considero que é possível encontrar pessoas que estão mais predispostas para um papel de liderança do que outras embora, o trabalho que cada indivíduo vai desenvolvendo ao longo do seu percurso, as competências que adquire, a comunicação delineada ou os relacionamentos que estabelece, permitem um aprofundamento das competências de liderança.

Esta perspetiva é defendida por Da Neve, Mikhaylov, Dawes, Christakis e Fowler que, no final de 2012, descobrem o gene que está relacionado com a capacidade de liderança de uma pessoa atribuindo-lhe a designação de *rs4950*. “Taking into account multiple testing, we find that one of the genetic markers – the *rs4950* marker residing on a neuronal acetylcholine receptor gene (*CHRNA3*) – has a significant relationship with the propensity to occupy a leadership role”.²

Contudo, por ser ainda um estudo tão recente é impossível, para já, determinar de que forma é que este fenómeno biológico reage à ação de fatores externos, sejam eles influências sociais, sejam outros fatores adjacentes ao crescimento humano e que, eventualmente, poderão manobrar as ações deste gene.

² -De Neve, J.E. et al. (2013). Born to lead? A twin design and genetic association study of leadership role occupancy. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.08.001>

Independentemente da existência de líderes inatos, outros autores perspetivam o conceito de outra forma associando a ação que estabelece, com os restantes elementos que formam uma organização. Russo, Ruiz e Cunha (2005) esclarecem que uma das possíveis definições para liderança é que se trata “de um processo de conduzir as ações, ou influenciar o comportamento e a mentalidade de outras pessoas” (p.363). Segue esta mesma perspetiva Bexiga (2009) quando conclui que “A liderança exerce influência direta sobre pessoas, podendo impulsionar o grupo a funcionar como equipa preparada para os desafios” (p.105).

Pina (2015), por seu lado, explica-nos que a liderança assume uma importância relevante por diversas razões, entre as quais, o facto de o ser humano, em situação de grupo, necessitar, obrigatoriamente, de uma liderança, ou seja, um processo de influência de uma ou várias pessoas sobre uma pessoa ou um grupo. Ideia igual defende Paul Hersey (1986) abordando a questão da influência de um indivíduo, na tentativa de influenciar o comportamento de outro indivíduo ou grupo.

Também neste âmbito, surgem-nos as abordagens indicadas por vários autores como Dwight D. Eisenhower (Ambrose, 1990), o qual designa a liderança como a habilidade para decidir o que deve ser feito e depois convencer outros a fazê-lo, e de John Gardner (1990), que a considera como um processo de persuasão pelo qual um indivíduo (ou equipa de liderança) induz o grupo a perseguir objetivos do líder ou partilhados pelo líder e os seus seguidores.

Portanto, torna-se claro que a influência que alguém exerce sobre outra pessoa ou pessoas é determinante para o sucesso da organização, contudo, este efeito não define os objetivos ou ações a serem atingidos, nem tem para ponderação, a questão dos valores pessoais e profissionais de este ou daquele candidato a líder, embora, segundo Silva (2010), a liderança não depende de um ato de vontade, mas de reconhecimento por parte de terceiros.

Mas, sendo um ato de reconhecimento por parte de terceiros, de que forma a liderança se estabelece num quadro de relacionamentos interpessoais? Trata-se do “domínio” de uma personalidade sobre os restantes, ou mais concretamente de um trabalho em equipa destacando-se um indivíduo pela forma como age ou como atua dos restantes?

Sarmento (2000) refere que é um processo em construção e de partilha, não podendo constituir uma função exercida por um líder individual que afirma a sua

influência em função do carisma ou da autoridade administrativamente conferida. Trata-se de uma cultura de sistema que, tal como Max Weber (1947) indica, permite a durabilidade das instituições, baseadas nas qualidades de liderança.

Carmo (2004) tem uma visão oposta, pois considerou a liderança como a capacidade de influenciar pelo consentimento, pela obediência a uma voz de comando, que um líder consegue junto dos que trabalham consigo a nível organizacional e que vai experimentando ao longo da sua socialização, dentro de um quadro de valores vulgarmente aceites.

Para Caetano (2005), o estilo de liderança que os vários líderes foram adotando resulta numa influência entre o líder e as relações interpessoais e intergrupais, ou seja, a atuação do líder influencia as relações e, esta ação, compromete o estilo de liderança. O estilo de liderança pode condicionar e ser condicionado pelo sistema psicossocial de uma organização.

“A escolha dos objetivos e estratégias, a organização das atividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização” (Yukl, 1998, p.5), definem o perfil de liderança. Segue esta mesma linha de pensamento Heloísa Lück (2004) ao defender que o desempenho de um indivíduo num determinado papel, irá exercer forte influência sobre todos os sectores e pessoas onde exerce a sua profissão.

Segundo Jesuíno (2005), a liderança encontra-se dividida em duas categorias: a primeira está relacionada com a análise dos comportamentos apresentados pelos líderes formais, ou seja, os que foram nomeados para dirigir os elementos de uma determinada equipa; a segunda categoria diz respeito ao estudo desses mesmos comportamentos nos líderes emergentes, isto é, naqueles que não foram investidos de qualquer poder para liderar, mas que, no entanto, sobressaem relativamente aos elementos da equipa a que pertencem conseguindo influenciá-los.

Efetivamente, outra das características enumeradas pela maior parte dos teóricos é que o comportamento tem uma ação bastante relevante não só no líder, mas em toda a organização. Sousa e Fino (2007) e Bento (2008) defendem até que o estudo da liderança é um dos temas mais abordados pelos estudiosos do comportamento organizacional. Efetivamente é necessário compreender e estudar a forma como as

peças agem dentro das organizações, seja como indivíduos, seja em grupos, de forma que atuem da maneira mais eficaz.

Ora, seguindo esta mesma linha de pensamento, teremos também de considerar a inteligência emocional que cada indivíduo apresenta numa perspectiva de liderança e, nesse campo, Goleman et al., (2002) refere que toda a liderança vai depender da forma como é realizada, ou seja, a aplicação das emoções, da entrega e da motivação vai determinar o sucesso de um determinado projeto ou não, possibilitando a medição das emoções do líder na organização e o que será necessário fazer, alterando o seu comportamento, para que tenha outro tipo de impacto, nomeadamente na compreensão.

O papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro ato de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante. (...) os líderes funcionam como guias emocionais dos grupos (Goleman et al., 2002, p.25).

Contudo, a inteligência emocional não equivale ao seu sucesso pois pessoas emocionalmente inteligentes, não são necessariamente grandes líderes e nem todos os grandes líderes são emocionalmente inteligentes (Caruso & Salovey, 2007). Assim, a liderança deve ser encarada como um *continuum* de comportamentos e não tanto como um conjunto de ocorrências avulsas ou alternadas na sua ocorrência (Ghilardi & Spallorossa, 1991).

Paralelamente, além das competências inerentes à inteligência emocional, os líderes devem também ser capazes de incentivar, serem modelos, serem exemplos a seguir, permitindo o desenvolvimento humano.

Assim, poderemos considerar a liderança como um ato heroico, associando um líder a um herói?

Tradicionalmente o líder tem sido identificado como herói. Como uma pessoa com qualidades de comunicação e atracção excepcionais, capazes, segundo a afirmação de Warren e Bennis (1989), de expressar-se plenamente sabem o que querem, porque o querem e como comunicá-lo aos demais com a finalidade de conseguir a sua colaboração e apoio. Alguns autores, fiéis incondicionais na teoria da liderança carismática, como Valerie Zeithaml (1997), chegam a afirmar que dirigir sem liderança é fazer com que a organização funcione sem alma. (Alvarez, 2001, p. 54)

Popper (2004) analisa o ideal heroico de liderança de outra forma pois defende que há uma propensão para se dar uma relevância exagerada ao líder, uma vez que os seus próprios seguidores tendem a atribuir-lhes determinadas características, mesmo que

o líder não as possui, uma vez que são características e estereótipos sociais que normalmente se esperam encontrar associados aos líderes.

Mais do que um herói ou um “deus”, o líder deve ser considerado como um símbolo que conhece o caminho e que orienta os que o seguem, com o objetivo de levar a organização que representa ao sucesso. Por isso é que a liderança pode ser definida como a arte da condução de seres humanos. O próprio estilo de liderança, que cada um dos líderes adota, reflete-se na imagem (boa ou má) que a organização passa para o exterior e a responsabilidade dessa imagem está sempre ligada à dinâmica social que se desenvolve no seu interior, ou seja, na concretização dos objetivos e das metas que se estabeleceram, nas ações interpessoais que se determinaram e na própria influência que o líder consegue abordar com a sua equipa.

Caraterizada pela eficácia, pela motivação e baseada na eficiência, a ação de liderar torna os resultados mais organizados e mais eficazes orientando as próprias organizações para o sucesso (House et al,1999, p.184).

Mais recentemente, os estudos têm incidido sobre o impacto da liderança na eficácia e melhoria das escolas (Barroso, 2005; Lima, 2008). Da mesma forma, para existirem melhorias nas organizações escolares tem de haver mudanças e desenvolvimento (Day et al., 2000, 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000; Sammons, 1999).

1.2. Liderança na Organização Escolar

Os modelos conceptuais de liderança aplicados ao diretor e às suas funções têm, também eles, sofrido uma grande evolução. A construção de um quadro teórico válido e integrado sobre modelos de liderança tem sido o grande objetivo de muitos estudos surgindo, cada vez mais, a emergência de diferentes paradigmas e abordagens, explorando diversas vertentes nas quais se projeta a influência do líder e as relações/efeitos que se estabelecem pela sua ação e feedback em contextos organizacionais diferenciados dando, por isso, dinâmica e motivação à continuidade da investigação sobre o tema. Paralelamente, as investigações recentes têm vindo a reavivar velhas tipologias de liderança, baseadas nas teorias organizacionais, para explicar e suportar as atuais mudanças nas escolas (Barroso, 2005; Lima, 2008).

As teorias elaboradas sobre liderança são resumidas em três perspetivas:

- a) traços de personalidade de um líder;
- b) estilos de liderança, formas de agir do líder;
- c) situações de liderança, analisando as circunstâncias e o contexto para avaliar a eficácia do líder.

No âmbito do ponto a), podemos enquadrar a Teoria de Weber, criada por Max Weber, (1947) a qual introduziu a noção de *Líder Carismático*.

The term ‘charisma’ will be applied to a certain quality of an individual personality by virtue of which they are considered extraordinary and treated as endowed with supernatural, superhuman, or at least specifically exceptional powers or qualities. These are such as are not accessible to the ordinary person but are regarded as of divine origin or as exemplary, and based on them the individual concerned is treated as a ‘leader (pp. 358-359).

A dominação e a legitimidade decorrem da possibilidade, ou não, de alguém, em situação de destaque, impor a sua vontade ao comportamento de outra pessoa. Apresenta-nos um líder que é possuidor de dotes extraordinários, que cria um conjunto de seguidores, que são atraídos pelas suas qualidades excecionais, acreditando que têm poderes transcendentais e que são proporcionados por conjunto repetido de sucessos.

Os líderes carismáticos aumentam a sua influência quando utilizam um apelo de inspiração, com fortes efeitos nos seguidores porque a autoridade e os seus ideais transcendentais facilitam a identificação e a confiança (Downton, 1973). O líder inspiracional é persuasivo e encoraja ao sacrifício no sentido dos ideais identificados, aponta um rumo e atribui significado às diferentes ações.

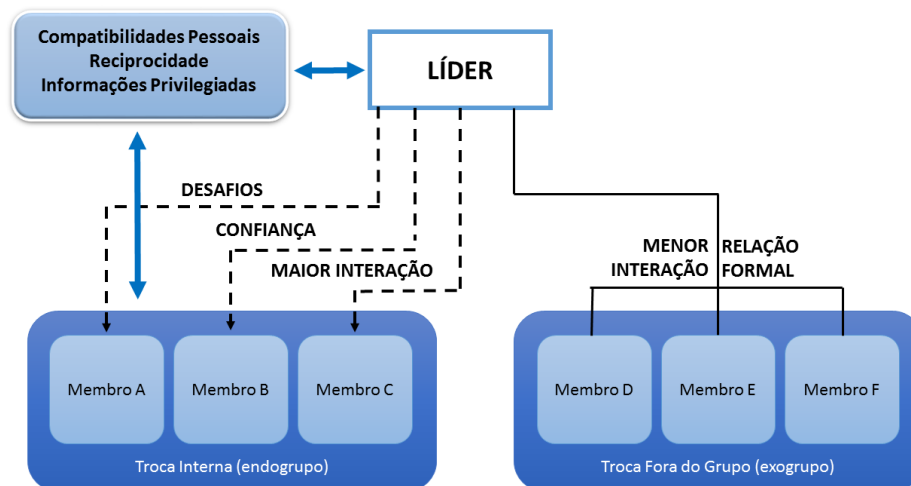
Já no segundo ponto b), podemos enquadrar a Teoria Participativa e a Teoria da Liderança de Troca de Líder-Membro³. Ambas, enquadram-se numa visão mais democrática, uma vez que todos podem participar e estão envolvidos nas decisões. O líder acaba por ser um facilitador de diálogo, num trabalho de grupo, aceitando todas as sugestões e apresentando a melhor ação possível, havendo a possibilidade de relacionamento entre o líder e as suas equipas.

Podemos dizer que existem dois tipos de relacionamento: um de boa qualidade denominado *in-group* e um de baixa qualidade, denominado *out-group*.

O relacionamento de boa qualidade, ocorre quando um membro tem um alto nível de responsabilidade, consegue influenciar positivamente o líder e tem acesso a recursos que, em geral, os seus colegas não têm. Esses membros costumam ser mais fiéis ao líder e recebem uma expectativa maior dele.

Já o relacionamento de baixa qualidade acontece quando há baixo suporte oferecido pelo líder ao membro. Consequentemente, o membro tem baixa responsabilidade e baixo poder de influência. Portanto, temos aqui o contrário do caso anterior: o líder não cria muitas expectativas em relação a esse membro.

Figura 1- Teoria Liderança de Troca Líder-Membro



in ROBBINS, S.P. (2005). *Comportamento Organizacional*. Ed. Pearson Education do Brasil.

Este tipo de liderança transformacional, mais ajustada às organizações escolares, entendida como uma liderança distribuída, não adstrita apenas ao diretor, mas também às várias lideranças intermédias. Contudo, este modelo também levanta alguns desafios,

³ ROBBINS, S.P. (2005). *Comportamento Organizacional*. Ed. Pearson Education do Brasil.

nomeadamente ao nível do impacto deste tipo de liderança sobre os resultados escolares dos alunos e das “escolas eficazes”:

Uma tendência dos estudos mais recentes é a que tem vindo a estudar a liderança como uma variável distribuída, deixando de assumir simplesmente que ela se situa essencialmente na figura do diretor. [...] pode dizer-se que a teoria da liderança equilibrada é uma teoria contingencial, na medida em que advoga o ajustamento das práticas de liderança às situações concretas com que os líderes se confrontam (Lima, 2011, pp.23-42).

Citado por António Góis (2020), este modelo de liderança, distribuída e participada, tende a funcionar como um catalisador de mudanças aproveitando o potencial de todos os recursos disponíveis, humanos e financeiros.

Todavia, apesar deste tipo de liderança ser encarado como um pilar do desenvolvimento organizacional, a realidade é que, segundo os relatos de muitos atores implicados nos processos de ensino, a liderança tradicional, de cunho essencialmente administrativo, que tem mais de gestão do que de liderança, ainda parece prevalecer em muitas escolas portuguesas.

Por último, dois tipos de abordagem diferentes. A teoria comportamental e a teoria de contingência. A primeira também é conhecida como teoria behaviorista, foi fundada nos finais do século XIX por Watson, o qual afirmava que o comportamento era formado por estímulos e reforços positivos e negativos. Trata-se de uma teoria, obviamente, relacionada com os comportamentos e as ações que cada indivíduo adota (líderes) e, segundo Chiavenato (2003), segue o modelo da teoria das relações humanas sendo uma sequência lógica da mesma.

A teoria sugere o oposto do extrapolado nas teorias de traços de personalidade de um líder, já equacionada na alínea a), pois sugere que nenhum líder nasce líder, mas podem ser criados tendo por base comportamentos e ações que o conduzem e propiciam a liderança. O líder, sem ser nato, encontra-se focado nas ações e nas tarefas e não nas pessoas, assistindo-se a uma formação intensiva com o objetivo de lhe inculcar e aperfeiçoar comportamentos eficazes.

Defendida por Lewis (1939) e mais tarde por Lippitt e White (1952, 1960), entre outros, os estudos evidenciaram padrões de comportamento diferenciados consoante os estilos de liderança aplicados pelos líderes (liderança autocrática; liderança democrática e liderança liberal).

Relativamente à teoria da contingência, podemos enquadrá-la na alínea c) e surge da necessidade de se encontrar uma resposta viável à fragilidade das teorias anteriores. Surge, assim na década de 60 do século XX e acaba por ser também conhecida por teoria situacional, ou seja, advém de uma ou qualquer situação ou contexto e, portanto, não resulta de uma liderança modelo para qualquer ocorrência. Nenhum estilo de liderança se aplica a todas as situações, cabendo ao líder avaliar as necessidades dos seus seguidores e a situação em questão. Um líder eficaz é aquele que evidencia a capacidade de adaptação a grupos de sujeitos com determinadas particularidades sob condições muito diversificadas. Líder, grupo e situação constituem, na verdade, um conjunto de variáveis capitais para a explicação da eficácia da liderança.

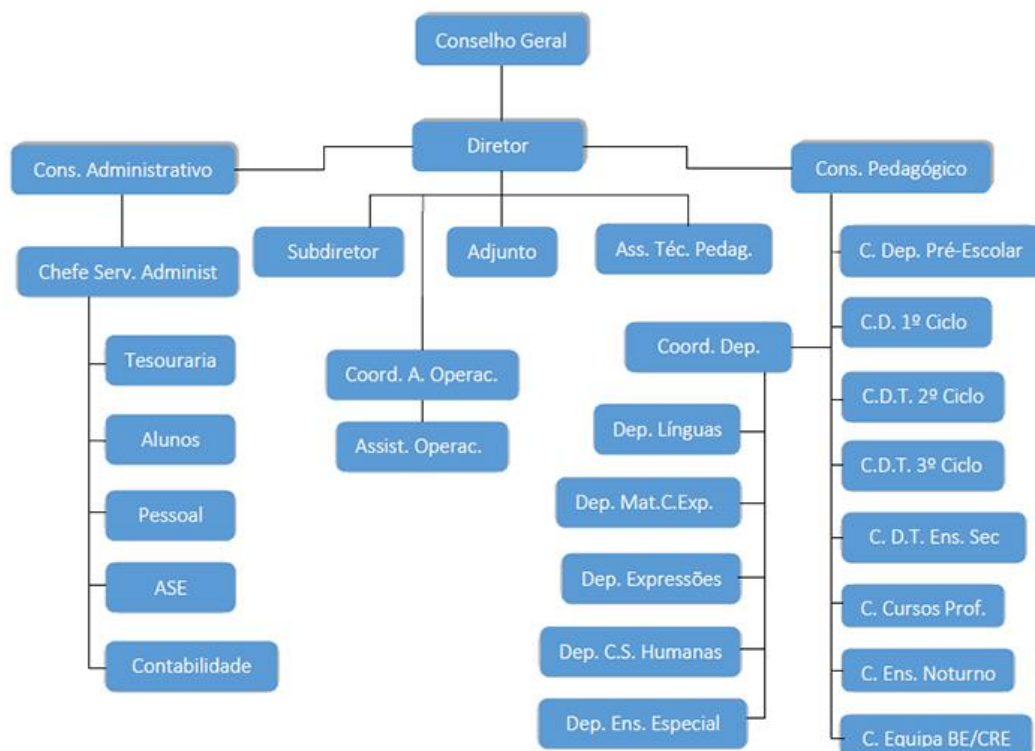
São defensores desta teoria Hersey e Blanchard (1988), Fiedler (1970), Yulk (1971, 1994) e Vroom e Yetton (1973), os quais, na generalidade, defendem que o líder deve aprender a reconhecer as situações e a adotar os comportamentos a elas ajustados, reconhecendo-se a si próprio e a praticar uma certa astúcia conforme a situação e/ou o contexto com que se depara.

2. Órgãos de Administração e Gestão Escolar

As escolas necessitam, obviamente, de uma estrutura de organização interna, como um ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo: “as práticas de organização da escola são práticas educativas, ou seja, não educamos e ensinamos os nossos alunos apenas na sala de aula, também as formas de organização e gestão educam, o contexto institucional educa, o ambiente educa” (Libâneo, 2015, p.2). Essa estrutura é representada por um organograma, que estabelece as várias relações entre os diferentes sectores e funções de uma organização – que pode ser feita de uma forma centralizada, autoritária, democrática, colegial ou participativa - de forma a garantir que os objetivos de cada instituição são concretizados.

Apresenta-se de seguida um exemplo da distribuição, em organograma, da estrutura atual num agrupamento de escolas de acordo com a legislação em vigor:

Figura 2-Organograma do Agrupamento de Escolas Queluz-Belas.



(fonte: adaptado <https://espan.edu.pt/site/organograma/>)

Atualmente, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a estrutura básica organizacional de uma escola passa pelos órgãos de direção, administração e gestão escolar. Este despacho, cujo objeto é a aprovação do regime de

autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, foi posteriormente republicado através do DL n.º 137/2012, de 02 de julho, o qual cria o Conselho Geral que substitui a Assembleia de Escola (DL 115-A/98 de 4 de maio) cabendo-lhe “a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades)”.

Tal como indicado, o Despacho n.º 75/2008, cria o modelo de direção unipessoal que se consubstancia no cargo de diretor, em detrimento de um órgão colegial sendo-lhe “confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica”.

Tendo por base o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o diretor é eleito, avaliado, reconduzido e pode ser destituído pela maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral, órgão a quem tem de prestar contas: “confia-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor, que, por conseguinte, lhe tem de prestar contas”. Sendo então eleito pelo Conselho Geral, o diretor passa por um modelo de gestão unipessoal, deixando para trás o modelo colegial, sendo: “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultura, administrativa, financeira e patrimonial” (artigo 18.º).

Pode assim desenvolver o seu trabalho, baseado nas competências que lhe estão destinadas sejam elas cometidas por lei ou por regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial exercendo também as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.

Licínio Lima (2001, pp.23-24), refere que este modelo induz os sistemas de ensino e as escolas a eles vinculados a reproduzirem um conjunto de regras, formais, legais e normativas de âmbito generalista. O mesmo autor questiona um modelo que valoriza uma liderança individual a uma liderança colegial.

Recentemente, tem vindo a público diferentes opiniões sobre o modelo:

Fonseca e Oliveira (2009) pragmatiza o modelo afirmando que o diretor acaba por se subjugar aos interesses políticos, manipulando ações que não corroboram para o desenvolvimento da escola e o alcance dos seus objetivos. Essa relação de dependência

entre o diretor e a instância superior, muitas vezes limita o processo organizacional da escola, dificultando o trabalho do diretor e o seu poder de decisão. Para o autor, “a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo reforçando a hipótese de que apesar da aparente autonomia da escola, o trabalho do diretor ainda está fortemente atrelado aos mecanismos de controlo do poder, aos interesses políticos locais e na manutenção do poder como forma de enfraquecimento e desvalorização da escola” (p.234).

É da mesma opinião José Carlos Libâneo (2015) que defende um alargamento do espectro de organização, de forma a permitir uma compreensão mais abrangente em que a organização e gestão da escola não pode reduzir-se a uma questão meramente administrativa e burocrática.

Em oposição, Fernandes, Ferreira, Formosinho e Machado (2010) referem que este regime, unipessoal, reforça a participação dos pais, da autarquia e da comunidade local na direção estratégica da escola e atribui ao conselho geral a seleção e a escolha do diretor. A liderança individual adquire uma nova centralidade no discurso normativo e nas práticas de execução da competência dos diretores.

A maior parte dos diretores escolares procura ser um bom gestor, embora gerir uma escola seja totalmente diferente de gerir uma empresa, mas dentro de um quadro institucional em que a boa gestão é equivalente à verificação da conformidade com a norma instituída. Alguns procuram também ser líderes, ou seja, procuram assumir o seu papel de condutores dos membros da organização escolar para o cumprimento da sua missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola.

Tal como afirma Barroso (2005), a escola deve ser vista como uma “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (p.55). No entanto, para Bento (2008), refere que

A liderança e a gestão são dois processos ou funções distintas. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional, pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e reativa (p.37).

2.1. Evolução histórica dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar

O processo de seleção e designação dos órgãos de gestão tem diferentes perspetivas políticas, administrativas e organizacionais. Tem vindo a ser debatido, em diferentes vertentes e por diferentes personalidades, os diferentes modelos de gestão escola. Exemplo disso é o *Manifesto pela Democracia nas Escolas* publicado num artigo de opinião do jornal Público, sobre “a uma crescente desvalorização da cultura democrática nas escolas e a anulação da participação coletiva dos professores, dos alunos e da comunidade educativa” (Jornal Público, 2016).

Efetivamente, a questão nunca foi pacífica, muito resultante de uma evolução histórica das diferentes políticas públicas que têm decorrido em Portugal.

Segundo Nóvoa e Santa-Clara (2003), é a partir de 1860 que surge a figura de reitor que passa a ser designado como “chefe do liceu”. Esta posição foi consolidada com a reforma de Jaime Moniz, passando o reitor a ser nomeado pelo governo de entre professores do ensino superior ou secundário, muitos deles exteriores à escola e muitas vezes sem serem professores, apenas possuindo um curso superior. O poder do reitor é reforçado e centralizado tendo apenas como apoio um *conselho escolar* que era constituído por professores com funções consultivas. Pela primeira vez são criados órgãos de gestão intermédios, o chamado “diretor de classe” que tinha funções de coordenação.

Sendo revogada em 1905, com a implantação da República, todos os reitores são demitidos sendo substituídos por um professor efetivo do próprio liceu eleito pelo Conselho da Escola. Em 1917, os reitores passam a ser nomeados por quatro anos e com hipótese de serem reeleitos. Contudo, se neste período republicano, o Conselho de Escola via as suas competências a serem reforçadas com amplas funções deliberativas, nomeadamente na designação de pessoal, da aprovação dos horários, da avaliação de professores e alunos, da aprovação do orçamento e em matéria disciplinar, no período subsequente, o mesmo deixa praticamente de existir, limitando-se ao exercício de funções consultivas.

Efetivamente, o período do Estado Novo traz alterações às lideranças escolares. A partir de 1928, os reitores passam a ser nomeados, por livre escolha do Governo, de entre os professores efetivos do ensino secundário oficial, aumentando assim o prestígio do cargo de reitor, cuja figura é fortemente legitimada pela autoridade delegada que recebe do Estado.

As modalidades de escolha do reitor ilustram posições distintas sobre o papel e as funções de um diretor de escola: eleição ou nomeação, professor ou "estranho" ao corpo docente, indivíduo ou órgão colegial, escolha "interna" à escola ou participação das famílias e da comunidade ⁴.

O recrutamento dos reitores era feito diretamente pelo Ministério, garantindo a fidelidade destes e criando condições para pôr em prática os conceitos que davam forma à estratégia do regime ditatorial. Ou seja, os reitores ou realizavam o que o regime pretendia, ou eram despedidos, procedendo-se à seleção de outro elemento que fosse sempre fiel ao regime, aos seus ideais e princípios de autoritarismo.

Na seleção do professorado de qualquer grau de ensino ter-se-ão em conta, sem prejuízo da necessária preparação científica, as exigências da sua essencial cooperação na função educativa e na formação do espírito nacional⁵.

Artigo 1.º Logo que vague o lugar de regente em qualquer escola primária onde houver mais de um professor, a câmara municipal solicitará do inspetor do círculo escolar respetivo, uma nominal dos professores da escola com a indicação da sua antiguidade no magistério, informando sobre a qualidade de serviço, aptidão, e qualidades dirigentes de cada um deles e propondo aquele que deve ser nomeado regente⁶.

Artigo 3.º Para a regência de cada posto, será designada pelo Ministro da Instrução Pública, pessoa que para o efeito possua a necessária idoneidade moral e intelectual (...)⁷.

Com o Decreto-Lei n.º 27.084, de 14 de outubro de 1936, as direções dos liceus são da responsabilidade dos reitores “por delegação do Ministro, que livremente o nomeia e pode, a todo o tempo, substituir”.⁸

Já com o Decreto-Lei n.º 36.508, de 17 de setembro de 1947, no seu artigo 8.º, n.º 3 “É da exclusiva competência do Governo a nomeação do pessoal e a jurisdição pedagógica e disciplinar de todos os liceus”⁹. Também no seu artigo 16.º, afirma-se que “cada liceu é dirigido por um reitor, livremente escolhido pelo Ministro da Educação Nacional de entre os professores efetivos dos liceus. Os reitores que de futuro forem nomeados devem ter, pelo menos cinco anos de antiguidade na categoria de efetivos”. O

⁴ - Decreto n.º20.638, de 19 de dezembro pelo Ministério da Instrução Pública.(1931). Diário do Governo: Série I, n.º 292. p. 2737. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/20638-1931-506244>

⁵ - Decreto-Lei n.º20.254 de 25 de agosto pelo Ministério da Instrução Pública.(1931). Diário do Governo: Série I, n.º 192, artigo 10.º. pp.1942-1945. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/20254-1931-528633>

⁶ - Decreto-Lei n.º149, de pelo Ministério da Instrução Pública. (1931).

⁷ - Decreto n.º20.604 de 9 de dezembro pelo Ministério da Instrução Pública.(1931). Diário do Governo: Série I, n.º283, pp.2680-2681.

⁸ - Decreto-Lei n.º27.084 de 14 de outubro pelo Ministério da Educação Nacional.(1936). Diário do Governo: Série I n.º 241, pp.1235-1243. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/27084-1936-322530>

⁹ - Decreto n.º36.508 de 17 de setembro pelo Ministério da Educação Nacional (1947). Diário do Governo n.º216, pp.888-927. <https://dre.tretas.org/dre/221183/decreto-36508-de-17-de-setembro>.

cargo será exercido em comissão de serviço por tempo indeterminado podendo o Ministro dá-la sempre por finda”.

O protagonismo que a nomeação adquire, no caso a nomeação dos órgãos de gestão, é no Estado Novo algo significativo. Poderíamos afirmar que o diretor passaria a significar o político e, por isso, dificilmente correria o risco de ver o seu trabalho avaliado. Na verdade, o seu lugar dependeria apenas das relações de autoritarismo e de controle por parte de classe política e da sua lealdade partidária.

Em 1968, o diretor, por decreto regulamentar¹⁰, recai em “licenciados em psicologia ou pedagogia por qualquer Escola Superior e ainda a indivíduos que se tenham distinguido pela sua especial competência em assuntos pedagógicos”. Estabelece-se também que a gestão das escolas passa a ser assegurada por um diretor, com um mandato de três anos, passível de renovação, que será coadjuvado por um subdiretor, ambos nomeados pelo ministro.

O ano de 1971, fica marcado pela publicação da lei orgânica do Ministério da Educação Nacional, a qual apresenta uma reforma que se estende às estruturas e serviços do ministério, bem como ao próprio sistema escolar português, concretizado no Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de outubro.

Neste, são revistas as estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário ficando expresso dar-lhes “autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais sobre a contabilidade pública e da superintendência a exercer pela Direcção-Geral de Administração Escolar”¹¹. No artigo n.º 2 pode ler-se que “os órgãos de direcção administrativa dos estabelecimentos são o diretor ou reitor e o conselho administrativo”.

Ainda antes da revolução, foi publicada a Lei n.º 5/73, de 25 de julho – (Lei da Reforma do Sistema Educativo), que dava suporte legal à reforma iniciada pelo então Ministro da Educação, Veiga Simão, e onde já se falava em “democratização do ensino” (Stoer, 1983, p. 3).

Com a Revolução dos Cravos, em 1974, a presença dos reitores foi repudiada por todos os elementos da comunidade escolar com a promoção de assembleias de escola para eleger órgãos coletivos tendo-se verificado uma significativa mobilização e

¹⁰ - Decreto n.º 48752/68 de 09 de setembro do Ministério do Ultramar – Direcção Geral da Fazenda (1968). Diário da República: I série n.º 288/1968. Art. 35º, 2. <https://www.lexlink.eu/conteudo/geral/ia-serie/3398073/decreto-lei-no-4875268/21893/por-tipo-de-documento/legal>

¹¹- Decreto-Lei n.º 513/73 de 10 de Outubro pelo Ministério da Educação Nacional- Gabinete do Ministro. (1973).

participação desta comunidade (Lima, 1992, pp. 235-238). Assim, os reitores e diretores das escolas são substituídos por Comissões Diretivas eleitas, as quais passariam a ter representação de toda a comunidade escolar nomeadamente, professores, pessoal não docente e alunos. O poder passa a estar dentro das próprias escolas, existindo um fraco controlo do sistema escolar por parte do Ministério da Educação, apesar do diploma promulgado – Decreto-Lei n.º 735-A/74, numa tentativa de controlar os moldes em que a participação era exercida, organizando os procedimentos democráticos de acordo com as regras específicas, de normalizar a gestão e administração das escolas e o seu funcionamento.

Desde maio de 1974, em termos jurídicos, que a direção das escolas passou a ser assumida por órgãos colegiais eleitos democraticamente, nalguns casos especificando certas competências próprias do presidente do órgão, o qual foi mudando de designação: “comissão de gestão” entre 27 de maio de 1974 (Decreto-Lei n.º221/74) e 21 de dezembro daquele ano (Decreto-Lei n.º735-A/74): “conselho diretivo”, a partir de dezembro de 1974 embora com arquitetura formal estabilizada através do Decreto-Lei n.º769-A/76, 23 de outubro, que vigorou até 1998; “conselho executivo”, a partir do Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, até 22 de abril de 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º75/ 2008, o qual consagra a figura do diretor assim retornando, trinta e quatro anos depois do 25 de abril, a um órgão unipessoal, embora eleito pelo agora designado conselho geral.

A existência destes órgãos colegiais passa a estar regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, passando a estar legislado a “gestão democrática” da escola, o qual ficará em vigor até 1998. Ao longo deste período irão experimentar-se novos modelos de gestão, o primeiro em 1991, o qual estabelecia que a direção da escola passaria a ser exercida por um Conselho Diretivo formado por três a cinco professores, dependendo do número de alunos, e por dois representantes dos alunos para as escolas com ensino secundário. O Conselho Diretivo tinha um presidente, um vice-presidente e um secretário, escolhidos de entre os seus membros. O Conselho Diretivo repartia as suas responsabilidades com um Conselho Pedagógico, composto por representantes eleitos dos professores responsáveis pelas diferentes disciplinas. Qualquer professor podia ser eleito para presidente do conselho diretivo, mesmo sem possuir qualquer tipo de formação em administração educacional ou de experiência significativa, tanto de ensino como de gestão. Com a Portaria n.º 677/77 de 4 de novembro de 1977, são fixadas as

competências do Conselho Diretivo, ficando estipulado o modelo de gestão colegial (ponto 3, alínea 3.1.), bem como as tarefas que lhe passam a estar atribuídas, nomeadamente de carácter administrativo, não deixando, no entanto, de ser um elemento representativo do Ministério de Educação.

Em 1986 é finalmente criada a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que continua a apoiar o modelo de gestão colegial criado, apesar de reconhecer a necessidade de formação específica para a gestão educacional (Costa, 2004, p. 2).

A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino. (artigo 45.º, n.º 4).

A partir de 1991, com a reforma educativa, indicada pelo Decreto-Lei n.º 172/91, é novamente aprovada uma nova legislação que altera o modelo de gestão em vigor, o qual funcionou em 54 escolas num regime de experimental e apenas nessa fase à grande contestação surgida a nível sindical (Barroso, 2002; Costa, 2002).

Assim, deixa de existir um modelo de gestão colegial, a quem era confiada a direcção da escola, passando a existir um órgão unipessoal, centralizado na ação de um diretor executivo que é selecionado e eleito pelo Conselho de Escola, através de um concurso público. Os encarregados de educação e outros elementos da comunidade, nomeadamente elementos do pessoal não docente, passam a participar no Conselho de Escola, o qual, passa a ser o órgão de direcção de escola, sendo composto também por professores (50% dos membros). Além da direcção executiva existe também uma assembleia de escola constituída por representantes dos diferentes elementos que integram a comunidade educativa, com funções de aprovação dos grandes instrumentos de orientação política da gestão escolar, nomeadamente o Conselho Pedagógico, com funções no domínio da orientação educativa e pedagógica das atividades do ensino e o Conselho Administrativo.

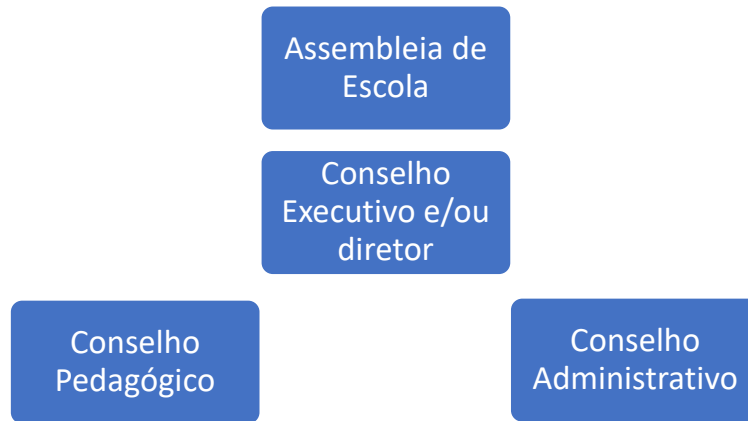
A partir de 1998 entra em vigor o Decreto-Lei n.º 115-A/98, passando as escolas a dispor de quatro órgãos de administração e gestão:

- Assembleia de escola;
- Conselho executivo ou diretor;
- Conselho pedagógico;

- Conselho administrativo.

Distribuídos de uma forma hierárquica formalizada na seguinte imagem:

Figura 3- Órgão de Administração e Gestão



(adaptado) in Alexandre Ventura. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 4.

A *Assembleia de Escola* passa a ser o órgão de topo da estrutura organizacional, sendo o elemento responsável pela definição das linhas orientadoras para as atividades da escola, do projeto educativo, do regulamento interno, assegurando os princípios democráticos e de participação de toda a comunidade escolar, destacando-se o acompanhamento que deve ser estipulado do processo de autoavaliação da escola.

O *Conselho Executivo ou Diretor* é o órgão responsável pela gestão diária da escola, mantendo-se desta forma uma certa manutenção política da colegialidade na gestão das escolas, uma vez que passa a ser composto por um presidente e dois vice-presidentes, podendo ter mais membros, com forte ligação com a comunidade escolar, uma vez que provêm do mesmo contexto e são eleitos pelos seus pares.

A definição dos órgãos de gestão num modelo unipessoal foi definitivamente assumida com o Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril. Verifica-se assim, o carácter recentralizador do poder político, da administração escolar e uma emergência da liderança unipessoal concentrando, na figura do diretor, vários poderes e competências, passando-se para um organograma vertical (Lima, 2011) e conferindo uma maior “responsabilidade ao diretor”, com atribuição de novos poderes, os quais eram, até

então, repartidos com os demais órgãos de governação, nomeadamente, poderes relacionados com a escolha democrática. Segundo Lima (2011):

o diretor concentra sobre si vinte e cinco competências, preside ao conselho pedagógico por inerência, tudo parecendo girar em seu torno, fragilizando as estruturas colegiais existentes e pondo fim à quase totalidade dos processos de escolha democrática nas escolas. (...) O diretor passa, agora, a nomear e a demitir livremente o subdiretor, os assessores, os coordenadores de departamentos, os coordenadores dos estabelecimentos agrupados, numa lógica gestionária de um perfil, um projeto, uma equipa de gestão (p. 58).

Este modelo de gestão e administração escolar, enquadrado pelo Decreto-Lei referido (alterado pelo Decreto-Lei n.º 221/2009, de 11 de setembro e, posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho) encontra-se desde então em vigor, acabando assim com décadas de liderança colegial nas escolas.

Sintetizando:

Quadro 1- Modelos de Direção e Gestão das Escolas

Período	Órgão de Direção	Órgão de Gestão
Antes de 1974	Ministério da Educação	Reitor ou Diretor
1974-1976 “Autogestão”	Assembleia	Comissão de Gestão
1976-1991 “Gestão Democrática”	Ministério da Educação	Conselho Diretivo
1991-1998 (modelo experimental)	Ministério da Educação e Conselho de Escola	Diretor Executivo
1998- 2008 “Contratos de Autonomia”	Ministério da Educação e Assembleia	Conselho Executivo ou Diretor
2008 até ao presente	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor

(Fonte: Afonso, 2010)

2.2.O Diretor

Uma das principais constatações verificadas nesta investigação foi a de, no site <https://www.dgeec.mec.pt/np4/home>, inexistir estatística sobre os Órgãos de Gestão da Escolas, o que nos dificultou uma abordagem sobre a distribuição destes cargos por Portugal. Refira-se que, logo na Constituição da República Portuguesa (1976), no seu artigo 75, n.º 1, “O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” e, imediatamente, nenhuma escola pode funcionar sem um órgão de gestão e de administração.

A mesma ideia é corroborada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no seu artigo 45º, n.º 4, que define “A direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente (...)”.

O Decreto-Lei n.º 172/91, tal como já referido, equaciona a figura do Diretor Executivo, o qual deveria ser um professor profissionalizado com experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar. Esse diretor poderia não se encontrar a lecionar nessa escola. Este “gestor profissional” seria contratado por um período de quatro anos e teria de responder perante o conselho de escola. O pessoal docente continuou a ser o campo exclusivo para o recrutamento de pessoal para o desempenho de cargos de gestão na educação.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pela primeira vez pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e posteriormente alterado uma segunda vez pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho atribui ao diretor a gestão administrativa, pedagógica, administrativa e financeira da escola e, por inerência, assume também a condução do Conselho Pedagógico, designando o subdiretor, os assessores, os coordenadores dos departamentos, os coordenadores dos estabelecimentos agrupados e pelas principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Tudo parece gerar em seu torno, agilizando as estruturas colegiais existentes e pondo fim à quase totalidade dos processos de escolha democrática nas escolas, salvo aqueles que respeitam ao Conselho Geral (CG) (Lima, 2011).

O Diretor passa a ser o responsável máximo eleito pelo CG e cabendo aos docentes eleger os seus representantes no CG. Este órgão é o responsável pela definição das linhas orientadoras da escola assegurando a participação e representação da

comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da LBSE. Sendo o órgão de participação e representação dos vários setores da comunidade educativa possui um regimento próprio, que define as respetivas regras de organização e de funcionamento cabendo-lhe, tal como referido anteriormente, eleger o diretor de entre os seus membros; aprovar os documentos orientadores da escola como sejam: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual e Plurianual de atividades. Financeiramente estão-lhe também atribuídas um conjunto significativo de tarefas mas, no que diz respeito aos procedimentos avaliativos, cabe-lhe apreciar os resultados do processo de autoavaliação da escola; acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão; e participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do Diretor (DL 75/2008).

O diretor é escolhido através de um procedimento concursal. Os candidatos podem ser docentes de carreira do ensino público ou professores profissionalizados, com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo. Os docentes que concorram devem ser devidamente qualificados para o exercício das funções “seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar” (Preâmbulo), sendo o diretor nomeado pelo Conselho Geral (artigo 21.º).

Assim, quem podem ser os novos diretores da Escola?

- Professores do quadro de nomeação definitiva ou efetivos do privado;
- Pelo menos 5 anos de serviço;
- Qualificados para o exercício de funções (habilitação ou experiência);
- Apresentação de projeto de intervenção na escola;
- Mandato tem 4 anos, renovável pelo CG até ao máximo total de 4 mandatos.

São-lhe atribuídas um conjunto de competências (artigo 20.º) de caráter pedagógico e administrativo entre as quais, “Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável” mas também “Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente” e “Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente”. Contudo, neste registo não existe nenhuma designação nem de que forma é avaliado, nem como avalia os restantes elementos constituintes dos órgãos de gestão.

Paralelamente, são-lhe atribuídos um conjunto de deveres específicos, nomeadamente: a) cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa;

b) manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços; c) assegurar a conformidade dos atos praticados pelo pessoal com o estabelecido na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa (artigo 29.º).

Na segunda alteração, o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, “mantêm-se os órgãos de administração e gestão, mas reforça-se a competência do conselho geral, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico” (preâmbulo). Adicionalmente, procede-se ao reajustamento do processo eleitoral do diretor, “conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.” (preâmbulo).

Esta concentração de poderes na figura do diretor e o privilégio de poder escolher praticamente todos os detentores de cargos de gestão na organização, e a possibilidade de, em certas circunstâncias, se poder vir a manter no cargo até ao limite de 16 anos, situação que não tem paralelo noutras organizações educativas, como o ensino superior, ou noutras organizações da administração pública, remete-nos para uma possibilidade de equacionarmos uma escola pouco democrática que deveria defender a equidade, igualdade e ser a representação da democracia.

Os diretores são chamados a desempenhar um papel próximo de um gestor, comprometidos com os processos de avaliação, preocupados com os resultados, empenhados em defender a imagem da sua escola e atentos para dar resposta pronta às múltiplas solicitações da administração central (Viseu, 2016, p. 54).

2.3.O Subdiretor

Relativamente ao subdiretor e no mesmo Despacho n.º 75/2008, e nas alterações subsequentes, o artigo 19.º, n.º 1, refere que “o diretor é coadjuvado, no exercício das suas funções, por um subdiretor e por um a três adjuntos”, dependendo da dimensão da escola e da complexidade e diversidade da mesma.

O subdiretor é “nomeado pelo diretor de entre os docentes de carreira que contem pelo menos cinco anos de serviço e que se encontrem em exercício de funções no

agrupamento de escolas ou escola não agrupada”. O diretor pode delegar e subdelegar funções no subdiretor podendo também substituí-lo. O diretor pode também delegar e subdelegar “nos adjuntos ou nos coordenadores de escola, ou de estabelecimento de educação pré-escolar as competências referidas nos números anteriores” (Artigo 20.º, n.º 7).

2.4.O Adjunto

O diretor é coadjuvado, no exercício das suas funções, por um subdiretor e por um a três adjuntos. Este número é fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas sendo os critérios, de fixação do número de adjuntos do diretor estabelecidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Os adjuntos, pelas mesmas normas legislativas já referidas, são também nomeados pelo diretor, “de entre os docentes de carreira que contem pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada”. Têm um mandato de quatro anos e terminam quando o diretor cessa também as suas funções, ou em situação contrária, podem ser exonerados por decisão fundamentada do diretor.

3. Avaliação das Escolas

3.1 Conceito e problemática

“O homem observa, o homem julga, isto é, avalia” (Vianna, 1997, p.6).

Podemos considerar que o processo de avaliação realizado pelo Homem, advém de um processo de análise realizado e de uma apreciação das consequências que essa análise pode ter no futuro. Assim, estaremos nós quotidianamente em constante processo de avaliação? Nas escolas, a avaliação também acontece constantemente, só que deixa de ser uma avaliação espontânea e inconsciente, passando a ser uma avaliação intencional e sistemática. Avaliamos alunos em procedimentos formativos, sumativos ou de complementaridade, avaliamos professores, em procedimentos de avaliação de desempenho, avaliamos a escola, em procedimentos de reflexão internos, avaliamos externamente, através de instituições certificadas para o efeito e procedemos também à avaliação dos órgãos dirigentes da escola. Assim sendo, a avaliação é encarada como um processo necessário para o desenvolvimento da escola, de forma a dar resposta a um conjunto de exigências com o intuito de aumentar a qualidade (Azevedo, 2005).

A avaliação é um fator de regulação, de governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder. No caso da educação, “a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político” (Barroso, 2003, p. 40).

A avaliação, como obrigação institucional, surge na Europa nos finais do séc. XIX e desde então tem sido uma fonte de crescente importância. No entanto, em Portugal, a avaliação dos estabelecimentos de ensino tem sido sujeita a um conjunto de avanços e recuos com falta de sentido estratégico e equívocos. O assunto não tem sido uma prioridade e nem tem estado em discussão como instrumento de melhoria da qualidade do desempenho e dos resultados (Ventura, 2006, p.134). Ainda assim, outros autores apresentam uma ideia oposta pois “a qualidade da educação, das escolas e da aprendizagem tem sido a grande preocupação educativa dos últimos anos, quer a nível internacional quer a nível nacional” (Santos, 1997, p.161). É da mesma opinião Helena Quintas pois, “apesar de não ser ainda uma prática consistente e estabelecida na cultura organizacional dos nossos estabelecimentos de educação e ensino, nos últimos anos têm

sido desenvolvidas algumas atividades e projetos que têm possibilitado uma certa tomada de consciência relativamente à importância dos procedimentos de avaliação de desempenho” (Quintas e Vitorino, 2013, p.7).

As primeiras referências à avaliação de escolas surgem em Portugal tardiamente, na década de 80, tendo sido realizados alguns estudos de intervenção, dos quais se destacam o *Observatório de Qualidade da Escola* (1992-1999), o *Programa Avaliação Integrada das Escolas* (1999-2002), o *Projeto Qualidade XXI* (1999-2002), o *Projeto Melhoria da Qualidade* (2000-2004), o *Programa AVES- Avaliação de Escolas Secundárias* (iniciado em 2000), e o *Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas* (2004-2006).

Na verdade, embora houvesse uma valorização da avaliação enquanto mecanismo de regulação dos sistemas educativos desde os anos 80, previsto no artigo 49º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, foi apenas na sequência de uma recomendação do Parlamento e do Conselho Europeu em fevereiro de 2001, que a avaliação de escolas foi considerada como fundamental para o desenvolvimento e melhoria das escolas e dos sistemas educativos.

c) Incentivar a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas, num quadro equilibrado de auto -avaliação da escola e de quaisquer avaliações externas.

f) Desenvolver a avaliação externa a fim de prestar apoio metodológico à auto -avaliação das escolas e de proporcionar uma visão externa da escola, incentivando um processo de aperfeiçoamento contínuo e procurando que o mesmo não se limite ao mero controlo administrativo.¹²

Foi a Inspeção Geral das Escolas (IGE)¹³ que fundamentou as primeiras experiências de avaliação em 1999 com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, através da publicação de dois relatórios nacionais em 2001 e 2002, o qual procurava” avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar”¹⁴, permitindo um olhar externo sobre o funcionamento da escola, refletindo transversalmente sobre práticas de autoavaliação, de divulgação de instrumentos, métodos de organização e técnicas de trabalho.

¹² - Citado por Costa, E., & Almeida, M. (2016). Formação-ação e autoavaliação de escolas - Um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, p.75.

¹³ - Atualmente designada por Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), no âmbito do DL n.º 125/2011 de 29 de dezembro.

¹⁴ - IGE. (2002). *Avaliação integrada das escolas. Relatório Nacional. Ano letivo 2000–2001*. IGE, p.7.

O sistema de avaliação da educação surge em 2002, com a publicação da Lei n.º 31/2002 designada - *Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*. Apresentou-se com objetivos de “[Promoção] da melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema”, (Lei 31/2002, artigo.º3) fundamentado, desta forma, uma “(...) melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas” e garantindo “(...) a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino”.

Passavam a integrar “a estrutura orgânica do sistema de avaliação o Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, bem como os serviços do Ministério da Educação que, nos termos da respetiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo” (Artigo 11.º, nº 2).

Desta forma, a avaliação das escolas merece ser analisada e discutida para que possa ser usada como instrumento de melhoria interna, e não apenas, nem assim deve ser considerada, como forma de controlo influenciada por *rankings*, promovendo a dualidade entre escolas. Aparentemente, a avaliação, ficando entregue às escolas, propicia a criação de dinâmicas (Pacheco, 2014) procurando-se a não intervenção do Estado. Contudo, outros estudos referenciam (Afonso, 2009; Lima, 2011) o que já aqui foi delineado, que a avaliação das escolas se encontra extremamente burocratizada, permitindo-se uma vigília e controlo por parte da sociedade civil que acaba por agir sobre a eficácia, o funcionamento e a gestão do sistema educativo.

Na verdade, não existe um consenso no conceito e na aplicação das linhas avaliativas. O mesmo tem vindo a ser muitas vezes alterado, acompanhando também as próprias mudanças da sociedade. No entanto, é certo que avaliar permite melhorar, seja a qualidade do ensino, seja a qualidade dos órgãos e das próprias instituições. Pacheco (1996) destaca “(...) a avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam” (p.128).

3.2. Avaliação Interna e Externa das Escolas

A elaboração de instrumentos de gestão permitiram o aparecimento de programas de auditoria e de avaliação. A avaliação das escolas estrutura-se em dois eixos fundamentais: a avaliação interna ou autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa, procurando-se a consecução dos objetivos definidos, na efetiva concretização das atividades planeadas e, principalmente, na melhoria das instituições. Concluiu Coelho (2008), num estudo intitulado “Avaliação de Escolas em Portugal que futuro?” que, para uma melhoria da qualidade escolar, é essencial uma avaliação perfeita do sistema educativo pois só uma avaliação completa leva à melhoria das escolas e dos elementos constituintes.

Como descrito por Azevedo (2007):

(...) a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos atores educativos. (p.54)

A avaliação interna é o procedimento pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma, com o intuito de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho. Trata-se de um processo de recolha e tratamento de informações conduzido por elementos da comunidade educativa cujo enquadramento legal é a lei nº 31/2002, designada por Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, de 20 de dezembro. No seu artigo 6.º há uma anuência à obrigatoriedade da autoavaliação, numa análise continua do projeto educativo, “modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas”; na execução das atividades, principalmente nas “proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar” e uma autoavaliação do desempenho “dos órgãos de administração e gestão das escolas “ (artigo 6.º, c).

Observa-se uma tendência crescente para a participação de elementos da “comunidade educativa” na avaliação interna, pois entende-se que:

Como o conjunto de atores implicados diretamente no funcionamento da escola (professores, direção, alunos e membros dos órgãos da escola),

bem como atores indiretamente ligados, como os pais, os representantes das autoridades locais e do mundo económico e social local, etc.

A participação de elementos da comunidade escolar que estão presentes nas diferentes estruturas intermédias da escola, como são o conselho de escola ou a assembleia de escola, passa também por eventuais instrumentos de aferição, de debate, de consulta usados para se conseguir um modelo de avaliação interna, mas também na elaboração de estratégias, na definição de critérios, de procedimentos e na participação nas diversas etapas do processo.

Neste caso, o papel do diretor é fundamental pois a ele cabe o início do processo de forma a assegurar a coordenação desta avaliação interna. Na verdade, destacam-se como boas práticas de autoavaliação, a liderança forte e o empenho dos principais atores da escola nas atividades de autoavaliação e melhoria.

Relativamente à avaliação externa, segundo Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), este tipo de processo “é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola pertencentes a agências da avaliação públicas ou privadas, ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada” (p.16).

Embora possamos considerar este tipo de avaliação como “massificada” (Silva, 2006), Figueroa (2005) defende que as avaliações externas devem ser tecnicamente rigorosas e politicamente orientadas por paradigmas solidários que visem encontrar as soluções mais aptas para ultrapassar as debilidades encontradas. Trata-se de um importante elemento para a equidade, enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.

Também definida na lei nº 31/2002, designada por Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, de 20 de dezembro, assenta “em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas.”

Assim, procura-se a melhoria da prestação do serviço educativo, o que, segundo Azevedo (2007) a “avaliação deve gerar um plano de ação para a melhoria da escola” (p. 73). Ideia atestada por Pacheco (2014) quando afirma que a “avaliação externa tem como um dos principais objetivos promover uma educação de qualidade, sobretudo através da melhoria de resultados” (p. 20).

Este processo avaliativo foi confiado à Inspeção da Educação e Ciência (IGEC), a partir de 2006, e foi realizado por um grupo de trabalho para avaliação das escolas. Tratou-se de uma iniciativa promovida pela Administração Central, proposto e experimentado numa fase piloto em 24 escolas e agrupamentos baseando-se nas anteriores experiências nacionais, já referidas anteriormente, pela então IGE no “Programa de Avaliação Integrada das Escolas” e também por algumas experiências internacionais.

Incidindo no início em cinco domínios, mas passando posteriormente para três, evidencia-se, para o estudo presente, aquele que recai na Liderança e Gestão, estando atualmente na sua terceira fase (1ª fase: 2006-2011; 2ª fase: 2011-2017; 3ª fase: 2018-...)¹⁵.

Para cada um dos domínios foi aplicada uma escala de avaliação com quatro níveis de classificação: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. A definição dos cinco domínios da AEE pressupôs a sua subdivisão em fatores de análise, para o caso do domínio em estudo (IGE, 2009, p. 8 e seg.), contemplavam:

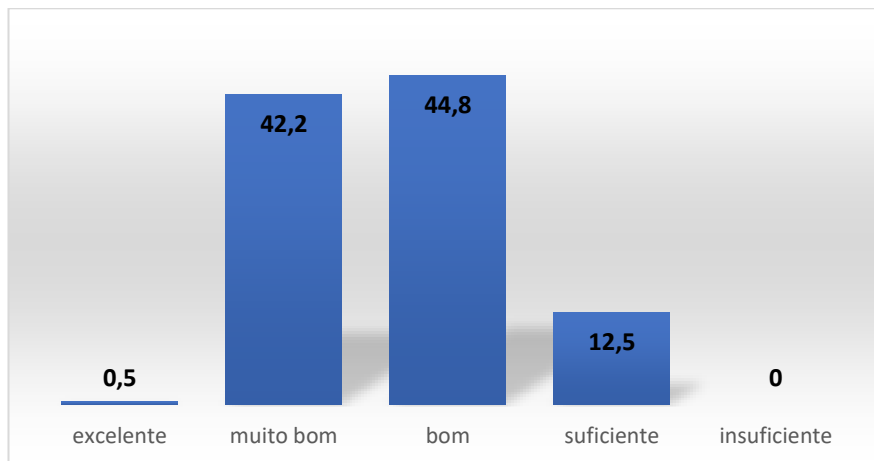
- Visão e estratégia (numa perspetiva de pertença e do enquadramento com a escola);
- Motivação e empenho e gestão de conflitos;
- Valorização das lideranças intermédias;
- Parcerias, protocolos e projetos inovadores;
- Mobilização dos recursos da comunidade educativa.

Os resultados evidenciam que a avaliação externa das escolas (AEE) é uma atividade inspetiva, valorizada pelos diretores de escolas e desenvolvida em alinhamento, por um lado, com a missão e funções da Inspeção da Educação no sistema educativo, e, por outro, com os objetivos consignados na lei para aquela atividade. Evidencia-se ainda que os diretores de escolas percecionam esta atividade como oportunidade de afirmação da figura do diretor e de acreditação da sua liderança, no exercício da sua autonomia.

Logo no 2º ciclo avaliativo (2011-2017), a IGEC, salienta, nos resultados intercalares, por domínio e campo de análise, as áreas da liderança e das práticas de ensino como pontos fortes (CNE, 2015, p.10), uma vez que nesse mesmo domínio o nível **Bom** foi atribuído a 44,8% das escolas analisadas, num total de 375 escolas.

¹⁵ - Disponível em: IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência (mec.pt)

Gráfico 1- Domínio Liderança e Gestão- 2011-2012 e 2012-2013



(fonte: adaptado CNE, 2015)

Os bons resultados conseguidos neste domínio, no final do 2º ciclo avaliativo, resultam essencialmente de “uma visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola” (CNE, 2015, p.16).

O domínio da Liderança e Gestão está também presente no 3º ciclo avaliativo que ainda se encontra a decorrer. Tendo iniciado em 2018, já se encontra disponível no site: <https://www.igec.mec.pt/>, alguns dos relatórios resultantes da avaliação externa realizada nas escolas.

Verifica-se que os indicadores, para o domínio em causa, baseiam-se na existência de uma visão estratégica; no exercício de uma liderança de proximidade, humanista no saber delegar e responsabilizar, com resultados positivos na mobilização das estruturas intermédias e dos profissionais em torno das opções estratégicas definidas. Paralelamente, destacam a liderança como perspetiva de resiliência e que se sabe transformar e adaptar a diferentes realidades, promovendo ambientes de cooperação e atenta ao bem-estar de todos.

Mais recentemente, e uma vez que a avaliação externa tem sido considerada como um dos instrumentos decisivos dos novos modelos de regulação dos sistemas educativos europeus, a Comissão Europeia, através da sua agência especializada, publicou a análise comparada mais atualizada sobre a avaliação externa das escolas na Europa (Eurydice, 2015).

3.3. Avaliação de desempenho dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar

Numa fase inicial, os docentes que exercessem funções de diretores, subdiretores, ou outros cargos de direção, como adjuntos à direção, eram avaliados pelo Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP), segundo a Lei nº 66-B/2007, de 28 de dezembro. A sua avaliação era feita através de objetivos, com calendário próprio, e tendo por base a eficácia, a eficiência, a qualidade e as competências de liderança, visão estratégica, representação externa e gestão. Tal como definido pelo próprio diploma, os dirigentes deveriam apresentar:

- a) Objectivos de eficácia, entendida como medida em que um serviço atinge os seus objectivos e obtém ou ultrapassa os resultados esperados;
- b) Objectivos de eficiência, enquanto relação entre os bens produzidos e serviços prestados e os recursos utilizados;
- c) Objectivos de qualidade, traduzida como o conjunto de propriedades e características de bens ou serviços, que lhes conferem aptidão para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos utilizadores.”¹⁶

Na verdade, o desenvolvimento de competências de gestão e liderança, num quadro legislativo de autonomia de escolas procuraria a melhoria das organizações escolares e da liderança de forma à promoção do sucesso escolar.

Posteriormente, os Diretores Regionais passaram a proceder à avaliação dos diretores das Escolas, de acordo com os documentos entregues (certificados de habilitações, currículo do seu percurso profissional, relatório de autoavaliação). A avaliação realizava-se de dois em dois anos e baseava-se num relatório de autoavaliação centrado em três vertentes como linhas orientadoras – liderança e visão estratégica; gestão pedagógica e administração escolar e o projeto institucional da organização.

Ora, esta avaliação foi alvo de grande descontentamento junto dos diretores, pois os mesmos alegavam que não tinham conhecimento dos critérios usados nas classificações. Por um lado, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que procedeu à alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, consagrando um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover, premiar o mérito e valorizar a atividade letiva. Por outro, se efetivamente a avaliação de desempenho, consignada pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de

¹⁶ - Lei n.º 66-B/2007 de 28 de dezembro da Assembleia da República. (2007). Diário da República: I série, n.º 250/2007. Artigo 11.º [https://dre.pt/dre/detalhe/lei/66-b-2007-227271artigo 11.º](https://dre.pt/dre/detalhe/lei/66-b-2007-227271artigo%2011.º).

janeiro, traduziu-se em momentos de conflitos, desacordos e de algumas incongruências, pouco se fala atualmente, nem a avaliação de desempenho dos órgãos de gestão era equacionada, havendo apenas duas situações que se podem referenciar para efeitos de enquadramentos dos docentes que se encontravam como diretores: “O Artigo 31.º- Avaliação de docentes em outras situações. 1 - A avaliação dos membros das direções executivas que não exercem funções letivas é objeto de diploma próprio”.¹⁷

O mesmo estava assim regulamentado na Portaria n.º 1317/2009, de 21 de outubro que, sendo apenas uma medida transitória preconizava:

Considerando o disposto no artigo 11.º do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 6 de janeiro, e o contemplado nos n.(s).º 3 e 6 do art.º 3.º da Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro, procurou o Governo, através da presente portaria, adaptar ao regime instituído pelo SIADAP as avaliações de desempenho dos membros das direções executivas, dos diretores dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, bem assim, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas.

Nessa conformidade, a solução preconizada passa pela adoção do mecanismo da avaliação por ponderação curricular, fixando-se e valorando-se, desde já, de forma objetiva, clara e precisa, quais os parâmetros e respetivos critérios de ponderação, com base nos quais essa avaliação se deverá processar, tendo em conta a especificidade da situação jurídico-funcional do docente a avaliar.

Hoje, esta avaliação tem por base o Decreto-Lei nº 26/2012 de 21 de fevereiro e a Portaria n.º 266/2012 de 30 de agosto. O primeiro regulamenta a avaliação de desempenho docente, onde há uma menção à avaliação dos diretores e dos subdiretores das escolas, “consagra-se, ainda, um regime especial de avaliação para os docentes posicionados no 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira docente, ou que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado”. O segundo, especificamente destinado à avaliação de desempenho docente dos “diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro nos termos previsto no Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”.

¹⁷ - Decreto- Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro do Ministério da Educação (2008). Diário da República: I série, n.º 7/2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/2-2008-386830>

4. Análise da Legislação

As intenções declaradas em normativos legais, em documentos oficiais e/ou discursos políticos e as decisões/práticas, ou seja, aquilo que realmente se faz, devem também ser analisadas e enquadradas na temática em estudo.

A legislação sobre avaliação de desempenho docente tem sido profícua e díspar. No entanto, a legislação referente à avaliação dos elementos que constituem os órgãos de administração e gestão escolar, peca pelo oposto, não tendo sido publicada nenhuma atualização à Portaria 266/2012, o que leva a apresentar um quadro representativo da legislação produzida ao longo dos últimos anos:

Quadro 2 - Legislação publicada entre 2007 e 2022 sobre a avaliação de desempenho docente

2007	
<i>Decreto-Lei n.º 15/2007</i>	Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.
2008	
<i>Decreto Regulamentar n.º 2/2008</i>	Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
<i>Decreto Regulamentar n.º 3/2008</i>	Estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
<i>Decreto Regulamentar n.º 4/2008</i>	Define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores
<i>Despacho n.º 6753/2008</i>	Designação dos membros do conselho científico da avaliação.
<i>Despacho n.º 7465/2008</i>	Delegação de competências de avaliado.
<i>Despacho n.º 13459/2008</i>	Constitui uma comissão paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do regime de avaliação de desempenho do pessoal docente, definido no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.
<i>Despacho Regulamentar n.º 11/2008</i>	Regula o processo de transição da avaliação do desempenho e a consequente simplificação de processos.
<i>Despacho n.º 16872/2008º</i>	Aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.
<i>Despacho n.º 20131/2008</i>	Determina as percentagens máximas para atribuição de menções qualitativas de <i>Excelente</i> e de <i>Muito Bom</i> , em cada agrupamento ou escolas não agrupadas.
<i>Despacho conjunto n.º 31996/2008</i>	Altera o despacho n.º 20131/2008, que determina as percentagens máximas para atribuição das menções de <i>Muito Bom</i> e <i>Excelente</i> .

2009	
<i>Despacho Regulamentar n.º 1-A/ 2009</i>	Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
<i>Despacho n.º 3006/2009</i>	Altera e republica o anexo XVI ao despacho n.º 16 872/2008, de 7 de abril, que aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.
<i>Despacho n.º 15772/2009</i>	Aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.
<i>Despacho Regulamentar n.º 14/2009</i>	Prorroga a vigência do <i>Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009</i> , de 5 de janeiro, que estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
<i>Decreto-Lei n.º 270/2009</i>	Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
<i>Portaria n.º 1317/2009</i>	Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho dos membros das direções executivas, dos diretores dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, bem assim, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas.
<i>Decreto Regulamentar n.º 27/2009</i>	Procede à primeira alteração ao Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, que estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

2010	
<i>Despacho n.º 4913-B/2010</i>	Determina os procedimentos a adotar no âmbito da apreciação intercalar.
<i>Despacho n.º 7886/2010</i>	Avaliação de docentes em regime de mobilidade.
<i>Decreto-Lei n.º 75/2010</i>	Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
<i>Despacho Regulamentar n.º 2/2010</i>	Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro, e 14/2009, de 21 de agosto.
<i>Despacho n.º 14420/2010</i>	Aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.

Portaria n.º 926/2010	Estabelece os procedimentos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas, necessária à progressão aos 3.º e 5.º escalões e à obtenção das menções de Muito bom e Excelente.
Despacho-Normativo n.º 24/2010	Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular prevista no n.º 9 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
Despacho n.º 16034/2010	Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.
Despacho n.º 17645/2010	Determina os procedimentos a adotar na apreciação intercalar dos docentes em exercício de funções de administração e gestão nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e em exercício de funções de direção dos centros de formação das associações de escolas.
Despacho n.º 18020/2010	Atribui as classificações e menções qualitativas aos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública, avaliados nos termos do sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública, quando o ciclo de avaliação decorra na sua totalidade naquele regime.
Portaria n.º 1333/2010	Estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas.
Resolução da Assembleia da República n.º 61/2010	Recomenda que a avaliação de desempenho docente não seja considerada para efeitos de concurso.

2011	
Resolução da Assembleia da República n.º 93/2011	Sobre a aplicação da apreciação intercalar da avaliação do desempenho do pessoal docente e consequente alteração dos mecanismos de avaliação.
Resolução da Assembleia da República n.º 94/2011	Princípios a que deve obedecer o novo quadro legal da avaliação e da classificação do desempenho das escolas e dos docentes.
Despacho n.º 5465/2011	Estabelece as percentagens máximas para atribuição da avaliação final de Desempenho relevante e o reconhecimento de Desempenho excelente dos docentes que exercem cargos de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associação de escolas.

2012	
Decreto Regulamentar n.º 26/2012	Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.
Despacho Normativo n.º 24/2012	Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica.
Despacho n.º 13981/2012	Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.
Despacho n.º 12635/2012	Determina a correspondência entre a avaliação obtida no SIADAP nas menções qualitativas específicas previstas no artigo 46.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
Despacho n.º 12567/2012	Estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas aos docentes integrados na carreira.
Declaração de Retificação n.º 20/2012	Presidência do Conselho de Ministros - Secretaria-Geral - Retifica o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, do Ministério da Educação e Ciência, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 37, de 21 de fevereiro de 2012.
Portaria n.º 266/2012	Estabelece as regras a que obedece a avaliação de desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro.

2013	
Despacho n.º 16504-A/2013	Estabelece as condições e procedimentos relativos ao período probatório dos docentes.
Despacho n.º 14293-A/2013	Define o calendário de realização da prova de conhecimentos e capacidades, as condições de aprovação e os valores a pagar pela inscrição, consulta e pedido de reapreciação da mesma.
Portaria n.º 15/2013	Define regimes de exceção no sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente consagrado no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, e revoga a Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro.

Para a questão da avaliação dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar, consideramos nesta análise o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, o qual estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que, ao estabelecer as bases para a organização e funcionamento das escolas, inclui a atribuição de competências aos diferentes órgãos de administração e gestão; O DL n.º 137/2012, de 2 de julho, o qual define o regime de autonomia, administração e gestão das escolas não agrupadas e dos agrupamentos de escolas e que complementa o DL n.º 75/2008, especificando as regras e procedimentos aplicáveis às escolas não agrupadas e aos agrupamentos de escolas.

Destaca-se, neste campo de ação, a questão da autonomia e da flexibilidade das escolas e a sua capacidade para tomar decisões no âmbito pedagógico e administrativo, permitindo uma maior e melhor adaptação às necessidades específicas de cada estabelecimento de ensino. No entanto, esta questão pode também ser considerada um fator negativo pois possibilita situações de desigualdade entre escolas, nomeadamente pode traduzir-se em diferenças significativas entre estabelecimentos, principalmente no que diz respeito aos recursos disponíveis e à capacidade de gestão. Ora, isto pode conduzir a desigualdades no acesso a oportunidades educativas e no desempenho dos alunos.

No entanto, existem também algumas críticas e desafios associados ao DL n.º 75/2008, definitivamente a sobrecarga de responsabilidades às escolas e aos seus órgãos de gestão, principalmente quando não são fornecidos recursos e apoio adequados, o que pode impossibilitar as escolas de cumprirem efetivamente as suas funções educativas.

(...) procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade (...). Criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição (DL 75/2008, Preâmbulo).

Trata-se de valorizar o papel da liderança, sem dúvida, considerando as boas lideranças e a eficácia da mesma, centralizando a responsabilidade numa única figura, o que atribui um peso desproporcional nas mãos de um único indivíduo. Podemos considerar uma negligência a uma abordagem colaborativa e coletiva da gestão escolar,

a qual, envolve a participação de uma equipa de liderança em conjunto com professores. No entanto, há uma ausência na definição concreta de critérios a usar para avaliar essa força, bem como de evidências claras e reais da extensão dessas boas lideranças. Da mesma forma, a associação de uma boa liderança individual, com a eficácia do projeto educativo é complexa e depende de vários fatores não estando clarificada a questão de um bom projeto educativo equivaler a uma boa liderança. Da mesma forma, o objetivo de se centralizar o poder decisório na tutela, pode originar manipulações e ausência de transparência.

O DL n. °137/2012 acaba por validar o publicado em 2008, com algumas alterações que foram sendo necessárias retificar. Neste sentido, a administração e a gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo, promovendo “o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação” (DL n. °137/2012, preâmbulo).

Neste DL, mantêm-se os órgãos de administração e gestão, mas reforça-se a competência do conselho geral, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, havendo um reajustamento do processo eleitoral do diretor, através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia proporcionando melhores condições de eficácia.

Destaca-se, neste contexto, a importância dada à avaliação, nomeadamente à “estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais”.

Por fim, em análise a Portaria n. °266/2012, de 30 de agosto, a qual estabelece o regime de avaliação do desempenho do pessoal docente dos ensinos básico e secundário, que inclui a avaliação dos órgãos de administração e gestão escolar. Define-se, neste âmbito, os critérios, procedimentos e instrumentos de avaliação a serem utilizados.

Relativamente à periodicidade (artigo 2.º), a avaliação de desempenho vai ao encontro do estipulado para a avaliação de desempenho docente no Decreto Regulamentar (DR) n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, “os ciclos de avaliação dos docentes integrados na carreira coincidem com o período correspondente aos escalões da carreira docente” (artigo 5.º), nos termos do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Da mesma forma, estipula-se que para ser avaliado como diretor, este deverá ter “(...) pelo menos, metade do período em avaliação”, senão a avaliação de desempenho é realizada nos termos do regime geral previsto no ECD.

Destacam-se as componentes que constituem a avaliação dos diretores, referindo-se a componente interna e outra externa, conselho geral (diretores de agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas); pela comissão pedagógica (diretores de formação de associação de escolas); pelo conselho de patronos (escolas portuguesas no estrangeiro - EPE).

No que diz respeito à componente interna, esta deverá consistir em três (3) parâmetros: Compromissos (eficácia; eficiência e qualidade); Competências (liderança, visão estratégica, gestão e de representação externa) e a Formação Contínua.

Estes, acabam por seguir a mesma linha da avaliação de desempenho dos docentes, pois o docente deverá também responder a um conjunto de dimensões que assentam no desempenho da atividade docente – científico-pedagógica, «participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa» e «formação contínua e desenvolvimento profissional» (DR 26/2012, artigo 4.º).

Compete ao conselho geral, ou à comissão pedagógica ou ao conselho de patronos definir os critérios em que se baseia a avaliação interna dos diretores, 60 dias após o início do mandato (artigo 5.º), destacando-se, de todas estas componentes, as cartas de missão, uma vez que se trata de um compromisso escrito sobre o que propõe realizar (os compromissos a atingir) e, nos quais, acabam também por se basear a definição do trabalho a realizar dos restantes elementos da direção:

Da carta de missão devem constar, de forma quantificada sempre que relevante e tecnicamente possível e com a calendarização anual, os compromissos a atingir pelo diretor no decurso do seu mandato, em número a fixar entre cinco e sete. (artigo 6.º, n.º 2)

Ressalte-se que nenhuma das escolas selecionadas para a investigação disponibilizam nas suas respetivas páginas *web* as suas Cartas de Missão. Na verdade,

são poucos os agrupamentos de escola que o fazem, transmitindo uma ausência de transparência ao longo deste processo. Paradoxalmente, deve-se também considerar os resultados a alcançar no quadro da concretização do projeto educativo e do plano anual de atividades das escolas em análise, bem como da gestão dos respetivos recursos humanos, financeiros e materiais.

Da componente interna, fazem também parte o relatório de autoavaliação (documento de reflexão sobre a evolução desde o início do mandato, dos resultados de eficácia e eficiência e qualidade obtidos de acordo com os compromissos fixados na carta e missão) e a formação contínua que permitem aferir o grau de cumprimento de cada compromisso fixado, bem como o nível de demonstração de cada uma das competências calculando-se 50% para o parâmetro «compromissos», tendo por base os indicadores de medida assumidos em termos de eficácia, eficiência e qualidade; 30% para o parâmetro «competências» no âmbito da liderança, de visão estratégica, de gestão e de representação externa demonstradas e 20 % para o parâmetro «formação contínua» realizada nos termos da alínea c) do n.º 2 do artigo 37.º do ECD (Portaria 266/2012, artigo 4.º).

Existe, neste campo, as exceções feitas à avaliação dos diretores das EPE:

O cálculo da avaliação interna dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro que comprovadamente, por falta de oferta formativa, não apresentem certificado da formação contínua, é apurada tendo em conta a média ponderada, arredondada às milésimas, das pontuações obtidas em cada um dos parâmetros, considerando uma ponderação de 60 % no parâmetro «compromissos», 40% no parâmetro «competências» (artigo 9.º, n.º 4).

Relativamente à avaliação externa (artigo 20.º), uma vez que já apresentamos no subcapítulo 3.3. uma análise sobre a temática, alude-se apenas que a classificação obtida resulta da média aritmética simples arredondada às milésimas, atribuída a cada uma das dimensões, na última avaliação externa efetuada pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência.

Ora, define-se que a avaliação interna tem um peso na classificação final de 60%, enquanto a avaliação externa tem um peso de 40%, cabendo aos órgãos avaliadores já indicados, definir a metodologia a utilizar, apresentando a proposta ao conselho coordenador da avaliação composto pelo (artigo 12.º):

- a) O diretor geral da Administração Escolar, que preside;
- b) O inspetor geral da Educação e Ciência;

c) O respetivo diretor de serviços regionais de educação;

O processo segue a mesma linha nos procedimentos subsequentes, com o DR n.º 26/2012, quer no que diz respeito à classificação qualitativa, quer no que diz respeito à avaliação quantitativa.

Um dos aspetos críticos que se pode indicar, é a questão da subjetividade. O conjunto de indicadores quantitativos e qualitativos não são uniformes, uma vez que há espaço para interpretações subjetivas por parte de quem avalia logo, o processo avaliativo pode ser inconsistente e mesmo injusto, afetando a motivação e o desenvolvimento profissional de um dirigente. Além disso, a portaria também estabelece a avaliação feita por uma comissão que é designada para esse fim. No entanto, a composição e o funcionamento dessa mesma comissão variam, obviamente, de escola para escola gerando, desta forma, discrepâncias na forma como a avaliação é conduzida e na equidade de todo o processo.

Salienta-se ainda outro ponto crítico que é a avaliação de desempenho do diretor de uma escola interferir diretamente na qualidade da escola. Ou seja, a avaliação do diretor, seja ela positiva ou negativa, tem interferência não só nos restantes elementos que compõem o órgão de administração e gestão escolar, mas também na restante avaliação de desempenho dos docentes criando muitas vezes um ambiente competitivo, em detrimento de um ambiente de colaboração e de desenvolvimento profissional.

Paralelamente, parece-me que outro dos elementos críticos que poderemos considerar são definitivamente as cartas de missão e a influência que um documento escrito pelo diretor de um agrupamento de escolas ou de escola não agrupada, em que o mesmo assume os seus compromissos e os seus resultados, definem o caminho e as linhas de orientação dos restantes elementos, nomeadamente o subdiretor, adjunto ou assessor de direção. Assumindo-se o artigo 27º do DR n.º 26/2012, sobre os procedimentos especiais de avaliação, de que também deverão entregar “um relatório de autoavaliação no final do ano escolar anterior ao do fim do ciclo avaliativo”, este será sempre “avaliado pelo diretor, após parecer emitido pela secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, considerando as dimensões previstas nas alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 4.º”, os quais são a participação na escola, a relação com a comunidade, a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

Os dados mais recentes relativos à avaliação do desempenho docente foram apresentados na Ação de Formação promovida pela DGAE em maio de 2023 (DGAE -

Notícias - “Avaliação do desempenho docente” – Apresentação da ação de formação (medu.pt). Sobre a periodicidade:

- ❖ Exercício das funções de diretor durante, pelo menos, metade do período em avaliação (escalão);
- ❖ Se as funções de diretor forem desempenhadas por um período inferior a metade do ciclo avaliativo, a avaliação de desempenho é realizada nos termos do regime geral no ECD;

Figura 4- Processo de avaliação – Documentos



fonte: DGAE - Notícias - “Avaliação do desempenho docente” – Apresentação da ação de formação (medu.pt).

Da mesma forma, confirma a publicação, que a avaliação interna continua a ter um peso de 60% ou 100% (caso não haja avaliação externa) e que a Avaliação Externa tem um peso de 40% (só é considerada quando teve lugar no ciclo avaliativo em causa – no escalão) podendo ser consultada no site da IGEC.

Durante o 3º ciclo da Avaliação Externa – após 2018 - se até à data da reunião do CG não existir legislação complementar ao Despacho nº 12567/2012, de 26 de setembro, a atribuição das menções deve ser apurada nos termos do artigo 4.º (domínios do 2º ciclo de avaliação):

- Resultados;
- Prestação do serviço educativo;
- Liderança e Gestão.

A apresentação destaca a importância dos juízos de valor referindo que “A avaliação de desempenho docente não envolve um juízo de valor sobre comportamento ou qualidade de pessoas, mas traduz uma apreciação sobre o seu desempenho profissional, pelo que não se aplica o n.º 2 do artigo 31.º do CPA”.

PARTE II- ESTUDO

Metodologia

Neste campo de investigação, a metodologia mais adequada a aplicar no trabalho presente é de natureza qualitativa e, segundo Afonso (2005), este tipo de metodologia é a mais comum na investigação sobre a organização escolar e gestão. Comummente conhecida como paradigma interpretativo, o método qualitativo procura a compreensão do comportamento humano e da realidade, tal com ela é vivida pelos sujeitos, realizando uma interpretação dos dados recolhidos, sendo, portanto, quase impossível afastarmo-nos de uma interpretação subjetiva (Bogdan Biklen, 1994; Creswell, 2007; Yin, 1989).

A comunidade científica classifica estes modelos, enquadramentos, quadros teóricos ou teorias como paradigmas, o que perspectivam diferentes formas de estudar a realidade procurando aumentar o conhecimento sobre a mesma. Para Foster (1986), o paradigma “define o que são questões passíveis de investigação e identifica as respostas aceitáveis, fornecendo os limites para a investigação na área em questão” (p.54).

Segundo Kuhn (1989), entende-se por paradigma “(...) o que os membros de uma comunidade científica, e só eles, partilham. Reciprocamente, é a respetiva possessão de um paradigma comum que constitui uma comunidade científica, formada, por sua vez, por um grupo de homens diferentes noutros aspetos” (p. 355).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação assume muitos formatos e é conduzida em múltiplos contextos, agrupando diversas estratégias de recolha de dados, mas especialmente, em dados que sejam “ricos com pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p.16). Trata-se assim, de uma investigação interpretativa, de compreensão de fenómenos realizada num cenário natural, ou seja, o investigador desloca-se ao local de investigação (Creswell, 2007).

Clem e Kemp (1995) indicam a década de 1960-1970, como o momento em que se iniciou uma abordagem metodológica de âmbito qualitativo. No entanto, o modelo positivista é já assinalado em 1954 e mesmo autores como António Chizzotti (2006) ou Bogdan e Biklen (1994) indicam o final do século XIX como o momento das primeiras

manifestações qualitativas, especialmente, com o aparecimento de disciplinas como a sociologia e a antropologia.

Para os autores Quivy e Campenhoudt (1998), os diferentes métodos de análise de conteúdo agrupam-se em duas categorias: os métodos quantitativos e os métodos qualitativos.

As estratégias de aplicação do método qualitativo também variam muito de autor para autor, as mais comuns são as apresentadas por Creswell (2007), por Bogdan e Biklen (1994), nomeadamente a narrativa, fenomenologia, etnografia, estudo de caso e teoria baseada na realidade, no entanto, para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa destaca-se na pesquisa etnográfica e no estudo de caso.

1.1 Desenho do Estudo

Segundo Yin (1984), o desenho de estudo, muitas vezes chamado de “design de investigação” ou “research design”, deve partir de três condições:

- i) o tipo de questão ou problema de pesquisa;
- ii) o grau de controlo do investigador sobre os eventos comportamentais;
- iii) o grau de foco em eventos contemporâneos e num determinado contexto.

Um desenho de investigação é a forma como um estudo científico é planeado e organizado para responder a uma ou mais perguntas da pesquisa. Para que tal se concretize, é importante que o design de investigação seja planeado de forma a garantir que o estudo forneça informações valiosas e precisas. Ora, no caso em estudo o problema de partida definiu-se como: **A avaliação dos cargos dirigentes das escolas, nomeadamente do Diretor, é realizada de uma forma justa e rigorosa de acordo com os critérios definidos e estipulados a nível legislativo?**

Existem vários tipos de desenhos de investigação, que variam de acordo com o objetivo de investigação, com a forma como os dados serão recolhidos e analisados e a natureza do fenómeno ou população alvo a ser estudada. No presente estudo optou-se pelo estudo qualitativo uma vez que os dados recolhidos são principalmente descritivos e não podem ser quantificados, o foco está na observação e na interpretação de experiências sobre as perspetivas e comportamentos de um grupo de pessoas, neste caso os diretores, com o intuito de explorar questões complexas ou pouco compreendidas e para entender as suas perspetivas e experiências levando a que o estudo vá sendo construído à medida que a investigação avança.

Assim, apresenta-se um quadro exemplificativo do desenho geral da temática em estudo:

Quadro 3 – Desenho Geral do Estudo

Elemento do <i>Research Design</i>	Descrição
Problema de pesquisa	A avaliação dos órgãos de administração e gestão escolar.
Questão de investigação	A avaliação dos cargos dirigentes das escolas, nomeadamente do Diretor, é realizada de uma forma justa e rigorosa de acordo com os critérios definidos e estipulados a nível legislativo?
Questões específicas	De que forma age o Diretor na avaliação dos restantes elementos que compõe os órgãos de administração e gestão escolar? De que forma a avaliação externa, influencia e determina a ação avaliativa dos órgãos de administração e gestão escolar? De que forma a avaliação influencia a melhoria da qualidade nas escolas?
Unidade de análise	Escolas públicas.
Participantes	10 diretores das escolas selecionadas através dos Relatórios de AEE.
Método de recolha de dados	Entrevistas semiestruturadas com diretores.
Método de análise de conteúdo	Análise documental baseada na análise dos processos de Avaliação Externa das Escolas feita pelo IGEC
Resultados esperados	• Clarificação e transparência nos processos avaliativos dos órgãos de administração e gestão escolar; • Identificação dos principais desafios enfrentados pelos órgãos de administração e gestão escolar na promoção da qualidade da educação; • Sugestões para melhorias na efetividade desses órgãos.
Limitações	A pesquisa será realizada em 10 escolas, pode não existir transparência nas respostas obtidas; O tempo disponível para todo o trabalho de investigação é sempre insuficiente de acordo com o caráter construtivo que queremos dar ao projeto de investigação.

1.2 Procedimentos

Os procedimentos metodológicos na metodologia qualitativa referem-se aos processos e técnicas utilizados para recolher, analisar e interpretar dados em pesquisas que visam compreender as experiências e percepções dos participantes. É muitas vezes confundida com a própria metodologia, mas objetivam a investigação de uma forma transparente e assertiva, delineando-se toda a linha orientadora de investigação.

O presente trabalho de investigação apresenta-se por duas (2) etapas que se procuram explicitar:

Etapas 1.

No que diz respeito à escolha dos relatórios de AEE para avaliar no domínio de liderança e gestão para o 3º ciclo avaliativo do IGEC, optou-se por analisar dez (10) agrupamentos de escolas dispersos por Portugal, apenas do ensino público. Procurou-se que a seleção recaísse nas capitais de distritos, tendo em conta os processos de avaliação externa disponíveis, focando-se a escolha nos relatórios mais recentes possíveis entre 2019 e 2022.

Os relatórios estão todos disponibilizados no website da IGEC em <https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm>. Trata-se, portanto, de uma abordagem de análise documental, uma vez que as fontes implicadas são primárias. Pretende-se que os dados recolhidos sejam posteriormente validados com a segunda etapa – a Entrevista.

Etapa 2.

A pergunta principal que se faz é quem se irá entrevistar? A escolha recaiu nos diretores dos agrupamentos selecionados tendo em conta os relatórios apresentados para a avaliação externa. Explicita-se no quadro seguinte a preparação da mesma:

Quadro 4 - Preparação da Entrevista

	Etapas	Descrição
Decisão	Entrevistados	Diretores de escola: • Diretores de agrupamentos de escolas. • Estabelecimentos são os definidos pela etapa 1.
	Meio de comunicação	Tipo: oral – gravada com consentimento; Espaço: espaço reservado - sala no edifício escolar ou através de ferramentas digitais de videochamada; Momento: a definir com o entrevistado.
	Tempo da entrevista	De 50 a 60 minutos
Elaboração	Entrevista	• elaboração de questões agrupadas em categorias; • considerar expectativas do entrevistador; • transcrever a entrevista.
	Marcação da entrevista	Decidir o espaço e o tempo com o entrevistado – deslocar à escola; via zoom (outras formas).
Apresentação do TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (Apêndice I)		

Realização	CrITÉRIOS gerais	Análise de conteúdo às entrevistas transcritas dos diretores: 1) O estado de espírito do entrevistado (confiança, confusão, constrangimento); 2) Contradições do entrevistado nas respostas dadas; 3) Momentos em que o entrevistado manifesta as suas emoções; 4) Linguagem corporal; 5) Tom e ritmo da linguagem do entrevistado; 6) Género de linguagem utilizada; 7) Ambiente onde a entrevista é realizada.
	Aspetos formais	Argumentação: • Criar um ambiente descontraído mostrando assertividade para com o entrevistado; • Manter o profissionalismo e a ética; • Levar o entrevistado a responder às questões; • Esclarecer dúvidas. Consentimentos: • Solicitar a devida autorização ao entrevistado. Durante a entrevista: • Ajudar o entrevistado a expressar-se claramente; • Orientar o entrevistador para clarificar os tópicos principais; • Estimular o entrevistado a expor mais acerca dos tópicos. Entrevista: • Respeitar o tempo da entrevista; • Tomar notas; • Anotar as disposições corporais e emocionais do entrevistado; • Sintetizar as ideias principais; • Apresentar um agradecimento final.
Análise dados	Recursos	Recurso à Comissão de Ética da Universidade Lusófona; Revisão do Guião de Entrevista por especialistas na área de Estudo; Revisão do guião de entrevista a um entrevistado exemplo

Estas duas etapas são necessárias de forma a validar a questão inicial. Devem demonstrar:

1. Relevância: devem ser relevantes para o problema de pesquisa e capaz de fornecer os dados necessários para responder à questão inicial;
2. Acessível: ou seja, a escolha destas duas técnicas demonstram ser as mais indicadas também para a investigadora, em termos de recursos disponíveis como o tempo e a localização;
3. Validade: é necessário que estas técnicas consigam ser válidas a nível de medição dos indicadores e validação;

4. Confiáveis: os dados recolhidos devem ser dados confiáveis, ou seja, dados que são consistentes e replicáveis;

Assim, é também essencial compreender, após a recolha de dados efetuada, em que momento cada uma das direções das escolas se encontra e de que forma interfere na própria vivência da instituição escolar.

Tabela 1 - Calendarização

	Domínio	Tarefas	datas
1	Planear	Definir o problema de pesquisa e a questão de investigação.	1 mês
		Revisão bibliográfica e metodologia qualitativa baseada em entrevistas.	
		Definir o objetivo da pesquisa e os intervenientes do estudo.	
		Guião de Entrevista.	
2	Recolha de dados	Realizar as entrevistas com os diretores das escolas.	2 meses
		Transcrever as entrevistas e organizar os dados.	
		Realizar a análise preliminar dos dados.	
3	Análise de dados	Identificar categorias e temas relevantes.	1 mês
		Analisar as relações entre as categorias e os temas identificados.	
4	Interpretação dos resultados	Interpretar os resultados obtidos.	1 mês
		Identificar padrões e tendências nos dados.	
		Contextualizar os resultados em relação ao problema de pesquisa.	
5	Considerações finais	Elaborar o relatório final da pesquisa.	1 mês
		Apresentar as conclusões e recomendações.	

1.3 Questões Éticas

Uma das questões mais importantes na metodologia a aplicar é a questão ética nas suas diferentes perspetivas. Por um lado, há que garantir que os entrevistadores participam de acordo com o seu consentimento. De acordo com Santos (2000) “as regras do jogo devem ser claras e, em última análise, negociadas” (p.190). Logo, procura-se identificar o problema para beneficiar as pessoas que estão sendo estudadas, e, portanto, elaborou-se um documento que se designou de Termo de Consentimento Informado (Apêndice I) ficando salvaguardado:

- O direito de participar voluntariamente;
- O direito de desistir;
- O objetivo do estudo (natureza da investigação);
- Os procedimentos de estudo;
- O direito de fazer questões;
- Os benefícios do estudo, não só para o entrevistado, mas também para a comunidade educativa;
- A assinatura de ambos (investigador e entrevistado) em concordância com os termos apresentados (Creswell, 2007, p. 79).

Respeitando esta parte, todas as orientações consignadas e também os locais de pesquisa, minimizando ao mínimo uma eventual perturbação do ambiente físico, sendo preferível o agendamento da visita – entrevista – de forma a não perturbar o fluxo de atividades dos participantes.

Optou-se por identificar o entrevistado recorrendo às siglas E1; E2; E3... (Apêndice VI), como forma de proteger as identidades dos participantes, mantendo-se as mesmas em suporte áudio apenas o período necessário até a defesa da presente dissertação. No entanto, consideramos que ao identificar o local (escola) onde se realizou a entrevista, estão obviamente identificados os elementos que constituem a mesma.

O rigor da investigação passa também por uma análise e interpretação restrita aos factos, sem a produção de juízos de valor, demonstrando assim autenticidade, mesmo que os resultados obtidos sejam opostos ao seu ponto de vista sobre a temática em estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Contudo, as questões éticas não terminam com a recolha de dados, estendem-se também com referência à análise dos dados e às considerações finais da investigação realizada, na utilização de uma linguagem adequada, na apresentação correta e não falseada de resultados, daí a apresentação da declaração preliminar ao estudo. Paralelamente, cabe ao investigador libertar-se “(...) de preconceitos, de predisposições, de forma a assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem se conduzir pelas aparências imediatas a fim de alcançar uma compreensão global dos fenómenos” (Chizzotti, 2000, p. 82).

1.4 Análise documental e/ou bibliográfica

A **análise documental** utilizada nesta investigação é baseada em dados que ajudam à compreensão do problema e é uma das metodologias que tem de ser adequada a um cruzamento de informação. O desafio desta técnica passa pela capacidade que o investigador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com as fontes e a bibliografia consultadas. Quando isso acontece, a investigação é enriquecida com detalhes muitas vezes complementados pela recolha e análise de dados.

O documento, a ser utilizado na pesquisa, depende do objeto de estudo, do problema, da temática em observação. Neste sentido, cabe ao investigador a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base à investigação. Ainda que seja pouco explorada como metodologia, não só na área da educação como em outras áreas, a análise documental, conforme Lüdke e André (1986), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema” (p.38).

Há, no entanto, que ter em atenção que a pesquisa documental é diferente da pesquisa bibliográfica. Embora ambas utilizem documentos, o que as diferencia é a fonte dos documentos que podem ser ou fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico, ou fontes secundárias, as quais abrangem toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema.

Assim, na visão de Oliveira (2008), a pesquisa bibliográfica corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, que já são de domínio público, seja através de publicações periódicas ou em obras publicadas.

Para outro autor, António Chizzotti (2000), a pesquisa documental visa responder às necessidades objetivas de investigação e pode responder às seguintes questões:

- Para que servem as informações documentadas;
- Quais os documentos que são necessários para realizar o estudo do problema;
- Onde encontrá-los;
- Como utilizar-se deles para os objetos da pesquisa.

A pesquisa documental é parte fundamental de qualquer pesquisa sistemática e percebe, ou acompanha os trabalhos de campo. Visa, como é óbvio, mostrar a situação atual de uma temática e, paralelamente, procuram traçar um caminho histórico de um determinado problema.

De acordo com Bell (1997), a análise documental pode ser perspectivada de duas maneiras:

- a) Servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;
- b) Ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios.

O objetivo da análise documental é a representação aglomerada da informação para consulta e armazenamento, enquanto a análise de conteúdo tem como objetivo a manipulação de comunicações, nomeadamente documentação relacionada com as áreas em estudo de liderança, gestão e avaliação de desempenho docente nas escolas, através também da consulta de diferentes páginas webs de escolas, onde por norma estão arquivadas as cartas de missão dos Diretores e os Regulamentos Internos, legislação relacionada com a área de investigação, mas também documentação disponibilizada pelas Escolas.

1.5 Entrevista

O recurso de inquérito por **entrevista**, com registo áudio, com seleção de dez (10) Diretores de Escola equacionando concelhos de Portugal continental entre norte/sul; interior/litoral; ilhas e Escolas Portuguesas no Estrangeiro (uma supervisionada pela DGAE, outra como escola privada, mas reconhecida como escola de currículo português). A escolha destes atores, escolas e diretores, procura que o impacto social desta investigação científica beneficie toda uma comunidade e não apenas um grupo especializado e mais fechado.

Optou-se por uma entrevista semiestruturada, de 50 a 60 minutos, como instrumento de diagnóstico, registando-se as respetivas respostas em grelhas de registo. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) a entrevista semiestruturada é a mais adequada, uma vez que o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias sobre as quais “será muito importante receber informação da parte do entrevistado”. Também para Creswell (2007), o investigador deve realizar as entrevistas por telefone ou em grupos, numa média de seis (6) a oito (8) entrevistas que envolvam poucas perguntas, semiestruturadas e geralmente abertas, “que pretendam extrair visões e opiniões dos participantes” (p. 190).

No estudo presente, optou-se não necessariamente por entrevista presencial, permitindo uma abordagem mais flexível por parte dos sujeitos e de forma que estes possam responder de acordo com a sua perspetiva pessoal, expressando livremente as suas opiniões, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas. Permite também “uma estreita relação entre pessoas” e “proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos” (Richardson, 1999).

Bogdan e Taylor (1986), procuram que o investigador esteja mais envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se em conversar, ouvir e permitir a liberdade de expressão. O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas.

Havendo, portanto, uma definição clara do tema a abordar, utilizou-se um guião a ser explorado ao longo da entrevista, com questões a serem formuladas de um modo direto, permitindo obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). A escolha das questões é extremamente pertinente uma vez que devem ser formuladas de modo a atingirem os objetivos pretendidos e, portanto, devem apresentar uma sequência adequada e estruturada de forma clara e explícita, mas sem serem totalmente fechadas, de forma a obter, por parte dos entrevistados, uma possibilidade diversificada de respostas.

As questões seguem uma linha apoiada nas teorias e questões que se relacionam com a temática em estudo. Portanto, as questões procuram dar resposta ao problema de investigação e aos objetivos formulados. O foco principal está na investigadora/entrevistadora, que deve orientar as suas questões de forma a atingir este objetivo. Assim, a existência de um guião de entrevista focaliza-se nas perguntas principais a serem formuladas, mas são complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Este tipo de entrevista poderá fazer emergir outras informações que são produzidas de uma forma mais livre e espontânea e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Apresenta-se de seguida o Quadro 5, referente às etapas propostas para a entrevista:

Quadro 5- Proposta de etapas para a realização da Entrevista.

Etapas	Descrição
Enquadramento da entrevista	As entrevistas pretendem dar resposta ao seguinte problema de estudo: “A avaliação dos cargos dirigentes das escolas, nomeadamente do Diretor, é realizada de uma forma justa e rigorosa de acordo com os critérios definidos e estipulados a nível legislativo?” A importância da entrevista resulta de os entrevistados serem os diretores da escola.
Entrevistados	Diretores de escola
Entrevistadora	Investigadora
Prazo	Prazo estabelecido até 31 de julho
Condições logísticas	Impressões de guiões Sistema de áudio (telemóvel)

1.6 Guião de Entrevista

O Guião de entrevista procura ser uma orientação, estabelecendo-se uma parte introdutória que responda às questões que caracterizam profissionalmente os entrevistados (apêndice III).

Uma segunda parte da entrevista prevendo quatro (4) etapas abordando um conjunto de questões orientadoras (apêndice III).

PARTE III- ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Recolha e tratamento de dados

1.1. Entrevistas

Terminada a recolha da informação realizada ao longo deste processo de investigação (Apêndice III, Entrevista 1-5) foi necessário proceder ao tratamento dos dados, analisando-os e interpretando-os. Assim, a análise que aqui se apresenta está dividida em duas partes:

Numa primeira fase, elaboramos um levantamento gráfico dos dados de identificação dos entrevistados e, numa segunda parte, recorremos à fundamentação teórica sobre os conceitos abordados nos capítulos 1 a 3 - liderança, gestão e avaliação - validando-os através das dez entrevistas:

Meio de comunicação usado para a entrevista

As entrevistas foram todas produzidas usando as plataformas digitais, nomeadamente com recurso ao Zoom e/ou Google Meets. No entanto, e face à impossibilidade de alguns diretores em aceitarem ou responderem atempadamente ao pedido de entrevista, optou-se por enviar previamente as questões para resposta.

Os intervenientes

Género

A amostra de 10 diretores na análise dos dados da avaliação externa, que resultou em 5 entrevistados, indica uma maior incidência nestes cargos do sexo masculino (70%), em detrimento de 30% para diretores do sexo feminino. Embora, ao longo da minha investigação, tenha procurado saber se existem mais homens do que mulheres em cargos de direção de escolas em Portugal, tal não foi possível aferir de forma fidedigna e a única informação conseguida foi a obtida no [website http://gestauniversitaria.com.br/artigos/evolucao-de-alguns-dados-importantes-sobre-os-diretores-das-escolas-publicas-em-portugal](http://gestauniversitaria.com.br/artigos/evolucao-de-alguns-dados-importantes-sobre-os-diretores-das-escolas-publicas-em-portugal) o qual indica que, em 2017, existiam em

Portugal 57% de homens diretores de escolas e 43% mulheres, confirmando-se a discrepância existente, mas não de forma significativa.

Da mesma forma, a discrepância é evidente nas Escolas Portuguesas no Estrangeiro, quando se verifica a existência nos cargos de direção dos órgãos de gestão de 11 elementos do sexo masculino e 4 do sexo feminino (DGAE, 2023)

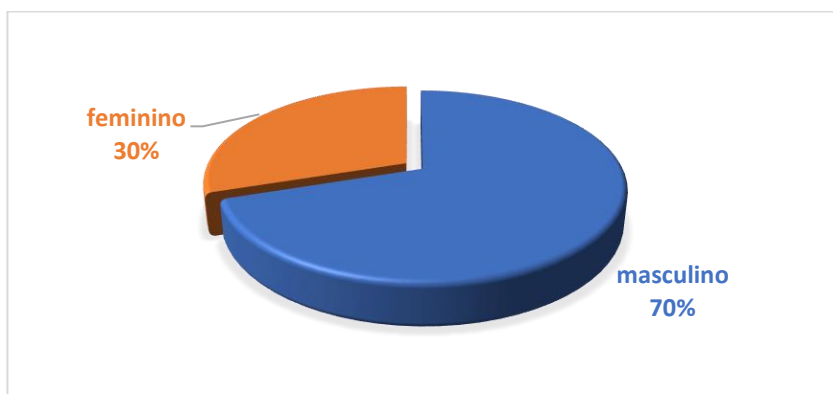


Gráfico 2 – Distribuição por género dos diretores entrevistados

Faixa etária

Da mesma forma, a incidência de 40% na faixa etária 50-59 anos de idade, e uma preocupação no prosseguimento de estudos para o mestrado em Administração Escolar em detrimento de uma pós-graduação, demonstra a necessidade de um crescimento profissional por parte de cada um dos entrevistados, de forma também a aprimorar as habilidades de liderança enfrentando os desafios da educação do século XXI.

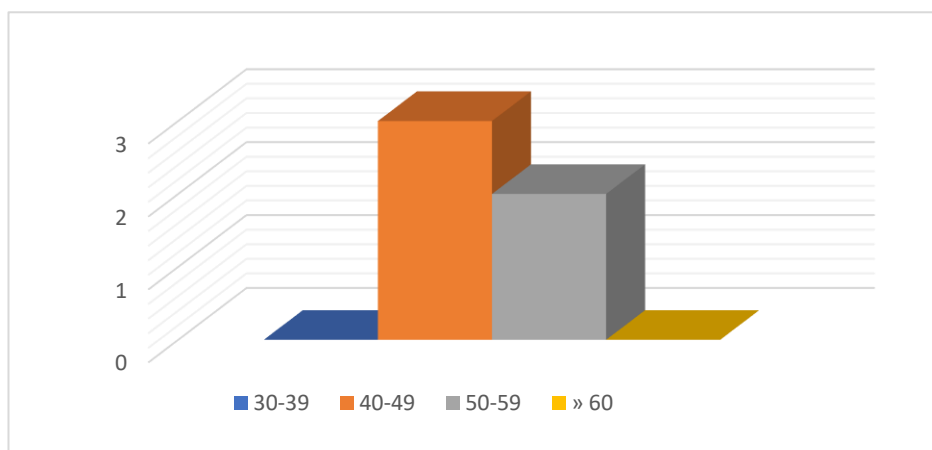


Gráfico 3- Faixa etária dos(as) diretores(as) entrevistados(as)

Formação especializada

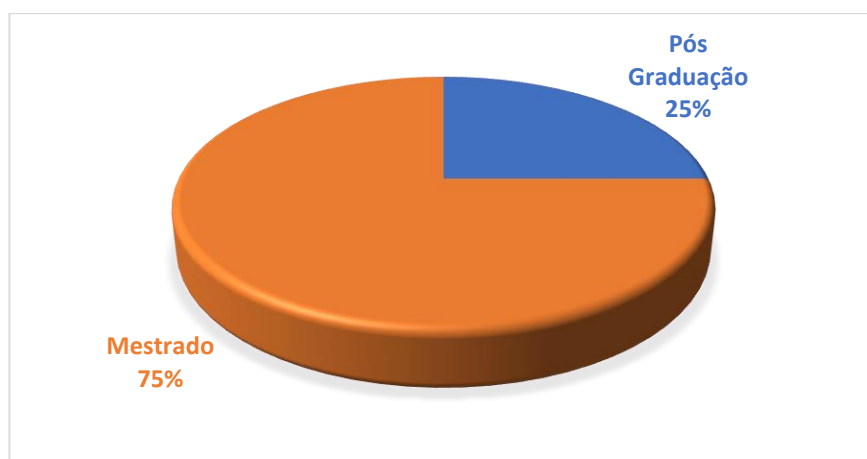


Gráfico 4- Formação Especializada em Administração Escolar

Anos de serviço em cargo de direção

Por fim, o número de anos em cargos de Direção por parte dos entrevistados é significativo sendo a média de cerca de 10 anos. Demonstra-se que cada Diretor apresenta, pelo menos, dois mandatos, tendo, quase sempre, passado por cargos de direção intermédia como coordenadores de departamento, de escola ou fazendo já parte integrante dos órgãos de gestão como adjuntos ou subdiretores e, exercendo atualmente, funções no cargo de diretor(a).

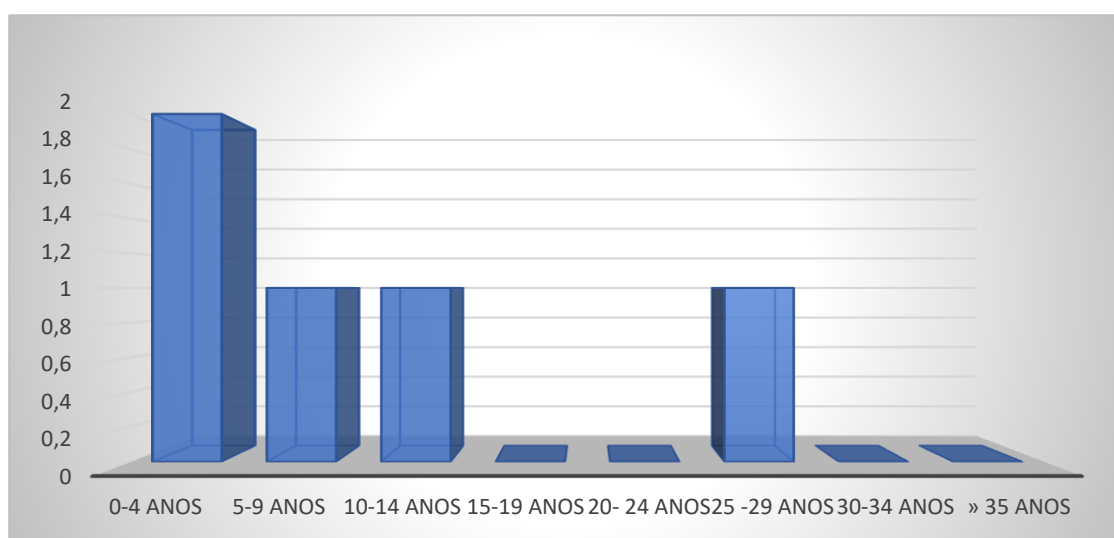


Gráfico 5-Número de anos de serviço em cargo de Direção

Subcategorias

Neste subcapítulo, apresenta-se uma análise às respostas dadas tendo-se optado por agrupá-las, uma vez que as mesmas foram por vezes bastante extensas, em quatro categorias: percurso avaliativo pessoal; avaliação externa da escola por parte da IGEC; a avaliação dos elementos do órgão de gestão e por último, o impacto da avaliação externa na escola e na restante comunidade escolar, respondendo, desta forma às questões específicas enumeradas.

Percurso avaliativo pessoal

Das entrevistas concretizadas verificou-se que a maior parte dos entrevistados apresenta uma diversidade nas formações especializadas refletindo assim uma abordagem ampla e multidisciplinar para a gestão escolar. O tempo substancial dedicado a cargos de gestão e de administração destaca a experiência e a liderança consolidada dos entrevistados, o que é também o resultado de uma busca contínua por formação, incluindo mestrados recentes. Evidencia assim, um compromisso por uma atualização constante na área, não só da educação mas também na administração pública.

Desta forma, temos percursos ricos e variados, combinando experiência prática, formação especializada e um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional. Validando o indicado no capítulo 1 dos pressupostos teóricos equacionados e designados pela Liderança.

Cada indivíduo contribui de maneira única para a excelência na administração educacional, refletindo uma abordagem holística para enfrentar os desafios da educação na atualidade.

Todos foram já avaliados, mas acusam o cansaço e o desgaste de um modelo de avaliação com mais de 20 anos, sem atualização legislativa e consequentemente são vítimas das injustiças e da imparcialidade do mesmo.

Avaliação Externa

Os diretores consideraram que a ação da avaliação externa efetuada pelo IGEC foi bastante importante, não só para se aferir o trabalho que foi feito por anteriores direções (E2), mas também para se conseguir elaborar um levantamento do que há a melhorar. Salientam, no entanto, que a ação dos avaliadores externos é muitas vezes

relutante, pois podem dar classificações injustamente altas (E1; E5) e consideram que há sempre lugar a melhorias.

Falam de diferentes abordagens, ou seja, nem sempre a avaliação externa é feita da mesma forma seguindo os mesmos critérios e os mesmos indicadores conforme as escolas e a localização no país “os relatórios da AEE que vou lendo são muito pouco explícitos e informativos relativamente às boas práticas, percebendo-se que a avaliação depende muito das equipas de avaliadores”. (Apêndice III, E5).

Este facto, confirmei-o como investigadora, no procedimento seguinte também na leitura dos 10 relatórios, os quais não seguem a mesma linha condutora no Norte com o Sul, no litoral com o interior.

Avaliação dos elementos do órgão de gestão

Nenhum dos diretores considerou a avaliação, na generalidade, justa, salientando a sua subjetividade. Os entrevistados estabelecem uma comparação com o sistema de avaliação anterior (E1; E2) a qual baseava-se nos resultados dos alunos. Ora, para os diretores de escolas integradas em Territórios Escolares de Intervenção Prioritária (TEIP), tratava-se de um sistema avaliativo injusto uma vez que vários fatores externos, acabavam por pesar na avaliação. Em contrapartida, o novo ciclo de avaliação, leva em consideração mais fatores além do sucesso dos alunos, embora considerem que a liderança não é totalmente valorizada. Valida-se, desta forma, o pressuposto enunciado no capítulo 3 da presente dissertação, na abordagem teórica da avaliação, quando se refere à impossibilidade de um processo justo e transparente.

Enfatizam, a importância da transparência na avaliação, seguindo rigorosamente os descritores, sendo necessário um feedback contínuo durante o processo de avaliação, mas concordam que a ação do Conselho Geral (CG), pode limitar a avaliação dos diretores (E1) embora não o vejam como o pior dos elementos.

O sistema educativo atual e a falta de uma revisão legislativa (a última é de 2012), leva a que nas escolas persista um sentimento de frustração e revolta, principalmente no que às quotas diz respeito, estando os próprios diretores implícitos e a sofrerem com essa discriminação. O sistema atual leva a um mau estar entre a comunidade escolar e a constantes comentários depreciativos, muitos deles contra os próprios diretores

Todos concordam que o sistema seria mais justo se não existissem quotas argumentando que a ausência de quotas não levaria à inflação das avaliações.

Impacto da avaliação na escola e na comunidade escolar

Os diretores entrevistados consideram que a avaliação externa revela, principalmente, um reconhecimento do trabalho que tem vindo a desenvolver nas suas escolas. Permitiu também algo que todos consideram importante que são as ações de melhoria. No entanto, apresentam alguma discordância sobre os procedimentos pois observam que não deveriam ser prejudicados na sua avaliação enquanto diretores das escolas. Destacam um reforço de quotas na ADD dos docentes (E5), mas consideram-no pouco relevante.

Todos destacam diferentes caminhos para a melhoria da escola como um aspeto positivo, deixando de lado o aspeto mais negativo deste tipo de avaliação, nomeadamente usando termos como “escola feliz”, “escola integral” (E1) e o trabalho colaborativo (E2 e E3), e tem sido de um investimento, de uma motivação, de uma dedicação incomensurável.

2. Análise e discussão da recolha documental

Todo o percurso da investigação foi marcado por um processo de recolha e análise da pesquisa bibliográfica realizada, quer na construção da fundamentação teórica, quer na leitura dos normativos legais e na respetiva interpretação dos dados. Paralelamente, procedeu-se à análise dos relatórios de avaliação externa das escolas selecionadas, até à posterior realização das entrevistas aos respetivos órgãos de gestão. Trata-se de um processo constante ao longo da investigação, que se pretende contínuo em questionamento analítico.

Quadro 6- Escolas Selecionadas

Avaliação Externa das Escolas

	Localização	Escolas
1	Beja	Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa
2	Bragança	Agrupamento de Escolas Miguel Torga
3	Coimbra	Agrupamento de Escolas da Lousã
4	Faro	Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa
5	Guarda	Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres
6	Lisboa	Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres
7	Portalegre	Agrupamento de Escolas do Bonfim
8	Porto	Agrupamento de Escolas Carolina Michaelis
9	Setúbal	Agrupamento de Escolas de Sines
10	Viana do Castelo	Agrupamento de Escolas Monte da Ola

2.1. Avaliação Externa das Escolas

No **Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa, Beja** (<https://www.ae2serpa.pt/>), a AEE foi efetuada nos dias 14 e 15 de novembro de 2019.

A Direção da Escola é composta por: um diretor, um subdiretor e três adjuntos. “O incentivo por parte do diretor, cuja liderança é considerada democrática, disponível e empenhada, e da sua equipa, a motivação e o trabalho realizado pelos trabalhadores têm permitido a sua mobilização para a consecução dos objetivos operacionais e das áreas de intervenção do projeto educativo” (AEE, 2019-2020, p.7).

Beja

Agrupamento de Escolas n.º 2 de Serpa

Liderança e Gestão	Classificação	Pontos fortes	Áreas de melhoria
	Bom	Desenvolvimento de uma grande diversidade de projetos, atividades e soluções inovadores, associados a uma boa capacidade para estabelecer parcerias e protocolos e para mobilizar recursos, que visam a melhoria da qualidade da ação educativa. Ação concertada de docentes e não docentes no acompanhamento das crianças e dos alunos com reflexos no ambiente escolar de grande tranquilidade e segurança, socialmente acolhedor, inclusivo e cordial, que se vive em todo o Agrupamento.	Práticas de formação contínua para o pessoal docente e não docente, por iniciativa do Agrupamento em concertação com o respetivo centro de formação de associação de escolas

No **Agrupamento de Escolas Miguel Torga, Bragança** (<https://aemiguelorga.pt/>), a AEE foi efetuada nos dias 4 e 5 de novembro de 2019.

A Direção da Escola é composta por: uma diretora, um subdiretor, três adjuntos e três assessores. “As lideranças de topo revelam-se fortes e assertivas, incentivando à participação de todos os atores educativos na vida da escola” (AEE, 2019-2020, p.7).

<i>Bragança</i>		<i>Agrupamento de Escolas Miguel Torga</i>	
Liderança e Gestão	Classificação	Pontos fortes	Áreas de melhoria
	Bom	Bom ambiente entre todos os atores educativos, promotor de segurança e da implementação de práticas educativas e pedagógicas inclusivas. Parcerias estabelecidas com instituições e agentes da comunidade que mobilizam recursos, promovendo a qualidade das aprendizagens. Plano de Promoção da Disciplina, que contribui para uma estratégia concertada entre os diferentes atores, ajudando-os a consciencializar dos seus direitos e deveres	Reconhecimento e assunção plena, pelas lideranças intermédias, das suas competências. ▪ Articulação dos documentos estruturantes, com vista a uma melhor avaliação da sua eficácia.

No **Agrupamento de Escolas de Lousã, Coimbra** (<https://escolas.aglousa.com>), a AEE foi efetuada nos dias 29 e 30 de abril de 2019.

A Direção da Escola é composta por: um diretor, uma subdiretora e três adjuntos. “O diretor promove a mobilização da comunidade educativa em torno de objetivos educacionais e apela sistematicamente à sua análise e discussão. (...) O diretor tem uma ação dinâmica, motivadora e consistente para captar e envolver instituições e agentes da comunidade que mobilizam recursos para a promoção de um serviço educativo de qualidade, com impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares.” (AEE, 2018-2019, p.6).

Coimbra		Agrupamento de Escolas de Lousã	
Liderança e Gestão	Classificação	Pontos fortes	Áreas de melhoria
	Bom	Dinâmica do diretor para uma consistente captação e envolvimento de instituições e agentes da comunidade com impacto na melhoria dos serviços prestados, particularmente ao nível da integração e da inclusão das crianças e dos alunos. Eficácia dos circuitos de comunicação interna e externa pautados pela celeridade e rigor da informação divulgada e pela salvaguarda dos princípios éticos e deontológicos Plano de Promoção da Disciplina, que contribui para uma estratégia concertada entre os diferentes atores, ajudando-os a consciencializar dos seus direitos e deveres.	Exercício ativo das lideranças intermédias promotoras de uma maior regulação, monitorização e supervisão das práticas educativas e letivas. ▪ Conceção de uma estratégia orientada para a formação do pessoal não docente, com impacto no desenvolvimento e reconhecimento profissional, respondendo eficazmente às prioridades do Agrupamento.

No **Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, Faro** (<https://www.aeprosa.pt/>), a AEE foi efetuada nos dias 25 e 26 de novembro de 2021.

A Direção da escola é composta por: um diretor, um subdiretor e três adjuntos. “(...) o exercício, pelo diretor e pela sua equipa, de uma liderança de proximidade, disponível, de cariz humanista e democrático, que incentiva a participação e o envolvimento de todos na melhoria da qualidade do serviço prestado.(...) Neste contexto de responsabilização e de confiança, sobressai também o conselho geral que, de forma articulada e proativa, exerce as suas competências num quadro de partilha e cooperação que se tem revelado eficaz na resolução de várias problemáticas da comunidade escolar.” (AEE, 2021-2022, p.7).

<i>Faro</i>		<i>Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa</i>	
Liderança e Gestão	Classificação	Pontos fortes	Áreas de melhoria
	Muito Bom	A visão estratégica partilhada pelos diferentes atores educativos, mobilizadora de uma ação consentânea com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com os princípios de uma escola inclusiva. O exercício de uma liderança de proximidade, disponível, de cariz humanista e democrático, que incentiva a participação e o comprometimento de todos na melhoria da organização escolar e na promoção de aprendizagens de qualidade. A dinamização de vários projetos, através de parcerias e protocolos consolidados, com notáveis repercussões na mobilização de recursos, na diferenciação dos contextos de aprendizagem e na inovação das práticas pedagógicas.	Delinear uma estratégia mais assertiva que permita a apropriação, por parte de todos os atores educativos, dos documentos orientadores do Agrupamento, por forma a potenciar uma ação ainda mais integrada e integradora. Redefinir algumas das metas estipuladas para os objetivos delineados no projeto educativo, de modo a assegurar a monitorização e a avaliação rigorosas do seu grau de

			concretização e conhecer o seu impacto nas aprendizagens.
--	--	--	--

No **Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres, Guarda** (<https://ae-fa.pt>), a AEE foi efetuada nos dias 10 e 11 de março de 2022.

A Direção da escola é composta por: um diretor, um subdiretor e três adjuntos. O diretor promove uma liderança assente na mobilização da comunidade educativa em torno do cumprimento das metas e objetivos educacionais inscritos nos documentos orientadores. Os diferentes atores educativos são incentivados à participação através da sua auscultação, do acolhimento de propostas por si apresentadas e do seu envolvimento na tomada de decisões e na gestão de conflitos (...). O diretor e as lideranças intermédias do agrupamento têm uma ação dinâmica, proactiva e concertada na captação, adesão e desenvolvimento de projetos, parcerias, protocolos e soluções inovadoras, com efeitos na melhoria das aprendizagens, na promoção de competências pessoais e sociais e na integração e inclusão das crianças e dos alunos” (AEE, 2021-2022, p.7).

<i>Guarda</i>		<i>Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres</i>	
Liderança e Gestão	Classificação	Pontos fortes	Áreas de melhoria
	Muito Bom	Dinamismo das lideranças na captação, adesão e desenvolvimento de projetos, parcerias, protocolos e soluções inovadoras que potenciam uma educação de qualidade. Forte investimento nos recursos tecnológicos, com efeito na capacitação digital das crianças e dos alunos e no desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras. Eficácia dos circuitos de comunicação interna e externa, pautados pela celeridade, rigor e adequação da informação.	Conceção de uma estratégia de incentivo ao reconhecimento do papel dos trabalhadores não docentes no desenvolvimento do Agrupamento.

No **Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres, Lisboa** (<https://aepp.pt>), a AEE foi efetuada nos dias 5 e 6 de maio de 2022.

A Direção da escola é composta por: um diretor, uma subdiretora, dois adjuntos e um assessor. “O diretor exerce uma liderança resiliente e transformacional que encerra potencial para uma orientação estratégica no caminho da melhoria. A atuação do diretor e da sua equipa é amplamente reconhecida como presente, acessível, promotora de um ambiente de cooperação, atenta ao bem-estar de todos e mobilizadora dos elementos da comunidade educativa, o que concorre para o cumprimento dos objetivos educacionais, multiculturais e de inclusão inscritos no projeto educativo.” (AEE, 2021-2022, p.7).

<i>Guarda</i>		<i>Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres</i>	
Liderança e Gestão	Classificação	Pontos fortes	Áreas de melhoria
	Muito Bom	A visão clara e estratégica da ação do Agrupamento em prol do consignado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e de uma educação multicultural e inclusiva. A liderança resiliente e transformacional do diretor, promotora de um ambiente de cooperação, atenta ao bem-estar de todos e mobilizadora dos elementos da comunidade educativa. A gestão estratégica dos recursos humanos e materiais com repercussões positivas na organização escolar e na minimização do impacto dos constrangimentos existentes naquelas dimensões.	Uma maior proatividade das lideranças intermédias no que respeita ao aperfeiçoamento da prestação do serviço educativo, sobretudo das práticas pedagógicas, tendo em vista a qualidade das aprendizagens e o progresso sustentado dos resultados académicos.

No **Agrupamento de Escolas do Bonfim, Portalegre** (<https://aeb.pt>), a AEE foi efetuada nos dias 23 e 24 de janeiro de 2020.

A Direção da Escola é composta por: um diretor, uma subdiretora, três adjuntos e dois assessores. “O diretor exerce uma liderança resiliente e transformacional que encerra potencial para uma orientação estratégica no caminho da melhoria. A atuação do diretor e da sua equipa é amplamente reconhecida como presente, acessível, promotora de um ambiente de cooperação, atenta ao bem-estar de todos e mobilizadora dos elementos da comunidade educativa, o que concorre para o cumprimento dos objetivos educacionais, multiculturais e de inclusão inscritos no projeto educativo” (AEE, 2020-2021, p.7).

<i>Portalegre</i>		<i>Agrupamento de Escolas do Bonfim</i>	
	Classificação	Pontos fortes	Áreas de melhoria
Liderança e Gestão			
	Muito Bom	O diretor, coadjuvado por uma equipa coesa, orienta a sua ação para o cumprimento das metas e objetivos educacionais, estabelecidos nos documentos estruturantes. O exercício da sua liderança tem presente a importância da motivação e o incentivo à participação na vida do Agrupamento, espelhada na relação de proximidade com os docentes e os não docentes, o que favorece o espírito de equipa e a mobilização daqueles em torno das opções definidas.	Reforçar as dinâmicas de formação dos recursos humanos, em particular do pessoal não docente, de modo a incrementar o desenvolvimento profissional e a qualidade do serviço educativo.

No **Agrupamento de Escolas Carolina Michaelis, Porto** (<https://aeb.pt>), a AEE foi efetuada nos dias 29 e 30 de abril de 2019.

A Direção da Escola é composta por: uma diretora, uma subdiretora, três adjuntos. “O diretor, conjuntamente com a sua equipa, envolve a comunidade educativa na consecução das metas e dos objetivos previstos no projeto educativo, num compromisso coletivo. Promove, ainda, uma cultura de escola que a singulariza e lhe vale o reconhecimento da comunidade e garante um clima organizacional que favorece o sentimento coletivo de pertença. Valoriza e fomenta a participação das lideranças intermédias, delegando nelas competências e com elas partilhando responsabilidades” (AEE, 2018-2019, p.7).

<i>Porto</i>		<i>Agrupamento de Escolas Carolina Michäelis</i>	
Liderança e Gestão	Classificação	Pontos fortes	Áreas de melhoria
	Muito Bom	Visão estratégica do Agrupamento, claramente definida nos documentos estruturantes, orientada para a melhoria organizacional e para o sucesso educativo dos alunos. Ação eficaz do diretor e sua equipa na mobilização da comunidade educativa, num compromisso coletivo, para a consecução dos objetivos previstos no projeto educativo. Trabalho intencional e consolidado no estabelecimento de parcerias estratégicas que contribuem para o desenvolvimento de projetos curriculares e de enriquecimento do currículo, bem como para a melhoria da imagem externa do Agrupamento.	Fortalecer a cultura organizacional, com a definição de metas nas diferentes áreas de ação do Agrupamento, promotora de práticas pedagógicas e didáticas mais adequadas às finalidades do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No **Agrupamento de Escolas de Sines, Setúbal** (<https://aesines.edu.gov.pt/>), a AEE foi efetuada nos dias 10 e 11 de fevereiro de 2022.

A Direção da Escola é composta por uma diretora, uma subdiretora, dois adjuntos. “Destacam-se as características de liderança da diretora que, de forma partilhada, democrática, humanista e pragmática, tem sido determinante para a mobilização de todos e para a consolidação de uma imagem de qualidade do trabalho realizado. É de relevar a intencionalidade subjacente ao processo de tomada de decisão, bem como a capacidade de inovar (...). Reconhecimento e valorização das apetências de cada um, sobressaem a motivação e o empenho de todos e a emergência de lideranças participativas, comprometidas e responsáveis, que congregam sinergias em torno da missão plasmada nos documentos estruturantes. São notórios o bom ambiente e a qualidade das interações pessoais e profissionais, potenciadas por uma gestão que estimula a reflexão, o sentido crítico, a participação e, também, os afetos” (AEE, 2021-2022, p.7).

Setúbal		Agrupamento de Escolas de Sines	
Liderança e Gestão	Classificação	Pontos fortes	Áreas de melhoria
	Excelente	Visão estratégica orientada para a operacionalização dos princípios consignados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nos demais documentos de referência, assente em processos de inovação organizacional, curricular, pedagógica e tecnológica. Liderança forte, pragmática e humanista por parte da diretora e da sua equipa, conjugada com a intervenção proativa dos coordenadores das diversas estruturas intermédias, o que potencia a coesão e a qualidade do serviço educativo. Desenvolvimento intencional e criterioso de projetos, parcerias e soluções inovadoras, determinantes na diversificação das aprendizagens em áreas como a saúde, a cultura, o ambiente e a ciência.	Otimizar os mecanismos de divulgação dos documentos estruturantes da ação educativa, enquanto estratégia de reforço do envolvimento de toda a comunidade na sua operacionalização. Continuar a investir na capacitação dos recursos humanos, em particular do pessoal não docente, com a finalidade de incrementar a

			qualidade da sua intervenção.
--	--	--	-------------------------------

Este território educativo, face à sua diversidade em várias áreas, constitui-se com um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), que tem vindo a implicar ao longo de vários anos, o desenvolvimento de planos educativos de melhoria abrangentes e promotores do sucesso escolar, da disciplina e de inclusão, bem como da prevenção do abandono e do absentismo escolar.

Destacam-se as seguintes áreas de melhoria e intervenção, a saber:

- a) a capacidade das lideranças de topo, envolvendo colaboradores internos e externos;
- b) práticas sustentadas de autorregulação em resultados da monitorização periódica dos resultados académicos e sociais e reajustando as práticas educativas;
- c) práticas regulares de supervisão pedagógica; trabalho colaborativo entre os docentes; ação de melhoria centrada na qualidade das aprendizagens e dos resultados dos alunos;
- d) integração privilegiada do agrupamento na comunidade;
- e) prática do princípio de educação integral a qual pensa os processos educativos para além dos muros das escolas ou de qualquer instituição fechada em si, olhando o indivíduo de forma completa.

No **Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, Viana do Castelo** (<https://www.escolasmontedaola.pt>), a AEE foi efetuada nos dias 13 e 14 de fevereiro de 2020.

A Direção da Escola é composta por: um diretor, um subdiretor, três adjuntos. “A diretora conta com uma equipa coesa, baseada na confiança e na partilha de responsabilidades, mobilizada para a melhoria contínua do Agrupamento (...). É uma evidência a promoção de relações de proximidade e a criação de um ambiente escolar seguro, cordial e inclusivo” (AEE, 2019-2020, p.7).

Viana do Castelo		Agrupamento de Escolas de Monte da Ola	
Liderança e Gestão	Classificação	Pontos fortes	Áreas de melhoria
	Bom	Liderança baseada na confiança e partilha de responsabilidades e assente em margens de autonomia das lideranças intermédias, mobilizadora da melhoria contínua. Rede de parcerias alargada, potenciadora do desenvolvimento de projetos e atividades curriculares que mobilizam diversos recursos, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e inclusão dos alunos.	Reconfigurar o projeto educativo, conferindo-lhe um carácter estratégico, contextualizado e mais identitário do Agrupamento, que identifique os princípios orientadores da ação e as metas hierarquizadas e temporalizadas. Desenvolver um plano de formação adequado às necessidades do pessoal não docente.

Considerações Finais

Este estudo procurou, principalmente, ser uma resposta às dúvidas, ainda hoje tão presentes, na área da avaliação e mais concretamente na área da avaliação dos

órgãos de gestão e administração de uma escola. Investigou-se a definição de um conjunto de linhas orientadores, de forma a melhorar a qualidade do ensino nomeadamente, respondendo a questões específicas que fundamentam essa qualidade e a avaliação dos órgãos de gestão de uma forma justa e imparcial.

Aferiu-se assim, que os Diretores, identificando as suas áreas de força e de fraqueza, tem vindo a procurar melhorar as suas tomadas de decisão enquanto líderes e órgãos de gestão, retirando o máximo potencial das funções que desempenham. Reconhecendo que a avaliação é uma temática sensível na comunidade escolar, os diretores entrevistados, interpretam-na maioritariamente como um elemento de grande subjetividade, não deixando de destacar a imparcialidade e a clareza com que desempenham as suas funções, garantindo um ensino de qualidade e priorizando a eficácia e a eficiência. No entanto, e embora considerem ser possível novas abordagens na questão da avaliação, o órgão máximo da escola sente-se lesado, independentemente de ser de uma forma positiva ou negativa, por a sua própria avaliação estar dependente de uma avaliação externa.

O envolvimento da comunidade escolar, permitindo a participação de todos, numa avaliação que se quer justa e transparente e que fortalece a posição do diretor é, para todos, uma mais-valia e o reconhecimento do trabalho desenvolvido, permite o desenvolvimento da liderança possibilitando a identificação de líderes e diretores com maior potencial, permitindo a criação de uma *pipeline* de liderança, ou seja, promovendo as relações interpessoais no trabalho de uma forma horizontal, tornando a ligação entre as equipas mais dinâmica e amigável. Esse é, sem dúvida, um dos aspetos mais significativos que podemos retirar deste estudo, o reconhecimento que a avaliação é subjetiva, logo impossível de ser justa e imparcial apesar do esforço que os órgãos de gestão fazem. Mas, é este mesmo facto que os faz trabalhar com um objetivo: o reconhecimento por parte de uma entidade externa como a IGEC, nos esforços que fazem para terem uma gestão inovadora, eficiente e eficaz e que se adapta às constantes mudanças na educação, sendo os diretores de escola confrontados, diariamente e anualmente, com estas alterações. Uma avaliação contínua e inovadora pode assim ajudar a garantir que esses líderes estejam preparados para enfrentar os desafios da educação do séc. XXI.

Paralelamente, este estudo desempenha um papel crucial na (re)formulação de políticas na área da Educação. Os decisores políticos têm a responsabilidade de tomar

decisões que afetam diretamente a qualidade da educação e, definitivamente, a questão da avaliação dos cargos dirigentes de uma escola é uma ferramenta essencial para essas decisões. Assim, é possível uma monitorização do desempenho dos diretores garantido a funcionalidade das escolas de uma forma eficaz e assegurando-se a utilização dos recursos de forma apropriada. É esta monitorização que permitirá um melhoramento contínuo, num *feedback* construtivo, incentivando à formação e responsabilização dos diretores.

Por fim, uma breve abordagem às dificuldades. Um dos principais obstáculos com que me deparei ao longo desta investigação foi a inexistência de estudos científicos sobre a temática em estudo. Da mesma forma, deparei-me com impedimentos estatísticos uma vez que também não existem dados oficiais sobre os cargos de Diretores de Escolas, nem no INE, nem na DGEEC. Por último, a dificuldade na concretização das entrevistas. Se alguns dos diretores demonstrara, interesse na participação deste estudo, outros não o quiseram fazer e nem responderam ao pedido.

Concluindo, o presente estudo poderá ser uma mais-valia na identificação de boas práticas de liderança que, futuramente, poderão ser replicadas noutras escolas contribuindo para a disseminação de estratégias de sucesso na área da educação, mas também privilegiando-se a transparência. A apresentação pública de resultados promove a confiança na capacidade do sistema educativo legitimando as políticas educativas.

Bibliografia

- Afonso, A. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362. 10.18222/ae214620102016
- Afonso, E. (2014). *Avaliação Externa, Autoavaliação e Planos de Melhoria. Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Administração Educacional*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Afonso, N. (1999). *A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas*. Aprender.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *II Simpósio sobre organização e gestão escolar*, 2, Universidade de Aveiro. https://www.researchgate.net/publication/45437141_Avaliacao_e_desenvolvimento_o_organizacional_da_escola/link/0a85e531087dae2bf1000000/download
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alaiz, V. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas: pensar e praticar*. Edições ASA.
- Almeida, M. & Costa, E. (coords.) (2020). *Autonomia e autoavaliação da escola: Análise de processos de regulação*. Instituto de Educação-Universidade de Lisboa.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- Ambrose, S. (1990). *Eisenhower: Soldier and President*. Simon and Schuster.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. FLAD.
- Azevedo, J. M., & Ventura, A. (coord.) (2007). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006/2007*. Inspeção Geral da Educação.
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e diretores: evolução e paradoxos de uma função. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação – Universidade de Lisboa, 90-106.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas públicas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In João Barroso (org.), *A escola pública: regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Livraria da Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura, *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp.11-21). Universidade de Aveiro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29, pp. 9-23.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org.). *Actas do V Simpósio*

- sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas (pp.145-157).
- Bexiga, F. L. (2009). *Liderança nas organizações escolares: estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escola*. Universidade de Aveiro, [Tese de Doutoramento. Documento policopiado].
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1986). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. John Wiley Sons Inc.
- Carvalho, M.J., & Joana, L. (2022). Inspeção da Educação em Portugal: da Monarquia até à atualidade. *Revista História da Educação*, 26(109590), 1-31. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/109590>
- Caruso, D. & Salovey, P. (2007). *Liderança com inteligência emocional: liderando e administrando com competência e eficácia*. M. Books.
- Cattonar, B. (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor escolar. *Educação em Revista*, 44, 185-208.
- Ceartil, M. (2006). *Gestão de Recursos Humanos para o século XXI*. Edições Sílabo.
- Chazzoti, A. (2000). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Cortez Ed.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. Elsevier Editora Lda.
- Clímaco, M. C (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Universidade Aberta.
- Coelho, A. et al. (2016). Manifesto pela Democracia nas Escolas. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2016/12/13/sociedade/opiniao/manifesto-pela-democracia-nas-escolas-1754536>
- CNE. (2015). *A avaliação externa das escolas*. Seminários e Colóquios.
- Constituição da República Portuguesa*. (1976). 14ª ed. Porto Editora.
- Correia, A. (2016). *Efeitos da Avaliação Externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. Universidade de Évora. [Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação].
- Costa, J. (2007). *Projetos em educação: Contributos de análise organizacional*. Universidade de Aveiro.
- Costa, E., & Almeida, M. (2016). Formação-Ação e Autoavaliação de escolas. Um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores. *Educação, Sociedade e Culturas*, 47, 73-93.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed Editora S.A.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (Eds.). (2000). *Leading schools in times of change*. Open University Press.
- Delors, J. [et al.]. (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Edições ASA.
- Delors, J. (Coord.). (2010). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.
- De Neve, J.E. et al. (2013). Born to lead? A twin design and genetic association study of leadership role occupancy. *The Leadership Quarterly*, XXIV (1), 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.08.001>
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. Free Press.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister, A., Sicurella, A. & Birch, P. (2022). *The structure of*

- the European education systems 2022/2023: schematic diagrams*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/21002>
- Eurydice. (2007). *Autonomia das escolas na Europa: políticas e medidas*. GEPE-ME. <http://www.eurydice.org>.
- Fernandes, P. et al (2016). A avaliação das escolas. Políticas, perspetivas e prática. *Educação, Sociedade & Culturas*, pp. 7-10. https://www.researchgate.net/publication/309011419_Prefacio_A_avaliacao_das_escolas_Politicas_perspetivas_e_praticas
- Fernandes, A.G.F. (2014). *A liderança como meio facilitador da melhoria do contexto educativo*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Ferreira, E., Lopes, A., Correia, J. (2015). Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72.
- Fiedler, F. E. (1970). Leadership experience and leader performance: Another hypothesis shot to hell. *Organizational Behavior & Human Performance*, 5(1), 1–14. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(70\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(70)90002-4)
- Fino, C. N. (2007). O futuro da escola do passado. In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (org.). *A escola sob suspeita*. ASA.
- Fonseca, M. & Oliveira, J. F. (2009). A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração Educacional*, v. 25(2), 233-246.
- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica na administração burocrática centralizada. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Livraria Minho.
- Formosinho, J. et al (2000). *A autonomia da escola pública*. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições ASA.
- Gardner, J. W. (1990). *On Leadership*. The Free Press.
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school. Post-welfarism and social justice in Education*. Routledge.
- Ghillardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a Organização da Escola*. Edições Asa.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5ªed). Editora Atlas. <https://ria.ufrn.br/123456789/1236>
- Godinho, J.F. (2013). *O papel do gestor escolar*. Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Gois, A. (2020). *Líderes na escola.: o que fazem bons diretores e diretoras, e como os melhores sistemas educacionais do mundo os selecionam, formam e apoiam*. Moderna.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.
- Granchó, J.H.C.D. (2008). A autonomia das escolas em Portugal. Quadro de Desenvolvimento e influências internacionais. *Foro de Educación*, 10, 231-244.
- Grave, L. et al. (2018). *Lideranças e Inovação em contextos educativos*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7396>
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto Editora.
- Hargreaves, A. et al. (2001). *Educação para a Mudança – Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes*. Porto Editora.
- Hersey, P. (1986). *The situational Leader*. Warner Books.

- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1988). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. Editora Pedagógica e Universitária.
- House, R. et al. (1999). Cultural influences on leadership and organization: Project GLOBE. In M. Mobley, et al (eds). *Advances in global leadership* (pp.171-233). JAI Press.
- IGEC. (2018-2019). *Relatório do Agrupamento de Escolas da Lousã*. Área Territorial de Inspeção do Centro.
- IGEC. (2018-2019). *Relatório do Agrupamento de Escolas Carolina Michaelis*. Área Territorial de Inspeção do Norte.
- IGEC. (2019-2020). *Relatório do Agrupamento de Escolas n. º2 de Serpa*. Área Territorial de Inspeção do Sul.
- IGEC. (2019-2020). *Relatório do Agrupamento de Escolas Miguel Torga*. Área Territorial de Inspeção do Norte.
- IGEC. (2019-2020). *Relatório do Agrupamento de Escolas do Bonfim*. Área Territorial de Inspeção do Sul.
- IGEC. (2019-2020). *Relatório do Agrupamento de Escolas de Monte da Ola*. Área Territorial de Inspeção do Norte.
- IGEC. (2021-2022). *Relatório do Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa*. Área Territorial de Inspeção do Sul.
- IGEC. (2021-2022). *Relatório do Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres*. Área Territorial de Inspeção do Centro.
- IGEC. (2021-2022). *Relatório do Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres*. Área Territorial de Inspeção do Sul.
- IGEC. (2021-2022). *Relatório do Agrupamento de Escolas de Sines*. Área Territorial de Inspeção do Sul.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de liderança*. Livros Horizonte, Lda.
- Justino, D. & Almeida, S. de (2016). Inspeccionar e Avaliar. Origens da regulação coerciva da educação em Portugal. *Educação Sociedade e Culturas*, (47), 31-51. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.186>
- Kouzes, J. & Posner, B. (2006). *A Leader's Legacy*. Jossey-Bass.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da Liderança*. Ed. Caleidoscópio.
- Lemos, V. (1997). A gestão escolar. In P. O. Cunha, (coord), *Educação em debate*. Universidade Católica.
- Lewin, K. et al. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”. *The Journal of Social Psychology*, X (2), 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Leithwood, K, & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Education Administration*, 38 (2), <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230010320064/full/html>
- Libâneo, J.C. (2015). *Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos*, 1-25. http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia -Centro de estudos em Educação e Psicologia.
- Lima, J.A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.

- Lima, L. & Afonso, A.J. (2002). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2007). Abordagem político-organizacional da assessoria em educação. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *A assessoria na educação em debate* (pp.13-30). Universidade de Aveiro.
- Lima, L. C. (2007). Administração da educação e autonomia das escolas. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (ed.). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 15-77). Conselho Nacional de Educação.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista de Sociologia*, 19, 227-253.
- Lima, J. A. (2010). O director escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficácia da escola. Conferência proferida no “VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: A Emergência do Director da Escola – Questões Políticas e Organizacionais”, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (2011). *O agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada. Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lima, L. (2011). Diretor de escola: subordinação e poder. In A. Neto-Mendes, J. Costa, & A. Ventura (Org.), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp.47-66). Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (2015). *A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal*. Educação e Pesquisa.
- Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of Social Psychology*, 10, 269- 308.
- Lück, H. (2004). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Editora Vozes.
- Lück, H. (2008). *Liderança em gestão escolar*. Editora Vozes.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Manzini, E.J. (2013). *Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros*. UNESP.
- Marinho, P. & Leite, C. (2019). O papel dos órgãos de gestão da escola na avaliação da aprendizagem: entre a burocracia e a melhoria. *Revista Meta- A Avaliação*, 11(33), 589-610. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i33.2177>.
- Martins, F. & Macedo, A. (2018). O diretor de escola e a liderança multifacetada: o estudo de um caso. X Congresso Português de Sociologia. *Na era da “pós-verdade”? Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporâneo*.
- Martins, P. (2019). *A experiência do diretor no atual modelo de gestão escolar*. Projeto submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. ESSE – Politécnico do Porto.
- Matos, D. (2010). *Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação – Novo Modelo*. Dissertação Mestrado em Gestão Área de Especialização em Recursos Humanos. Universidade de Évora.
- Mintzberg, H. (2004). *Estrutura e dinâmica das organizações escolares*. Publicações D. Quixote.
- Nogueira, A. et al. (2019). A intervenção da inspeção na avaliação externa das escolas: um estudo com base nas perceções de diretores de escolas. *Revista Portuguesa da Educação*, 32(2), 171-187. <https://doi.org/10.21814/rpe.14812>

- Nóvoa, A. & Berrio, J.R.(Ed.). (1993). *História da Educação em Espanha e Portugal*. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Nóvoa, A. (1995). Prefácio. In J. Barroso. *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)* (pp. XVII-XXVII). Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. & Santa-Clara, A. (2003). *Liceus de Portugal - Histórias, Arquivos, Memórias*. Ed. ASA.
- Pacheco, J.A. (2014). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas do ensino não superior*. Conselho Nacional de Educação.
- Pacheco, J. & Sousa, J (2018). A ambivalência dos efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 31(63), 833-848.
- Paixão, L. (2017). *O olhar do diretor escolar sobre a sua função*. Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Dissertação de Mestrado em estudos profissionais especializados em educação: especialização em administração das organizações educativas. Instituto Politécnico do Porto.
- Parente, J.M. (2017). Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. *Roteiro*, XLII (2), 259-280. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v42i2.12535>
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In P. Perrenoud, *Avaliação – da excelência à Regulação das Aprendizagens entre duas lógicas* (pp.145-159). Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2003). Dez Princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Joaquim Azevedo (Ed.). *Avaliação dos Resultados Escolares* (pp.103-126). Edições ASA.
- Pina, R. (2015). *Da liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos. Um caminho a percorrer*. Universidade Católica Portuguesa. [Tese de Doutoramento. Documento policopiado].
- Popper, M. (2004). Leadership as relationship. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 34(2), 107-125. <https://doi.org/10.1111/j.0021-8308.2004.00238>.
- Quintas, H. & Vitorino, H. (2013). Avaliação Externa e autoavaliação das escolas in Escolas e Avaliação Externa. In *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp.7-26). ISCTE- Mundos Sociais.
- Quintas, H. & Gonçalves, J. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), Universidade do Minho, 89-116.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Robbins, S.P. (2005). *Comportamento Organizacional*. Ed. Person Education do Brasil.
- Rufino, C. (2007). Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 4, 29-38.
- Russo, R., Ruiz, J. & Cunha, R. (2005). Liderança e influência nas fases da gestão de projetos. *Revista Produção*, 15(3), 362-375.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness*. Swets and Zeitlinger.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Serrano, G. (1998) *Investigación qualitativa – Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla, S.A.
- Silva, A. S. & Neto, A.C. (2012). Uma contribuição ao estudo da liderança sob a ótica weberiana de dominação carismática. *Revista ADM. MACKENZIE*, XIII (6), 20-47.

- Silva, J.M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.
- Silva, J.A. da R. V. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacto do Programa de avaliação integrada*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação. Universidade de Aveiro.
- Silva, S.M. & Lima, J.A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XLV (1), 111-142. https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_7.
- Silva, S. & Fraga, N. (2022). O regime de autonomia e administração das escolas: do plano das intenções declaradas ao plano das ações. O caso da região Autónoma da Madeira. *Revista Lusófona de Educação*, 55,109-125.
- Slater, L. (2005). Leadership for collaboration: An affective process. *International Journal Leadership in Education*, VIII (4),321-333. <https://doi.org/10.1080/13603120500088745>
- Sousa, A. et al. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.
- Sousa, J. et al. (2013). Formação-ação e autoavaliação de escolas: um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores. *Educação Sociedade e Culturas*, 54-72.
- Souza, A.R. & Gouveia, A.B. (2010). Diretores de escolas públicas: aspetos do trabalho docente. *Educar em Revista*, n.º especial 1, 173-190. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20471/13749>
- Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, XIX (77-78-79), 793-822.
- Teixeira, L. et al. (1996). Avaliar n(a) escola: quadros, modelos, práticas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, 95-107. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/18/181.pdf>
- Torres, L., & Palhares, J.A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-90.
- Torres, L. (2011). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Tristão, E. (2016). *A autoavaliação como instrumento das políticas de avaliação externa das escolas*. Tese de doutoramento, Educação (Administração e Política Educacional), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o Processo de Investigação Científica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, A. et al. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE- Revista eletrónica Iberoamericana sobre e Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, IV (4), 128-136.
- Vianna, Heraldo (1997). *Avaliação Educacional e o Avaliador*. Pontifícia Universidade Católica. Tese de Doutoramento.
- Viseu, S. (2016). *Gerencialismo e os seus efeitos no trabalho dos diretores escolares*. Jornal de Letras.
- Vroom, V., & Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision-Making*. University of Pittsburgh Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wrc8r>
- Watkins, C. (2001). *Learning and Leading*. National College for School Leadership.
- Weber, M. (1947). *Theory of Social and Economic Organization*. Oxford University Press.
- Woods, P. (2015). Distributed Leadership for Equity and Learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30,175-187.

- Woods, P. & Roberts, A. (2013). *Leadership...is distributed*. Hertfordshire University.
- Yukl, G.A. (1971). Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6 (4), 414-440. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(71\)90026-2](https://doi.org/10.1016/0030-5073(71)90026-2)
- Yukl, G.A. (1998). *Leadership in Organizations*. Prentice Hall.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 20.254 de 25 de agosto pelo Ministério da Instrução Pública. (1931). Diário do Governo: Série I, n.º 192/1931, artigo 10.º, pp.1942-1945. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/20254-1931-528633>.
- Decreto n.º 20.638, de 19 de dezembro do Ministério da Instrução Pública. (1931). Diário do Governo: I série, n.º 292/1931, p.2737. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/20638-1931-506244>.
- Decreto-Lei n.º 27.084 de 14 de outubro pelo Ministério da Educação Nacional.(1936). Diário do Governo: Série I, n.º 241/1936, pp.1235-1243. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/27084-1936-322530>.
- Decreto n.º 36.508 de 17 de setembro pelo Ministério da Educação Nacional (1947). Diário do Governo n.º 216/1947, pp.888-927. <https://dre.tretas.org/dre/221183/decreto-36508-de-17-de-setembro>.
- Decreto n.º 48752/68 de 09 de setembro do Ministério do Ultramar – Direção Geral da Fazenda. (1968). Diário da República: I série n.º 288/1968. Art. 35º, 2. <https://www.lexlink.eu/conteudo/geral/ia-serie/3398073/decreto-lei-no-4875268/21893/por-tipo-de-documentolegal>
- Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro do Ministério da Educação e Cultura. (1974). Diário do Governo: I série, n.º 297/1974. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/735-a-1974-251992>.
- Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro do Ministério da Educação e Investigação Científica (1976). Diário da República: I série, n.º 249/1976. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/769-a-1976-233694>.
- Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio do Ministério da Educação (1991). Diário da República: I série-A, n.º 107/1991. <https://dre.tretas.org/dre/26070/decreto-lei-172-91-de-10-de-maio>.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 04 de maio do Ministério da Educação (1998). Diário da República: I série-A, n.º 102/1998. <https://dre.tretas.org/dre/92754/decreto-lei-115-A-98-de-4-de-maio>.
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro do Ministério de Educação (2007). Diário da República: I série, n.º 14/2007. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação (2008). Diário da República: I série, n.º 79/2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro do Ministério da Educação (2008). Diário da República: I série, n.º 7/2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/2-2008-386830>
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I série, n.º 237/1986. <https://dre.pt/application/conteudo/222418>.
- Lei n.º 05/1973 de 25 de julho da Presidência da República. (1973), Diário da República: I série, n.º 173/1973. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1973-421823>.

- *Lei n. º31/2002 de 20 de dezembro da Assembleia da República.* (2002), Diário da República: I série - A, n. º 294/2002, pp. 7952-7954. <https://dre.tretas.org/dre/159010/lei-31-2002-de-20-de-dezembro>.
- *Lei n. º66-B/2007 de 28 de dezembro da Assembleia da República.* (2007). Diário da República: I série, n. º 250/2007. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/66-b-2007-227271>.
- *Portaria n. º 676/77 de 4 de novembro do Ministério de Educação e Investigação Científica.* (1977). Diário da República: I série, n.º 253/2010. <https://dre.tretas.org/dre/215519/portaria-676-77-de-4-de-novembro>.
- *Portaria nº 1333/2010 dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação.* (2010). Diário da República: I série, nº 255/2010. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/1333-2010-306623?ts=1672185600034>.
- *Portaria nº 266/2012 de 30 de agosto do Ministério da Educação e Ciência.* (2012). Diário da República: I série - n. º 168/2012. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/266-2012-174816>.

Apêndices

I. Termo de Consentimento Informado

Termo de Consentimento Informado, para participação em estudo de investigação

Título do estudo: Avaliação dos Órgãos de Administração e Gestão Escolar: a função do Diretor.

Enquadramento: O presente estudo enquadra-se na Dissertação de Mestrado de Administração Educacional e Regulação da Educação de Lisete Fortunato para a Universidade Lusófona – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração orientada pelo Professor Doutor Jacinto Serrão. Tem como objetivos:

Explicação do estudo: Trata-se de uma entrevista gravada, com 15 questões de orientação, previsivelmente com a duração de 45 minutos. Os objetivos de recolha de dados para resposta. Os dados recolhidos em áudio ficarão sob propriedade da Universidade Lusófona até à conclusão da presente dissertação.

Confidencialidade e anonimato: ... [garantir confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo; prometer anonimato (não registo de dados de identificação) garantindo, em qualquer caso, que a identificação dos participantes nunca será tornada pública; assegurar que os contactos serão feitos em ambiente de privacidade]

Agradecendo a participação no presente estudo, caso necessite de algum esclarecimento adicional, poderá contactar a investigadora pelo **correio eletrónico:** lisete.fortunato@gmail.com ou pelo **contacto telefónico:** 967477956

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento: _____

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceito participar neste estudo e autorizo a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Assinatura: _____ **Data:** /..... /.....

Este documento é composto por ____ páginas e feito em duplicado: uma via para a investigadora e outra para a pessoa que consente.

II. Guião de Entrevistas

PARTE I

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
<i>Género</i>										
<i>Idade</i>										
<i>Situação Profissional</i>										
<i>Formação Especializada</i>										
<i>Tempo de Serviço</i>										
<i>Tempo de Serviço em Cargos de Gestão</i>										

PARTE II

Categorias	Temas
1. Percurso avaliativo pessoal	- Nº de anos de direção no atual modelo de gestão? - Quais as aprendizagens mais importantes ao longo da sua carreira na área de gestão nos últimos 10 anos? - Quais os principais problemas com que se deparou no atual modelo de gestão? - Apresente sistematicamente de que forma foi o seu processo avaliativo? (quantas avaliações teve e qual o resultado) - A avaliação do Diretor cumpre os requisitos de uma avaliação justa e rigorosa como estipulado na legislação?
2. Avaliação Externa	- Esta escola foi sujeita a alguma AEE? - Como considera a atribuição de _____ no domínio de Liderança e Gestão? - Acha útil e eficaz a avaliação externa das escolas? - O modelo de avaliação externa promove a equidade e a justiça escolar?
3. Avaliação dos elementos do órgão de gestão	- Durante o período como diretor, de que forma procedeu à avaliação dos elementos desta Direção? - Teve alguma reclamação às mesmas? - Considera que a avaliação que lhe é atribuída a si, influencia a avaliação que faz dos restantes elementos do órgão de gestão?
4. Impacto da avaliação na Escola e na comunidade escolar.	- Como considera que a avaliação dos órgãos de gestão tem influência no desempenho deste órgão? - Considera que a atribuição de _____ pela AEE tem impacto na comunidade escolar? - De que forma? - Quais as melhorias que se propõe a fazer?

III. Entrevistas

Entrevista n.º 1

Data: dia 26 de maio de 2023 às 11h00

Ferramenta digital utilizada: Google *Meets*

Duração: 43:05

Investigadora (I)

Entrevistado1 (E1)

	E1
<i>Género</i>	F
<i>Idade</i>	52
<i>Situação Profissional</i>	QND
<i>Formação Especializada</i>	Mestrado em Administração e Gestão Escolar em 2021. Formações em Liderança pelo INA
<i>Tempo de Serviço</i>	30 anos
<i>Tempo de Serviço em Cargos de Gestão</i>	28 anos

[00:02.56] [I]: Começo-lhe por explicar a questão da escolha desta temática para análise e investigação.

[...]

[00:11.27] [E1]: A outra questão relativa aqui à avaliação é que está ligada à avaliação externa.

[00:14.68] [I]: Era isso que eu lhe ia perguntar a seguir.

[00:20.63] [E1]: Está ligado à avaliação externa. É assim, a liderança é importante, e eu não me posso queixar eu tive excelente.

[00:25.27] [I]: Pois era isso que eu lhe ia perguntar. Como é que considera a avaliação de excelente que lhe foi atribuída, na última avaliação que foi feita ao agrupamento?

[00:29.38] [E1]: Vai ter impacto na minha avaliação agora.

[00:31.18] [I]: Exatamente.

[00:32.05] [E1]: Não acho justo porque, claro que o nosso desempenho é liderar pessoas. Mas, no ciclo avaliativo anterior, quando a avaliação tinha a ver com resultados, estava muito ligado aos resultados da avaliação dos alunos, não me parece justo, principalmente porque basta haver um Diretor que esteja num território TEIP com todas as condicionantes inerentes, e um Diretor na mesma situação cuja escola esteja

num território sem problemas nenhuns em que, se calhar, o resultado do sucesso dos alunos até se deve à capacidade financeira dos pais que metem os meninos nas explicações e depois tem sucesso na escola, não é? Portanto, cria aqui desigualdades péssimas e muito, muito injustas em termos de avaliação de desempenho. Acho que é muito injusto. Agora com este novo ciclo de avaliação que tem em conta muito mais coisas e não só o sucesso dos alunos, penso que está um bocadinho melhor. No entanto, não está lá a liderança e por vezes o Diretor até pode fazer o “pino e a cambalhota”, fazer formações e investir muito na parte da liderança, e nas pessoas e não conseguir uma boa avaliação, mas acho que não depende só dele.

[01:31.65] [I]: Claro.

[01:32.25] [E1]: Pese embora possam lá estar todas as evidências, não é, mas enfim... Esta questão aqui também do Conselho Geral a limitar muitas vezes a atuação do diretor e, eu volto a frisar, não tenho qualquer problema, nem nunca tive e já tive vários presidentes do Conselho Geral, nunca tive qualquer problema com os Conselhos Gerais, mas acredito que noutras escolas pode muito bem limitar a ação do Diretor e levar outros a que essa intervenção não chegue a bom porto. Portanto, não sei se esse parâmetro, não está aqui também a limitar muito a ação e a avaliação dos diretores.

[02:09.08] [I]: Continua a ser muito subjetiva?

[02:10.27] [E1]: A avaliação é sempre muito subjetiva. O Conselho avaliativo faz sempre uma equipa restrita para fazer a proposta, para analisar, depois leva aos conselheiros que retificam, ou não, a decisão. Logo é sempre dúvida, é sempre subjetiva. Mas essa subjetividade é sempre para nós, é sempre para os professores, subjetiva. É subjetiva quando eu avalio os coordenadores de departamento, ou quem quer que seja, e é subjetiva para os nossos alunos, portanto.....

[02:30.20] [I]: E é subjetiva para os restantes elementos que constituem a direção, o órgão de gestão da escola.

[02:32.70] [E1]: Exatamente. É para todos. Aquilo que eu tento passar enquanto elemento da SAAD, e a todas as pessoas que tem cargos de avaliação, como avaliadores dentro do Agrupamento, é a transparência. É seguir “à risca” os descritores que estão assumidos e que, depois de ir a Pedagógico, baixaram aos departamentos e etc. É também uma grande proximidade do avaliado, não só no ano em que vamos concluir a avaliação, mas sim no decorrer de todo o ciclo avaliativo. Pois, se nós acompanharmos

os avaliados em toda a sua permanência naquele escalão, vamos tendo *feedback*, não é? Mesmo que ele não tenha avaliação externa, nós temos aqui uma cultura de supervisão pedagógica há muito tempo, não como policiamento, nem como avaliação, mas como melhoria a todos os nossos desempenhos, enquanto observado e enquanto observador e portanto, esta constante ação que temos uns com os outros no âmbito da supervisão, porque fazemos supervisão, não só enquanto coordenadores de departamento e professores mas também fazemos interpares, entre ciclos diferentes e entre áreas disciplinares diferentes. Portanto, isto vai-nos ajudando a ter uma perspetiva mais global e o avaliador, ao estar em constante contacto com o avaliado ao longo de todo este procedimento: “olha, se calhar nesta dinâmica”, “eu observei-te aqui”, “isto se calhar não funcionou tão bem”. Portanto, esta fluência na informação, facilita depois a conclusão da avaliação. Muitas vezes, o que é que nós vemos? Há muitas discordâncias durante o período de avaliação, não houve nenhum feedback entre o avaliador e o avaliado e depois, num ano afinal passaste de genial a besta ou de besta a genial. Este confronto é desnecessário. Claro que depois isto cria sempre um mal-estar pois todo o sistema avaliativo, a história das quotas, tudo isto cria algum mau estar e depois o que eu acho que acontece? As pessoas têm tendência a dar uma nota maior, mais alta para a pessoa conseguir progredir e isso é mau, pois nem todos somos excelentes e de facto todos temos sempre alguma coisa a melhorar.

[07:11.16] [I]: Eu acho que acaba por ser “um pau de dois bicos” porque, por um lado promove a discriminação e a desigualdade entre iguais, acabamos todos por ser docentes, independentemente de termos ou não termos cargos. Portanto, acaba sempre por existir alguma discriminação e por outro, parece-me a mim também, não sei se concorda, que é um pouco o que estava a dizer, nós somos muito influenciados por dar uma nota máxima, nós não temos de ser todos excelentes e por “n” razões, podemos ser excelentes num ano e não o ser no ano seguinte.

[08:00.79] [E1]: Exatamente. Por vários fatores.

[08:04.78] [I]: Por vários fatores externos, mas também internos da própria pessoa e tudo isso influencia. Eu acho que acaba mesmo por ser um “pau de dois bicos”. É discriminatório, sem dúvida que é, e promove algo, que nós enquanto docentes, e enquanto Escola, tentamos acabar, que é a discriminação e se existe discriminação entre nós, como é que nós podemos não atuar discriminatoriamente em tudo o resto que existe nas Escolas?

[08:56.91] [E1]: Sem dúvida. Depois há aqui outra peça, eu, por exemplo, até me submeti a avaliação externa. Quando estava no 4.º escalão, só para perceber, como é que esta questão da avaliação externa funcionava e o que as pessoas sentiam. E aquilo com que me deparei, foi que os professores, que são avaliadores externos, vem para as escolas avaliar contrariados. E estando contrariados, não querem ser “mauzinhos” com os colegas, como dizem, avaliam por alto. Então, pessoas que se eu tivesse de avaliar na prática pedagógica, não daria mais do que um 6,5, quando são avaliados externamente, ridiculamente em quatro momentos que nós sabemos não são nada e nós sabemos que as pessoas preparam as aulas para serem maravilhosas e nunca fazem nada daquilo ao longo da sua carreira, mas, para aquela avaliação até fazem, vêm com notas de 9,5 ou de 9,7, e às vezes até 10, que são completamente injustas. Depois, na avaliação interna tem outra avaliação completamente diferente, porque na avaliação interna é no dia a dia no batente.

[09:57.50] [I]: Exatamente.

[10:01.01] [E1]: E isto cria aqui ambiguidades muito grandes e cria aqui desavenças generalizadas internamente, eu também acho que muitas vezes é de propósito que é para nós andarmos aqui todos a “bater uns nos outros”, é um processo.

[10:25.50] [I]: Há que provocar o tumulto dentro do grupo.

[10:26.07] [E1]: Evitar essas coisas é a clareza do processo, ajudar na avaliação. Claro que o olhar é sempre diferente, mas quando falamos de uma estratégia inovadora: “ok o que é uma estratégia inovadora para mim, o que é para ti?” “Temos minimamente o mesmo conceito”. Isto cria aqui nos diretores, quando são avaliados, e quando tem quotas e quando vão a Lisboa para ser monitorizados, cria exatamente a mesma coisa. Não é por ser diretor que nós somos diferentes, por estar neste cargo, dos restantes professores. Professores somos toda a vida. Mas também cria aqui algum sentimento de revolta junto dos docentes face à avaliação do diretor.

[10:57.19] [I]: O que sente no seu agrupamento?

[10:59.27] [E1]: Eu não sinto porque eu falo abertamente das coisas. Se reparar eu sou efusiva na fala, não tenho de esconder nada a ninguém. Mas quando falo com os meus colegas que estão noutras direções sentem isso e os próprios professores fazem comentários depreciativos como: “agora o diretor já deve estar no 10.º escalão, deve ter inventado a avaliação dele”. Tudo isto gera aqui um certo mau estar. Por isso é que eu

digo, deem formação, falamos dos processos, falamos de tudo abertamente, sem qualquer prurido e essa ação é muito, muito importante. Por exemplo, quando os professores vêm muito irritados porque não tiveram quota eu digo: “eu tive 9,75, excelente na 1ª avaliação, e tive bom porque não tive quota no 4º escalão”, portanto é assim, eu padeço do mesmo mal. Isto significa que eu concordo? Não, está errado, mas eu entendo aquilo que vocês sentem. Porque para nós é igual. É também importante passar esta mensagem e estando totalmente em desacordo com as quotas, mas até porque eu acho, que se não houvesse quotas, a avaliação era capaz de ser mais justa.

[11:48.50] [I]: Ok.

[11:49.27] [E1]: Porque não havia a tendência da inflação para as pessoas olha o meu avaliado não vai conseguir ter por isso eu inflaciono, não é. Se não houvesse quotas eu penso que a avaliação até era mais justa para todos os docentes, não íamos inflacionar.

[12:14.03] [I]: Obviamente. Relativamente à avaliação externa, o facto de terem tido excelente isso acha que irá interferir de alguma forma, ou seja, tem impacto na comunidade escolar? Ou terá impacto na melhoria da qualidade do ensino que a vossa escola proporciona ou não?

[12:26.17] [E1]: Eu acho que pelo facto de nos termos tido excelente na liderança, não fui eu, foi todo o agrupamento. O diretor é líder, os subdiretores, os adjuntos, os coordenadores de departamento, os diretores de turma em várias cadeias há líderes. Acho que foi, finalmente, o reconhecimento de todo o trabalho que o agrupamento tem traçado ao longo destes anos. Nós nunca nos contentamos com aquilo que vamos tendo, vamos tentando melhorar em todos os índices, nós nunca nos sentimos satisfeitos achamos sempre que somos capazes de fazer melhor em prole dos nossos alunos e em prole dos nossos professores porque isto é uma comunidade.

[13:05.43] [I]: Claro!

[13:10.27] [E1]: Nós não trabalhamos só para os alunos. E acho que, finalmente, foi o reconhecimento de todo o trabalho, de todo o investimento, de todo o trabalho que a comunidade tem tido ao longo destes anos. Tem sido de um investimento, de uma motivação, de uma dedicação incomensurável. Eu não oiço “agora não quero, agora não faço, agora novos desafios, não “. As pessoas acreditam e, mesmo esgotadas e contra todas as políticas educativas que tem havido, nos movimentos que tem havido nas escolas e nos professores, têm sido de uma dedicação atroz. Não lhe vou dizer que todos

os professores são iguais. É evidente que não são, mas posso-lhe dizer que o que tem acontecido é que até os mais céticos, mais descrentes com as coisas que nos vamos implementando, as estratégias que nós vamos implementando, têm vindo a ser contaminados pelos outros, porque nos assentamos toda a nossa dinâmica num trabalho colaborativo e, portanto, isto ajuda a celebrarmos todas as vitórias, a ajudar-nos todos nos momentos difíceis. E a transparência do processo e as portas abertas que nós temos sempre em qualquer situação, vão ajudando até aqueles mais céticos. Todos nós temos medos de errar, não é?

[14:50.20] [I]: Claro!

[14:51.02] [E1]: E quando é algo desconhecido, temos receios, mas enfrentamos os receios em conjunto. Se fizermos asneira, vamos tentar melhorar. Se isto não funcionar, vamos tentar melhorar. A história do “ai, vamos ter exames e como é se os miúdos não mostrarem aquilo que se pretende”. Não interessa. Nós temos consciência que fizemos tudo pelo melhor. O que os outros pensam não nos interessa. Porque estamos conscientes de que esta é a melhor dinâmica. Estamos a melhorar, estamos a criar cidadãos com consciência e capazes. As notas não são tudo, daí que nós tenhamos mudado agora para a questão da educação integral: valorizar todas as dimensões do individuo e também que professores, assistentes operacionais, todos sejam ouvidos e que possam expor as suas dificuldades. O Excelente que foi atribuído por este grupo de trabalho da Inspeção, não foi para a diretora, mas foi principalmente para a comunidade. Este reconhecimento da liderança, porque todos somos líderes, desde a sala de aula! e, portanto, foi finalmente o reconhecimento do trabalho que tem vindo a ser feito neste agrupamento.

[17:32.10] [I]: Acho que consegui aqui abranger todos os assuntos que tinha. Foi falando e eu fui colocando aqui o que é que tinha respondido ou não. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa, no que diz respeito à avaliação dos diretores ou dos órgãos de gestão. Alguma nota que queira acrescentar e que considere que este trabalho de investigação possa melhorar?

[17:56.27] [E1]: Eu vou lhe ser muito honesta. Acho que a legislação deve ser alterada. A eleição, a escolha do diretor, deve recair na comunidade e não sobre um órgão restrito que é o Conselho Geral, porque, a par de outras lideranças, como é obvio, eu ter de me limitar à lista de coordenadores de departamento, para nomear três tendo em conta

aqueles critérios, não faz sentido. Portanto, nós temos de escolher a equipa com que trabalhamos sem termos que nos limitar ao que está legislado. Portanto, toda esta questão da legislação, da seleção do Diretor, dos coordenadores de departamento, devia sofrer alterações pois as pessoas têm de se rever na escolha. Eu gostava de escolher quem me lidera a todos os níveis.

[18:11.48] [I]: E nem sempre essas três opções são as melhores.

[18:12.27] [E1]: Exatamente. Mais do que títulos e critérios, importa a pessoa, aquilo que a pessoa é capaz de fazer. O meu exemplo é exatamente esse, ou seja, eu não passei a ser uma diretora diferente porque passei a ser mestra. Não. O que interessa é que as pessoas trabalhem, tentem fazer o melhor e que trabalhem todos em conjunto para a mesma missão. Às vezes os cargos ou os títulos não querem dizer muito, acho que aqui, se queremos escolas mais saudáveis, para podermos trabalhar melhor, deve ser reconhecida a capacidade de a comunidade eleger os seus líderes e portanto acho que é preciso uma revisão urgente da legislação sobre ...

[18:41.07] [I]: A avaliação dos órgãos de gestão?

[18:50.13] [E1]: Exatamente, e a escolha da avaliação...

[18:55.25] [I]: E a última que foi feita foi 2012.

[18:55.57] [E1]: Pois, já passaram alguns anos, já tivemos experiência suficiente para ver os prós e os contras e assim, como a escola tem de estar na procura do que é melhor também os nossos legisladores e as nossas entidades.

[19:10.02] [I]: A nossa tutela deveria pensar sobre o assunto.

[19:10.27] [E1]: Exatamente, e ainda por cima com tanta autonomia e flexibilidade que temos, cada vez é mais importante a escolha dos nossos líderes.

[19:11.02] [I]: Sem dúvida. Concordo e obrigada pela sua disponibilidade.

[19:11.27] [E1]: De nada.

FIM

Entrevista n.º 2

Data: dia 02 de junho de 2023 às 09H00

Ferramenta digital utilizada: Google Meets

Duração: 57:43

Investigadora (I)

Entrevistado2 (E2)

	E2
<i>Género</i>	M
<i>Idade</i>	45
<i>Situação Profissional</i>	QND
<i>Formação Especializada</i>	Pós-Graduação em Administração e Gestão Escolar
<i>Tempo de Serviço</i>	24 anos
<i>Tempo de Serviço em Cargos de Gestão</i>	2 no atual (diretor) 12 como adjunto

[00:01:25] [E2]: Desde há 3 ou 4 anos para cá as coisas têm sido uma catástrofe.

[00:01:28] [I]: Mas porquê? No seu cargo, na escola em si?

[00:01:32] [E2]: Não, não, não, toda a envolvimento do cargo, toda a envolvimento da escola pois desde o covid as escolas levaram (...)

[00:01:50] [E2]: (...) há coisas boas, senão já não estaríamos aqui. Nós temos de ter, eu costumo dizer que enquanto o balanço forem coisas boas, eu mantenho-me por aqui, quando as coisas passarem para o lado das menos boas, não estaremos aqui a fazer nada. Obviamente que a parte má tem muito a ver com este último ano tem sido mau em termos de contestação, isso tem impacto muito grande sobre nós, é tudo passado para nós decidirmos quando não estamos de acordo com muito do que é decidido pela tutela e reportamos isso obviamente, eu já o fiz, diretamente com a delegada regional, que é que eu tenho de reportar essas coisas, o meu desagrado, a minha desilusão e sentimo-nos completamente desapoiados, isto é, a parte má, mesmo má em todos os aspetos. Dizem “faça o que tem a fazer”, ainda ontem estávamos numa formação que tem a ver com a inclusão que estamos todos a ser sujeitas a essa formação, é outra questão que nos impõe formações atrás de formações, e o resultado (...).

[00:03:03] [I]: Pois não tem aplicação prática, não é?

[00:03:06] [E2]: Como é costume o sumo daquela formação [não é nada]. Eu disse à formadora, gostava que ela comunicasse isso depois para fazer o balanço da formação, pois estão a impor formações, no caso, às escolas em que se calhar aquela formação não é mais a mais adequada para o contexto em que nós estamos. Isso é uma opinião minha e de todos os que lá estão, diretores, coordenadores das EMAEI, e isto ficou claro que não é uma formação, pelo menos no nosso contexto, aqui na nossa área que não tem aplicações práticas porque estamos a trabalhar bastante bem e estamos ali a ouvir coisas...

[00:03:45] [I]: Que depois não têm aplicação.

[00:03:51] [E2]: A nossa escola é relativamente pequena, estamos a falar de uma escola de 500 alunos, desde o pré-escolar ao 12º ano, o que não é exatamente o mesmo, para uma escola se calhar de 2000 alunos e com um mega agrupamento, não é mesmo, e aí seria muito mais difícil aplicar certas medidas, nestas, a coisa resolve-se quase sempre por telefone, se for preciso, em questões de minutos. Há esta proximidade, que não há num mega agrupamento com muitos professores, nós temos 80 e as coisas são mais fáceis.

Como ontem estava a dizer, é que uma senhora Inspetora estava lá no *webinar* dizer que os “senhores tem que promover trabalho colaborativo, tem de promover tempo de reflexão” e no fim eu disse à senhora: “olhe estou muito contente, porque em breve deve estar para sair então o novo despacho da rede que nos vão dar horas para isso tudo. Fico mesmo contente!”, claro que estava a ser irónico, mas a verdade é esta, pois depois, se for preciso, vem aqui a inspeção, como já tivemos cá, com uma avaliação externa e nós temos de fazer as horas a triplicar. E mais agora que as pessoas estão muito pouco disponíveis para fazer seja o que for, para além dos mínimos essenciais. Portanto, esta pasta tem sido o que nos últimos tempos tem sido obviamente a que mais nos têm desgastado, e até pelos nossos colegas. Felizmente tenho um grupo de professores que entende esta situação, por acaso não temos tido nenhum problema, nenhuma das greves teve problemas com a direção não, eu estive como muitos de nós, ao lado dos nossos colegas, lá fora, mas sei de situações, aliás, basta ir aos nossos sites de professores para se perceber o que se diz do cargo de diretor.

[00:05:44] [I]: Sim, sim.

[00:05:46] [E2]: E ele é assim entendido pela tutela. No dia anterior à primeira greve de novembro, eu liguei à senhora (...) e disse “amanhã, vou fazer greve”. A direção vai fazer greve. Quem é que vai assumir a escola?” Ela não me respondeu, eu disse-lhe uma semana antes avisei, num dia antes, eu liguei para a DGESTE, “ainda não obtive resposta, amanhã é o dia em que preciso saber”, ela ligou-me à tarde e tentou demover-me pelo” que está nesse cargo, diretor” e eu respondi “eu sou professor, já era antes”, “mas o sr. recebe um suplemento, para estar nesse cargo.”. Eu sei que não devia ter feito isso, mas disse “deve estar a brincar comigo!”, cada agrupamento recebe conforme o nº de alunos, resumindo eu recebo 300,00€. O que eu recebo, não chega para pagar as despesas, só estou a falar das despesas de deslocação, não estou a falar de mais nada,

então não se ponha com esse argumento, que para mim, não existe. O gosto que eu tenho em estar aqui e pelo ter sido adjunto do anterior diretor e ter sido incentivado também por alguns dos meus colegas, eu não estaria provavelmente neste cargo. Porque economicamente não é, por este valor. Aliás, tenho amigos fora da educação que, em conversa com eles dizia “ah está bem, mas tu recebes pelo décimo escalão”. E eu perguntei “Onde é que foste buscar essa ideia?” “Não é, não é? Não é possível trabalhar assim porque tu recebes menos que a maior parte dos teus funcionários, certo? Na educação isso não existe, nós recebemos o nosso ordenado mais 300,00€. Mais 300,00€ que não é líquido, mas com a responsabilidade que vocês têm neste momento, com aquilo que vos é imputado, realmente a responsabilidade que temos, não chega para pagar uma indemnização se a tivermos de pagar.

[00:08:02] [I]: É e aquilo que é transmitido para a comunicação social é exatamente o oposto, nós é que somos os culpados, nós e a ideia continua a ser essa e que a culpa está do nosso lado e que nós gastamos muito, e nós ganhamos muito e temos muitas férias. A ideia continua a ser sempre essa.

[00:08:23] [E2]: A vantagem agora é quem nos diz isso, eu tenho sempre uma resposta: Estamos a precisar de professores, venham.

[00:08:28] [I]: Exatamente, exatamente.

[00:08:30] [E2]: Venham, e depois vamos ver quanto tempo aguenta porque quem cá está, já cá está há muito tempo e se calhar tem receio de sair para arranjar outra coisa porque depois passar para o mundo real ao fim de 20 anos.

[00:08:42] [I]: Claro, claro, claro que sim.

[00:08:44] [E2]: Quem quiser aproveitar as férias todas. Venham para cá.

[00:08:47] [I]: Venham para cá exatamente. Juntem-se a nós que nós precisamos, exato?

[00:08:54] [E2]: Claro que isso não é bom e pronto. Assim se puderem, qual é realmente a pior parte de ser diretor é este desgaste criado com tudo que não tem a ver com ensinar e com estas burocracias e com esta forma de estar deste neste ministério e nesta tutela que tem sido uma grande desilusão e eu não tenho nada a ver com a política estou, sou apartidário.

[00:09:22] [I]: Claro, obviamente todos nós.

[00:09:24] [E2]: Foi uma grande desilusão para nós, diretores este Ministro que enquanto Secretário de Estado, e nós temos tivemos muitas reuniões com ele cara a

cara, ele sabe exatamente o que se passava nas escolas. Há ministros anteriores que não sabiam o que aconteceu nas escolas, não tinham conhecimento nada da escola, do lado da escola e as coisas até eram mais ou menos aceitáveis, aceitáveis era como, sabia-se que ele não percebia, que ele não conhecia. Este ministro, não. Ele conhece todas as escolas, conhece exatamente os nossos problemas, pois é, não há hipótese de dizer que não sabe, ele conhece, o Secretário de Estado também conhece as escolas e estão (...). E eu ouvi o Senhor Ministro dizer que havia muitas coisas que não estavam bem, a questão dos diretores que não foram avaliados, a questão da forma como eles eram tratados, os vencimentos que não eram minimamente ajustados, que tenha dito numa reunião em janeiro, no passado e depois quando ouvimos, ouvimos exatamente o oposto em atender uma coisa assim, até mesmo que não faça, porque quem manda no governo obviamente não está interessado, mas a questão é vocês não têm hipótese. Ele tenta defender o Governo, mas a forma como o diz, transmite uma ideia é exatamente oposta, ao que está a acontecer e isto desgasta-nos e deixa-nos obviamente entristecidos. E depois diz coisas que são inaceitáveis do ponto de vista, que é (...). Imagine uma reunião com todos os professores da direção da zona centro e alguém põe a questão dos vencimentos, “Como é que é possível, duas escolas uma ao lado da outra, escolas no mesmo concelho, um Diretor que está na periferia desse concelho tem uma escola desde o pré-escolar ao 12º ano recebe 300,00€ e outra que está no centro da escola e só tem do 10º ao 12º ano recebe 750,00€. Quando o trabalho, não é menor. E as respostas são: com a contestação que vocês estão a ter, imagina agora se nós vos aumentássemos os vencimentos ou suplementos, como é que vocês iam ser vistos?

[00:11:47] [I]: Sim maquiavélica, diria mesmo.

[00:11:51] [E2]: Nós não vamos fazer, porque vocês ficam ainda mais mal vistos. Obviamente que ninguém gostou e houve ali um grande burburinho. Ele tem este tipo de saída perante todos, e acho que há ali qualquer coisa que mudou muito nele quando passou para Ministro, já para não falar no resto que são estas espécies de negociações que estão a ser feitas que não o são.

[00:12:16] [I]: Que não são, que não são e só nos estão a prejudicar. Quando eu digo nos são docentes, escola, direção, tudo, a todos.

[00:12:27] [E2]: A todos e em última instância, que é o que mais me preocupa e na minha escola nota-se, aqui não temos tido ninguém, deixamos de fazer atividades deixando, faz-se os mínimos essenciais e isso tem um impacto negativo dos alunos. E

eu sei que é a forma de chegar a algum lado, mas para os alunos, deixa-me ainda mais triste.

[00:12:56] [I]: E esta geração que já saiu prejudicada com o covid e agora com estas situações todas, vai ser uma geração futuro, que não tem competências mínimas absolutamente nenhuma.

[00:13:10] [E2]: Na última reunião do centro de Formação, do qual esta escola faz parte, demonstrei o meu desagrado com isto tudo e, propôs que nos demitíssemos em bloco, todos. Acho que era uma tomada de posição que teria algum impacto. Eu posso me demitir, mas qual o impacto de um diretor para outros, de um diretor com 500 alunos que se demite porque está contra isto? Impacto zero, não tem impacto e só vou prejudicar e só vou criar problemas não à escola, mas com meus colegas da direção porque um deles vai ser nomeado como diretor pelo Conselho (CG). Se for para ser uma coisa com impacto, estou perfeitamente disponível. As pessoas concordaram, mas acharam que não que se devia fazer uma declaração e eu disse, não, não é isso, não é uma declaração, não é mais um papel que vai chegar a Lisboa, tem de ser algo assim para ter impacto na comunicação social. É porque acho que tem mesmo de ser feito alguma coisa. Nós temos, os professores já esgotaram muito do que se tem feito, as greves aos exames ...

[00:14:22] [I]: Não, não me parece que vá ter impacto.

[00:14:24] [E2]: Não vai ter impacto. Vamos ter serviços mínimos, mais chatices. Estamos a insistir no mesmo tipo de luta que não está a ter impacto, acho que vivemos uma luta que já não víamos há muito tempo na escola e neste momento, acho que tem de se passar por tipo outras iniciativas onde nós devíamos estar envolvidos, nós enquanto diretores, para ver se como os que se demitiram todos em bloco no início de maio. Não sei como é que ficou, porque não se ouviu mais nada porque a comunicação social é muito seletiva naquilo que passa para fora, mas a verdade é que durante um ou 2 dias falou-se. É óbvio que esta gente está a trabalhar, está a ter aulas ao mesmo tempo, vão trabalhar até as 11h da noite. As pessoas estão a trabalhar dia e noite. Nós temos aqui na escola muitos alunos Erasmus e temos muitas saídas e já estive em muitos países que dizem ser melhores do que nós.

[00:15:33] [I]: Finlândia.

[00:15:38] [E2]: Sim. Finlândia. Eles têm algumas coisas que me agradam, são países nórdicos. Numa das conversas, sobre vencimentos e reformas, o subdiretor de uma das

escolas, estava a dizer é que a idade da reforma foi aumentada, mas com este pormenor que em Portugal nunca se não arrisca. Ou seja, foi aumentada para quem entra agora no sistema, quem já lá está vai se reformar com a idade que estava prevista. Isto faz sentido porque cada um de nós entrou com uma perspetiva que é defraudado ano após ano pois estão constantemente a mudar a idade da reforma. Foi uma das coisas que falámos e já nem falo dos vencimentos porque isso é ... eles são muito bem pagos, são pagos de acordo com as responsabilidades que têm, também têm responsáveis diferentes, mas são bem pagos. As escolas já são municipais, como já está a passar para aqui a pouco e pouco. Mas ele tem a opção de escolher professores, que foi nesta questão da contestação e dos concursos, foi posta muito em questão. E eu posso dizer assim: dois dos professores que mais trabalharam na escola nestes 2 últimos anos e que mais valias trouxeram, foram dois contratados que eu sei que não vão estar cá para o ano. A escola tem alguma coisa a perder se eu pudesse ficar? numa percentagem muito pequena. Quem diz esta diz “Já veio cá pôr o teu primo ou o teu tio”. Eu sei que há esta ideia de que os diretores são todos uma cambada de gente que...(interrompido)

[00:17:14] [I]: Estão a politizar a escola, basicamente.

[00:17:14] [E2]: Não sou nem politizado, vim para aqui e a Câmara não teve qualquer impacto. Propôs-me a eleição, não, não tive qualquer, nem têm qualquer ligação à Câmara. Mas estamos no cantinho do céu porque a Câmara também não diz não a nada, do que a escola pede. Uma Câmara que está sempre disponível para tudo e isso é uma grande vantagem, mas a verdade é que há esta ideia de que estamos aqui para favorecer famílias, mas não é verdade. Porque há gente e a maior parte de nós, nós, professores e nós, neste caso, diretores neste momento, pois isto é temporário, somos gente que passa pela escola e acho que esta questão do que podemos ter 1, 2, 3 professores que sejam bons para o projeto em questão nós, devíamos poder manter. No aspeto das renovações é perfeitamente tranquilo, não podendo ser as escolas ficam sempre a perder porque estas pessoas passam um ano e é um projeto e são uma mais-valia, não é ficando, nós voltamos ao início.

[00:18:32] [I]: E não uma estabilidade e continuamos a não ter a estabilidade necessária e continuamos a não ter a possibilidade de escolher quem efetivamente é uma mais-valia para a escola. Porque para o ano, imagine, se calhar vão aí ficar colocados professores que que entram agora na norma travão ou que entram agora pela vinculação dinâmica e o Marco nem sequer sabe quem são ...

[00:18:59] [E2]: Eles não vêm. Eu tenho uma professora que está de baixa, por questões de saúde, de educação física desde a primeira semana este período, bolsa de recrutamento é cá colocado um do Porto, aceita. Põe atestado por 12 dias. Pedimos outro professor, o professor é colocado na sexta-feira a seguir. Ligamos “ah é por quanto tempo?” “Não sei, para já é um mês”. Nós não temos como dizer nada. “Então eu vou dizer alguma coisa.” Segunda-feira, não diz nada, na terça-feira, não aceita. Entretanto passam os 12 do outro, e não podemos abrir e pedir horário. Na segunda-feira, não diz nada, os serviços ligam-lhe, “Eu vou continuar de atestado”. Mais 20 dias agora, com o período tão cedo não temos cá um novo professor de Ed. Física e andamos nisto. Portanto, quando for a vinculação dinâmica e este ano vai ser, mais ou menos tranquilo, há muitas vagas espalhadas, para o ano eu acho que qualquer professor que tenha visto mais um menos percebeu que há aqui mais uma vez, marosca.

[00:20:15] [I]: Sim, sim.

[00:20:16] [E2]: As pessoas são todos do Norte e vão ser obrigadas a percorrer o país todo e as vagas vão para onde são precisas, estamos a falar de Lisboa, Alentejo e Algarve. E eles vão ter de concorrer. Aqui, mais uma vez, é isto que vai continuar a acontecer e que toda a gente vê. E, portanto, estou a imaginar que é isto que vai acontecer. Esta gente vai arranjar atestados e não vai lá pôr os pés, nem lá, nem cá, nem em lado nenhum. E já nem falo na mobilidade por doença, que este ano houve aqui um caos tremendo, mas quando eu digo caos tremendo foi eu não ter educadores, e todas as semanas gente a meter atestado e eu a ter de as substituir em escolinhas, que são em aldeias. E isto foi também dito ao senhor e isto enquanto ministro, que isto não vai funcionar, a escola não vai ganhar nada com isto. Mas a mobilidade por doença, não é para dar recursos à escola, certo. Mas esta gente não vem trabalhar. Estão cá um mês ou um mês e pouco, ficam doentes e algumas estão realmente doentes, não tenho dúvida, mas parte nós sabemos que não é, verdade.

[00:21:24] [I]: Conseguiu preencher todos os lugares? Ao longo do ano, ou ficou algum por preencher?

[00:21:30] [E2]: Não, conseguimos, conseguimos, mas com um ajuste, nós não tínhamos, horário completo para o grupo de informática e fizemos recrutamento a primeira pessoa que ficou, não veio, a segunda pessoa que ficou aceitou, mas estava com gravidez de risco e até hoje ainda não veio. Depois para a substituir não conseguimos. Houve gente a concorrer que nem habilitação própria, nem profissional, e

depois porque tínhamos cá uma pessoa matemática num horário incompleto com 7 horas de matemática, de contratação de escola, que era a pessoa que tinha formação, já conhecíamos de outros que esteve aqui na escola, já teve até programação de 1º ciclo, como as horas não eram essencialmente de informática, eram programação que nós temos aqui um projeto desde o primeiro até o nono ano ela atribuí-lhe essas horas à professora e atribui acumulação à professora de quadro de TIC mais 4 horas. Na prática a professora de quadro está com 4 horas extra, e as outras horas foram atribuídos à professora de matemática, que tem formações e competências para lecionar TIC

[00:23:07] [I]: Eu posso partilhar, eu estou em mim em mobilidade estatutária no Camões, I.P. e nós temos o concurso de professores. Temos o geral, que é de 2 em 2 anos e temos o simplificado que é anualmente, que é para professores que supostamente deveriam ser ou do primeiro ciclo ou de português ou em França também temos história. No concurso geral não temos os lugares de história preenchidos nunca, nunca é impossível. Ninguém concorre e depois vai para simplificado e anualmente sobram sempre horários. Eu não consigo colocar professores e preencher todos os horários.

[00:24:50] [E2]: Lisete, se calhar há 10 anos, estava exatamente no sentido oposto, que havia professores, aliás, que até nos mandaram emigrar e eu a isso, foi altamente extrapolada ideia, e eu até percebia, a escola também não pode dar de repente lugar para toda a gente que tem formação, mas lá está, já é a parte política da coisa, mas neste momento estamos no oposto, o grupo de informático era um dos grupos que estava com pessoas que não tinham sido colocados, neste momento já temos, físico-química, matemática. Começamos a ir para os grupos inglês.

[00:25:23] [I]: História, não há gente por colocar.

[00:25:27] [E2]: E portanto, uma série de grupos que até há pouco tempo eram grupos que tinham gente a mais, agora está complicado. E os nossos alunos continuam a ir para estes cursos. Mesmo agora, no secundário contam-se pelos dedos das mãos os alunos que vão para a área da educação. Criou-se esta ideia de que as escolas estão um caos e não vai haver nenhum aluno que tenha interesse. Eles sentem e veem o que as pessoas passam. O Ministério ainda não percebeu. Ainda podem ter para os pais e para fora que está tudo uma maravilha, mas os miúdos veem, sentem que têm relação com seu professor e não querem. Eles não querem esta profissão, são mal pagos e portanto, já não tem ideia das férias, ou seja, já não têm essa ideia maravilhosa de as pessoas terem essas férias todas, e que não são tão bem pagos quanto isso e, portanto (...). Fomos à

Roméia antes das férias na Páscoa e perguntamos como era a questão dos vencimentos e não recebemos muito mais do que eles. Especialmente início de carreira. Eles disseram “(...) mas vocês recebem bem?”. E eu respondi “Se forem fazer contas, se calhar não recebem assim tão bem., porque a maior parte destas pessoas fazem uma deslocação tremenda e é com meios próprios.” Uma pessoa pensa só no gasóleo, mas isso é o menos, pois se calhar de 10 em 10 anos tem de se comprar outro. Globalmente, o valor pode ser interessante. Na verdade, não é porque o final do mês é praticamente zero e algumas pessoas andam a pagar para trabalhar. Teos uma pessoa que desde setembro está aqui, vem todos os dias, não faltou, faz 3 horas de viagem, agora está bom tempo, mas no Inverno é horrível. Aquilo que nós fizemos foi fazer um horário em que ela vem cá 3 dias por semana, porque também têm 6 horas de redução por amamentação, mesmo assim, 3 dias em pleno Inverno para Fornos de Algodres, eu achei que ela em novembro iria desistir. Ela não pode ter grande rendimento ao final do mês, não pode.

[00:28:03] [I]: Claro, não pode, não pode.

[00:28:05]: [E2]: O desgaste físico, com uma criança, mas na maior parte das profissões isto não acontece

[00:28:21] [I]: Não, não, não somos só nós. Vamos à avaliação, já percebi que só está aí há 2 anos. Portanto, a equipa ainda não foi avaliada internamente. Considera que este modelo de avaliação é melhor do que o anterior do que o colegial? Este é mais unipessoal, o outro era colegial.

[00:28:50] [E2]: Quem é avaliado assim, a avaliação da equipa não existe. Existe a avaliação do diretor, que tem uma legislação própria e avaliado por uma equipa própria. A avaliação dos docentes em que eles os quatro se enquadram. A equipa em si não é avaliada, já foi avaliada um subdiretor, já foi avaliada uma das adjuntas este ano será avaliado o outro adjunto com 2 adjuntos e são avaliadas em função da escolha deles poucos procedimentos especiais avaliação isso os avalia, pois eu acho que é a mais ajustada porque eles passam a maior parte do trabalho deles na direção. Estão na minha dependência, isso sou eu que sei o que eles fazem não é o Departamento é no caso, então, com escalões em que tem que necessariamente a avaliação que ser feita pelas cotas, aí é o Departamento que avalia, já aconteceu também este ano e o que eu faço é dar um contributo. Damos informação relativa às horas que eles trabalham comigo para que isso seja considerado na avaliação da pessoa. Eu vou ser avaliado este ano, a

avaliação depende muito de quem é faz para ser justa. Eu acho bem que seja o Conselho Geral parece-me, que é que é lógico e este ano nós tivemos avaliação externa da escola. No meu primeiro ano aqui sou logo informado (eu entro dia 1 de junho) da avaliação externa, em outubro, a avaliação é feita em março, e eu disse na reunião de preparação: “Esta avaliação vai ser feita em março, eu tomei posse no início do ano, planificação não foi minha, rede da escola não fui eu, o projeto educativo não é meu, isto vai ser feito no meu, período de avaliação e isto vai contar para a minha avaliação. Claro que vai. Faz sentido? Eu estou a ser avaliado pelos resultados do diretor anterior?” “Se tivesse a menos de metade da sua avaliação não era, mas como vai ser, é. Uma coisa que eu acho completamente ridículo. A avaliação correu relativamente bem é como digo, não sei se vamos falar sobre o processo de avaliação externa?”

[00:31:30] [I]: Não, se quiser pode falar, vamos falar apenas no domínio da liderança.

[00:31:53] [E2]: OK, mas nessa nós tivemos MUITO BOM., o que me deixou extremamente zangado e já vai perceber porquê. Porque a única, o único ponto de melhoria que lá estão tem a ver com a situação que aconteceu. Os painéis e agora são e agora são 4 pessoas que vêm para a avaliação externa e eles fazem, ouvem toda a gente essencial para a escola e todo dizem que sim. E é porque é bastante complexo obviamente. Na reunião final, a única coisa que me disseram foi o senhor diretor fez uma escolha errada a sua coordenadora operacional. E eu disse: “Eu não fiz escolha nenhuma escolha errada, porque não fui eu que fiz porque é pessoal de carreira, já estava antes de eu assumir funções. Assume um cargo que eu não a posso tirar. Portanto, não vou, não vou, não lhes vou dizer. A senhor tem muitos problemas, mas isso não foi uma decisão minha. Eles pegaram nisso para pôr no relatório a dizer que devíamos ter algum ajuste nas relações interpessoais e eu vou repetir o que eu já disse que toda a gente falou bem, foi a primeira coisa que vem no relatório, por isso tivemos Muito Bom. Não tenho mais nada no relatório. Eu, por exemplo, já depois de termos ouvido aquilo que ele disse, não posso ficar satisfeito depois de ler um relatório e lá na parte da liderança, tivemos muito bom quando (...).

[00:34:28] [I]: Quando toda a gente tinha dito bem, não é?

[00:34:30] [E2]: Em termos de organização, não têm nada a apontar, o relatório é público e avaliam algo deste tipo, que não depende de mim, não depende nem de mim nem de nenhum dos meus colegas. É alguém que está na carreira que teve um momento mau, uma senhora que é muito emotiva e que disse o que lhe veio à cabeça senhora, e

que quando está nervosa às vezes diz aquilo que é e que não é. No nosso painel nós dissemos que as nossas relações entre os operacionais, nunca estiveram tão boas como estão agora. Essa pessoa já conhecia e já estava na direção desde 2009, já estava com o antigo diretor. Não quero especular sobre aplicação disto, mas põe a única nota que já puseram. Tem impacto? Tem impacto em tudo, tem impacto na avaliação dos meus colegas, no fundo, tem impacto na liderança, mas nesse aspeto, a liderança está muito bem. Bem, por isso, temos algumas falhas, temos a autoavaliação, temos coisas menos bem, há painéis em que fomos sobreavaliados, mas neste caso da liderança, não percebo. Nós andamos aqui a trabalhar e depois esta avaliação fica para o impacto para a organização.

[00:36:08] [I]: E considera que essa avaliação externa terá tem, obviamente impacto na sua avaliação, mas na qualidade de ensino que a escola proporciona ou é mais uma, não tem impacto nenhum?

[00:36:22] [E2]: É mais uma. Diria que se fosse feita, não querendo dizer mal da tutela, de forma mais afastada, de olhar só para os números, poderia ter impacto. Eu disse isso também quando vem fazer uma avaliação externa em 2022 e usam resultados para avaliar a escola de dados de 2018/2019, logo por aí os resultados estão subvertidos. Os resultados de 2019 são dos três últimos anos anteriores, portanto a 2016, houve, entretanto, alteração de currículos, houve, entretanto, alteração de legislação e continuam a insistir, continuam a insistir em avaliar-nos assim, isso não faz sentido. Estamos a pegar em números que não têm qualquer ligação com a realidade. São dados de há 6 anos e a avaliação dos resultados é feita assim. a região e aí estão escolas pequenas como a nossa com poucos alunos e é uma falácia, porque vou lhe dar assim uma previsão muito simples que é, nós temos normalmente no décimo ano, uma turma com 2 cursos, Ciências e Tecnologias e das Humanidades, o ano passado não conseguimos abrir porque não havia alunos suficientes. Tivemos uma turma inicial de Ciências e Tecnologias com 18 alunos que foram para lá, houve um momento em que não queriam estar naquela área e achavam que conseguiam. Em novembro, 4 desses alunos pediram para mudar para um curso profissional de Desporto. Mais um ou outro que não conseguiram ter avaliações, dois, num total de 6. Ou seja, 1/3 da turma não vai progredir. Ou seja, daqui a 3 anos eu sei que os resultados desta escola vão ser miseráveis. E sou um rapaz de receber aqui, como já recebi uma vez, uma inspeção para tentar perceber o que é que se passa na escola com o secundário este ano, porque temos

um cenário, como este, em que temos percursos irregulares. Não se entende isto. Chegam, basta que 2 alunos que não, quando o trabalho dos serviços de psicologia que é feito, na minha opinião, neste momento é muito bom. Estamos a falar individualmente com os pais, trazê-los cá, mas há pais que ainda encaram os filhos como eles é que sabem, eles é que decidem, não ligam nada disso e depois claro que percebem da pior forma. Basta ter, neste caso 4 ou 6 alunos em 18, que tenham este tipo de atitudes para que a escola seja altamente penalizada, mas até somos uma escola com bons resultados nos exames, mas são estes tipos de análise que eles fazem que acaba por ter impacto a nível macro, não no nível micro.

[00:39:54] [I]: E deveria ser.

[00:39:56] [E2]: É esta análise de uma proposta que depois estas avaliações fazem destas escolas, que sejam feitas sob dados que não são ajustados organizados. Portanto não posso concordar que aquilo traga alguma mais-valia para a escola. O relatório que foi por nós analisado, nós direção, nós conselho pedagógico, o nosso conselho geral, ou seja, ninguém está contente com os resultados, de muito bom, que na minha opinião, tinham de ser excelentes, dois deles, deviam ser excelentes e que este muito bom que temos aqui devia ser só Bom. Portanto, não é só por aquilo que devia ser a mais, mas também pelo que devia ser a menos. Portanto eu não posso estar contente com os Muitos Bons que tivemos porque eu acho que não é ajustado ao que nós temos, não é verdade na escola, claro que eu queria ter lá os 4 Excelentes, sim queria, mas não é a realidade da escola

[00:40:48] [I]: Claro, vamos ser justos e honestos, não é?

[00:40:52] [E2]: No mínimo é assim, se me perguntar se me trouxe alguma mais-valia? Eu diria que não. Se deram alguma pista para melhorar, diria que sim. Podia perguntar aos Srs. inspetores, afinal o que é que está mal. Nós demos as indicações, agora vocês têm de seguir o vosso caminho. Então, mas qual é o caminho? É isto, andamos nisto. A única coisa que eu posso vos dizer que tivemos ali algum feedback foi na conversa da autoavaliação da equipa. Nós tínhamos feito um caminho, mudamos a direção, quando a anterior direção saiu para um caminho um bocadinho diferente com o apoio técnico até do Politécnico da Guarda e eles não acharam que seria melhor caminho e até fizeram perguntas. E aí acho que essa conversa serviu para nós pensarmos, fazemos uma reflexão um bocadinho mais alargada. Mais do que isso, infelizmente não trouxe nada mais.

[00:41:57] [I]: Mais uma última pergunta é, já o deixo ir? É necessária nova legislação para avaliação dos diretores? Ela não é mexida desde 2012, não é?

[00:42:13] [E2]: E antes não era melhor, portanto. Nesse primeiro encontro, junto do delegado regional que não sabia quem eu era, obviamente. Com critérios que na altura me deixaram bastante desagradado, feitos por uma comissão, da DGESTE, na altura, que tinha pessoas com muita experiência lá e cujos critérios eram: nº de anos no pedagógico, nº de anos numa direção, nº de anos ...e eu disse, espetacular eu já estou com tempo não vou ter suficiente! E assim foi pronto e não era melhor antes. Esta acho que tem claramente de ser ajustada, mas, posso dizer, que este impacto claro nas escolas. Estes que trabalham comigo já vai para quatro anos enquanto diretor, 3 deles foram avaliados há 2 anos. Dos 3, dois deles eu conheço muito bem o trabalho deles e até conheço a comunidade educativa deles e sei o que o que as pessoas acham deles excelentes, excelentes mesmo. Eu conheci a escola, eu trabalhei numa escola lá antes lá estar, agora a nível nacional, a nível das cotas obviamente não. São gente nova com poucos anos de experiência, agora aqui a outra questão, gente com pouco experiência com os diretores, que já lá estavam como eu estou, porque neste caso, o que conta é o nº de anos nas direções. Eu, apesar de estar na direção de 2009, como diretor estou há 2 anos. Um desses meus colegas esteve como subdiretor, e esses anos não lhes foram contados. Enquanto, Presidente do Conselho Executivo são contadas, ou seja, há pessoas que andam nisto e que obviamente, quem é, quem é habitualmente fica com a avaliação, são pessoas, que não tem a ver com o mérito, tem a ver com a antiguidade. A avaliação, o que fez foi com que estas pessoas ficassem altamente desmotivadas e continuem a trabalhar. Um deles já deixou o mandato, e não quer ser reconduzido, saiu. O outro foi reconduzido, mas já disse que não faz mais nada e responde mesmo à DGESTE que não faz mais nada fora da sua hora. E, portanto, a escola, e em última instância, mas aquela que é nossa prioridade, os alunos, não ganha nada com isto. Portanto, a avaliação tem de ser ajustada e não digo que tenha de ser em termos da forma como somos avaliados, pois até está bem, que eu acho que temos de ser avaliados pelo Conselho Geral, já nos conhecem e o nosso trabalho. Estão lá pais, estão professores, está lá a comunidade, portanto estão lá as pessoas que me devem avaliar. Mas que depois disso não seja ser sujeito a comparações que dependem de ano para ano Porque de repente chegamos a um ponto em que as pessoas se sentem altamente desfraldadas, por causa das cotas das escolas e desmotivadas. até porque a consequência

desta avaliação, não faz bem para ninguém. As avaliações foram feitas para melhorar alguma coisa e, portanto, é para sermos avaliados e é para os alunos. É para aferir o que está mal e melhorar. Isso não acontece na avaliação dos alunos, na avaliação dos professores também e nessa legislação de 2012 deveria ser avaliada 4 anos depois, foram eles que a legislaram, não fui eu, deveria ser avaliado o modelo e não foi e pelos vistos está muito bem.

[00:47:02] [I]: E não se vê absolutamente nenhuma diretrizes para que haja um reajustamento sobre, a nível legislativo, sobre o assunto, portanto.

[00:47:16] [E2]: Nada. Se fossem avaliados, rapidamente iriam perceber que não funciona.

[00:47:20] [I]: Ou seja, o modelo é justo. O modelo em si é justo. Obviamente que depois internamente nestas questões é uma disparidade e uma desigualdade brutal.

[00:47:35] [E2]: Também tem aqui outra questão, que é que é das cotas e que é altamente transmitido para a opinião pública, que temos de ter cotas., mas nós já temos cotas, nós já temos percentis às nossas próprias cotas

[00:47:52] [I]: Exato, porque a terem percentagem sobre a autoavaliação, terem percentagem sobre a avaliação externa. Tudo isso interfere.

[00:48:09] [E2]: Nós temos dupla. Existem então escalões. Depois tem 2 escalões em que há uma cota sobre a cota. Que é uma coisa ridícula. Portanto quando dizem que os professores não querem ter contas, não é verdade? Nós temos cotas dentro dos escalões, a questão aqui é a criação de novas cotas de acesso ao escalão seguinte, são cotas sobre cotas. Já pedi a algumas pessoas que transmitam isto a quem de direito, porque parece que a ideia que passa é exatamente oposta parece. Eu tenho a certeza que a ideia que passa é oposta. Mas o que eles criaram agora no 4º e no 6º escalão, mas é mais um estrangulamento e foi claramente um estrangulamento financeiro que não faz sentido pois as pessoas já o têm antes. Mas antes as pessoas passavam com bom ou muito bom, mas não podemos ir por aí, quem tem muito bom ou excelente tem um benefício que a redução do tempo de serviço no escalão seguinte, e isso tem as cotas para isso mesmo tranquilo, como acontece no SIADAP

[00:49:22] [I]: Sim, sim.

[00:49:43] [I]: Se eu lhe contasse a minha situação é de bradar aos céus, porque a minha, então, é uma coisa completamente absurda.

[00:49:51] [E2]: Aí sim os que estão em mobilidade, é sempre “um molho de brócolos”.

[00:49:55] [I]: É a minha, eu deveria, já eu deveria estar no quinto escalão. A escola não me avaliou a minha escola não me avaliou e deveria estar desde janeiro de 2021. (...)

[00:57:10] [I]: Marco, agradeço do fundo do coração, desejo-lhe boa sorte no dia de hoje com essas provas todas e essas dores de cabeça que também inventaram para aí.

[00:57:20] [E2]: Como costumo dizer: “será sempre a piorar”.

[00:57:24] [I]: De certeza e vamos falando. Assim que eu concluir também, eu também lhe envio e estarei disponível às críticas e às sugestões, está bem? Obrigada, mais uma vez o resto bom dia.

FIM

Entrevista n.º 3

Data: dia 29 de junho de 2023 às 10h00

Ferramenta digital utilizada: Google *Meets*

Duração: 20:00

Investigadora: (I)

Entrevistado1 (E3)

	E3
Género	M
Idade	56
Situação Profissional	QND- QA
Formação Especializada	Mestrado de Gestão e Administração Escolar.
Tempo de Serviço	31 anos
Tempo de Serviço em Cargos de Gestão	10 anos

[00:00:12] [I]: Não sei se teve oportunidade de ver as questões?

[00:00:16] [E3]: Sim, dei uma vista de olhos.

(enquadramento)

[00:01:42] [I]: Quais são os aspetos positivos e negativos do cargo que ocupa?

[00:01:47] [E3]: Não sei se há positivos. Mas claro que há positivos. Um dos aspetos positivos é nós podermos conseguir, ou pelo menos, implementar a visão estratégica que nós pretendemos para o Agrupamento. Quando eu digo tentar porque, melhor que seja a visão que o diretor ou a Direção tenha, há sempre uma cota parte da responsabilidade de todos os docentes em o conseguir, porque isto não é um trabalho, apesar de ser um cargo unipessoal, não é um trabalho unipessoal. É um trabalho que envolve todos os elementos da comunidade educativa, refiro-me não só aos docentes, mas também aos não docentes. É gratificantes verificar, mas quando nós conseguimos envolver todos na execução dos objetivos que estão inscritos no nosso plano de ação e verificando também que muitas vezes até vamos para além do que nós efetivamente prevemos, mas tem alguns aspetos gratificantes naturalmente. Negativos, é a sobrecarga de funções que são cometidos ao diretor, pois muitas vezes sinto-me defraudado pois como a forma como eu tenho de gerir é através da delegação de competências e sei que há colegas meus que se especializam e que fazem projetos e trabalhos excecionais naquilo que eu peço para eles fazerem. Eu sinto muitas vezes que não faço nada em condições com tanta coisa que nós temos de fazer e sinceramente é um sentimento de frustração que eu tenho de tanta coisa que temos de fazer e de tanta responsabilidade que nós temos, que acabamos por fazer de tudo um bocadinho, mas nada em especial em concreto a não ser eventualmente a liderança que se calhar nós temos de implementar e desenvolver neste trabalho.

[00:04:19] [I]: Concorda com este modelo unipessoal de gestão da escola ou considera que o modelo colegial de uma direção de uma escola era o mais adequado?

[00:04:45] [E3]: Depende de como se encara esta questão da liderança, não é? Eu, estamos num sistema unipessoal mas eu nunca tomei decisões unilateralmente. Na minha forma pessoal e de ver a escola, acho que a escola deverá ser plural, nunca poderá ser unipessoal e nessa medida eu acho que a colegialidade, deveria ser, numa medida mais holística, daria mais transparência aos processos de gestão.

[00:05:30] [I]: Neste modelo de avaliação, já foi avaliado?

[00:05:34] [E3]: Enquanto Diretor, não fui. Ainda não fui. Não fui porque eu sou daqueles que sofre a retenção nos escalões, curiosamente porque eu quando fui avaliado era coordenador de departamento e o universo é mais pequeno e apesar da minha classificação ser excelente, por causa dos percentis, desci para Bom. Quando foi no 4º escalão, eu estive à espera da progressão e quando entrei na Direção, como Diretor há 10 anos, eu já estava nesse escalão, progredi agora para o 6º escalão e irei ser eventualmente avaliado em 2025/2026 é que serei avaliado como diretor. Ainda que eu acabe este mandato em junho de 2025, mas como pedirei a avaliação um ano antes, irei ser avaliado nesse ano.

[00:06:48] [I]: Considera que o atual modelo de avaliação é justo e rigoroso?

[00:06:51] [E3]: Eu acho que nenhum modelo de avaliação é justo e rigoroso, porque qualquer que seja o modelo, depende sempre de muitos fatores subjetivos e por mais objetivável que se queira fazer, nunca se consegue em absoluto. Agora é assim, ainda há pouco tempo estive na Suécia e até trouxe de lá um modelo de gestão que eles estavam a implementar mais para os docentes e não tanto para os órgãos de gestão e da direção e também, apesar de ser um pouco diferente do nosso, quem avalia é o Diretor e o Subdiretor, o que a mim me parece também que há sempre aqui uma carga muito grande e muito subjetiva na forma como se faz essa avaliação. Como é que eu encaro a avaliação? Encaro como um processo contínuo, sistemático e nessa medida, eu dou-me sempre ao escrutínio, eu e os meus colegas da Direção e é também a forma de os avaliar, porque nós temos reuniões semanais e como eu também delego muitas competências é a forma que nós temos de estarmos a par das decisões e do desenvolvimento dos projetos e também daquilo que nós estamos a fazer e temos sempre um tempo para cada um nós fazermos uma auto e hetero avaliação. O que podemos melhorar, o que está menos bem, como podemos reparar estas questões. Nós fazemos isto continuamente. Relativamente ao cargo de Diretor, o único senão, é obvio que os parâmetros são estabelecidos pelo Conselho Geral, o conselho geral tem

docentes, tem não docentes, tem parceiros, encarregados de educação e aquilo que a comissão decide, para mim está bem, naturalmente, aquilo com que não concordo é que a avaliação do Diretor se sujeite ao mesmo procedimento que todos os outros docentes também. Isso é que eu acho que existe aqui uma certa incompatibilidade, ou contrariedade. É verdade que não há uma carreira de Diretor, na verdade existe aqui uma liderança horizontal, não me posso sobrepor aos meus colegas e muitas das dificuldades por vezes de gerir, é que muitas vezes eles não reconhecem a autoridade, em nós, pois caso houvesse uma hierarquização, uma liderança vertical, mas, contudo, o único senão é esse. O facto de nós termos uma grande responsabilidade dada a profusão das funções e das responsabilidades que nos são cometidas, acho que não nos devíamos sujeitar à mesma avaliação dos docentes. Nós conhecemos melhor do que ninguém, os nossos colegas e nós vemos alguém a ter excelente e a progredir na carreira duplamente, porque pode pedir um ano de compensação e não se sujeitar a vagas. Quando sendo eu a avaliá-lo a avaliação seria completamente diferente. E nós que temos de nos sujeitar ao mesmo escrutínio e que temos a responsabilidade que temos, andamos aqui a marcar passo, naqueles escalões que impedem a progressão direta, este é o único senão.

[00:11:13] [I]: A escola foi sujeita a avaliação externa. Que impacto é que isso tem? Na sua avaliação e em toda a sua estrutura?

[00:11:37] [E3]: Eu distingo a avaliação da classificação. A avaliação não me choca nada e eu sou um fervoroso adepto da avaliação e nós aqui fazemo-la todas as semanas e no Conselho Geral deixo sempre essa avaliação e refiro que o façam no sentido de melhorarmos, a classificação a diferente. Eu vejo a avaliação externa das escolas com muito agrado pois é esse olhar crítico e especializado, daqueles que conhecem tão bem as escolas e estiveram muitas vezes também na promoção de determinadas medidas e escrutínios, que nos poderão ajudar e melhorar e a evoluir. A mim não me choca rigorosamente nada que haja uma avaliação e digo-lhe que acho que deveria haver uma avaliação mais sistemática e não tão afastada e prolongada no tempo. Nós fizemos em 2015/2016 fizemos um processo de autoavaliação, utilizando um modelo bastante árido e complexo que é o CAAF educação. Nós sujeitamo-nos a uma certificação europeia, tivemos o primeiro nível, fizemos depois o nosso plano de melhoria e pedi à Inspeção que logo após esse ano, viesse fazer a avaliação externa para nós poderíamos fazer melhor e o que poderia encaixar e disseram-nos que não era possível pois mediante a metodologia da própria IGEEC e que não poderiam atender ao pedido. Eu acho que é

muito importante e que os ciclos não deveriam durar tanto e ser tão longos. Eu acho que este acompanhamento devia ser bienal, de dois em dois anos, que é o tempo também da escola se organizar, fazer o plano de melhoria, de poder implementá-lo e depois dessa implementação ter uma nova avaliação. Porque a mim parece-me que depois se denota algum descrédito junto dos nossos colegas e também os desmobiliza um pouco, não só porque estão sobrecarregados, mas que acabam depois por se esquecerem daquelas observações e daquelas propostas de melhoria que os senhores inspetores fazem. Sendo mais amiúde, as coisas teriam mais presentes. No nosso caso posso lhe dizer que foi bastante importante e que teve um grande impacto ao ponto de nós nos reorganizarmos. Existem aspetos mesmo no plano de melhoria que nós constituímos um Observatório de Qualidade que existe e que nós temos, e eles deram-nos dicas da forma como esse observatório que no fundo é a equipa de autoavaliação se deveria organizar melhor para se poder atingir ainda melhor desempenho. E pronto, foi isso que nós fizemos e na prestação do serviço educativo também foram feitas algumas observações. E no Projeto Educativo, que foi feito posterior à avaliação externa já reflete parâmetros previstos no relatório final da inspeção. Eu acho que é extremamente importante e a mim não me choca nada e nem fico com qualquer tipo de receio em relação a essa ação.

[00:15:29] [I]: É necessário fazer uma revisão da legislação sobre a avaliação?

[00:15:39] [E3]: É, claro que é. Claro que sim, até porque os resultados...

[00:15:45] [I]: Em quais?

[00:15:46] [E3]: Em muitos, em muitos. Sabe porque nós agora temos uma avaliação que regula, de certa forma a avaliação das aprendizagens e a forma como a própria escola se deve organizar, o 54.º e o 55.º de 2018, e depois temos diplomas anteriores a isso que interferem também, e muitas vezes a interferência é de colisão, ou seja, que colidem de alguma forma com aquilo que se prevê atualmente. Eu acho que sim, que tem de haver, mesmo no 75.º e o 137.º que regula a própria organização e estrutura da autonomia e da flexibilidade curricular, deveria ser nesta perspetiva, alterado e revisto.

[00:16:43] [I]: Última questão de que forma é que uma avaliação externa, a avaliação da Direção, de um Diretor tem influência no exercício das suas funções? Ou de que forma interfere na Escola?

[00:17:01] [E3]: É como lhe digo. Eu estou nesta função por opção, também tinha a opção de não estar cá, mas como sempre disse ou estaria a fazer um bom trabalho ou então não estaria a fazer trabalho algum. agora é assim, qualquer tipo de avaliação, e

posso lhe dizer inclusivamente, como sabe por melhor que façamos o queiramos fazer há sempre 10% dos nossos colegas que são uns incrédulos e que estão ali mais a azucrinar e para mim, apesar de haver algumas observações desagradáveis porque revelam também alguma ignorância deles, mas para mim qualquer observação que façam, decorrente depois da avaliação que eu faço tem como destino a minha própria melhoria. Portanto quando a avaliação externa sugere que possamos fazer alterações ou fazer mudanças, interfere positivamente, porque eu entendo que é uma forma de fazermos melhor para nos organizarmos melhor. Portanto é assim que eu a entendo. Nunca nenhum tipo de avaliação, até porque nós na nossa função nunca, podemos sofrer em silêncio, mas não podemos transmitir aos nossos colegas a nossa discordância por muitas vezes, por algumas ações, atos e pensamentos, nas observações que façam, porque nos sabemos que isso poderá ser um entrave àquilo que nós pretendemos atingir. Um dos pressupostos que eu disse logo no início é o envolvimento e colaboração de todos. Se vou hostilizar alguns elementos da avaliação que eu faço, obviamente que eu estarei a atingir-me a mim próprio, porque não conseguiremos atingir os nossos objetivos. Portanto é aquilo que eu faço que é ter uma liderança de alguma proximidade, uma das críticas que me fazem é que eu dou satisfações a mais. Deveria ser mais diretivo do que propriamente envolvente, mas eu continuo a achar que é melhor envolver, porque depois tenho argumentos que me permitem justificar algumas discordâncias de outros colegas

[00:20:00] [I]: Agradeço-lhe imenso

[00:20:01] [E3]: De nada. Ora essa.

FIM

Entrevista n.º 4

Data: dia 11 de outubro de 2023 às 10h00

Ferramenta digital utilizada: Google Meets

Duração: 20:00

Investigadora: (I)

Entrevistado 4 (E4)

	E4
Género	M
Idade	43
Situação Profissional	QND- QA
Formação Especializada	Mestrado de Gestão e Administração Escolar- ISCTE
Tempo de Serviço	15
Tempo de Serviço em Cargos de Gestão	2 como adjunto 2 mandatos em Comissão de Serviço como diretor (início em 2019)

[00:00:05] [I]: Vamos fazer aqui um enquadramento que é qual o grupo de recrutamento, a sua idade a sua especialização para depois ir fazendo perguntas sobre a avaliação. O que acha?

[00:09:70] [E4]: OK pronto, bom dia, novamente o meu nome é [...] tenho 43 anos e sou natural de Penafiel, distrito do Porto. A minha experiência, iniciei a minha atividade profissional em 2005. Sou docente do 1.º ciclo pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, onde finalizei a licenciatura em junho de 2004 e, entretanto, fiz o mestrado em administração escolar no ISCTE que finalizei em dezembro de 2020. Tenho cerca de 15 anos de experiência profissional e, enquanto diretor, tive um mandato de 4 anos que terminou em setembro e iniciei um novo mandato por recondução a 3/09/2023 para um segundo mandato. Antes já tinha sido adjunto da antiga diretora durante 2 anos e tinha sido coordenador de estabelecimento de uma escola do primeiro ciclo também aqui.

[00:53:50] [I]: Deixe-me explicar-lhe o que estou a fazer. Eu estou a fazer o mestrado para depois seguir para o Doutoramento. Já tenho a especialização em Administração escolar e fui subdiretora desta escola, da escola portuguesa de Díli entre 2015 e 2019 e agora fui novamente convidada para voltar. A nível legislativo, não existe aqui a figura de adjunta nem a figura de assessor, por isso fiquei como docente de apoio à direção porque o enquadramento legal das escolas portuguesas, e neste presente caso desta

escola, é o 214/2015 e não tem enquadramento para podermos ser assessores ou adjuntos. Esta temática da avaliação dos diretores é algo que eu gosto muito, pois como fui subdiretora, acabei por não ser avaliada pelo diretor da altura e acabei por ser lesada enquanto subdiretora da escola e no exercício das minhas funções na minha avaliação de desempenho e daí a escolha deste mestrado e também nesta área. Trata-se também de uma temática muito pouco estudada. Se não se importa, e para não lhe ocupar muito o seu tempo vamos já partir para as questões e a primeira questão é: como é que a escola funciona? Também muito no âmbito da avaliação externa a que foram sujeitos e então o que é que acha deste modelo de avaliação? e este último modelo de avaliação que é o que já está em vigor há algum tempo, é? Concorda não concorda é eficaz não é eficaz?

[0:50:40] [E4]: Mas dos diretores?

[01:53:00] [I]: Sim, para já dos professores, depois podemos passar para os da direção e depois os da avaliação externa que é feita pela inspeção, mas em termos gerais.

[0:09:67] [E4]: Como o modelo está atualmente em vigor, por decreto-lei n.º 26/2012, e nomeadamente no que diz respeito à avaliação de desempenho docente, não concordo nada com este tipo de avaliação. A avaliação entre pares é sempre muito difícil e, mesmo quando existem ligações externas e um dos elementos vem à escola avaliar um colega, acho que não é aí que se consegue perceber a maior ou menor capacidade do profissional em questão. Acho que é um modelo que está desadequado acho que o modelo cria muita entropia no sistema a cria uma competição que não é saudável. Não sei se o termo competição é o mais correto, mas criar dinâmicas de trabalho que pudessem melhorar a atividade profissional docente, não me parece que assim aconteça e que seja com este modelo que vamos conseguir melhorar as aprendizagens e vamos considerar melhorar. Na avaliação de desempenho dos docentes, parece-me que deveria existir uma outra forma de avaliação, eu pessoalmente acho que que essa avaliação devia ser totalmente externa, teria de ser feito por uma entidade isenta independente que não criasse algumas dúvidas em algumas avaliações e algumas situações que ocorrem com o procedimento. Portanto não me convence. Eu realizo os procedimentos porque tenho de o fazer, porque assim é exigido por lei. Mas se fosse eu a pensar num modelo de avaliação não seria sempre um modelo de avaliação feito na escola, mas que deveria ser 100% externo e nunca uma avaliação entre pares.

[03:12:67] [I]: Já foi avaliado enquanto diretor?

[03:16:33] [E4]: Sim. Uma vez sim. Eu sou avaliado pelo Conselho Geral.

[03:19:03] [I]: Sim. e qual a sua opinião sobre este modelo?

[03:25:88] [E4]: Sendo um bocadinho mais isento do que o modelo de avaliação de desempenho docente, é um modelo que nos prejudica bastante, principalmente no que concerne às quotas de avaliação que existem para nós. Nós, como diretores estamos em comissão de serviço, mas estamos sujeitos ao mesmo tipo de quotas dos professores na carreira. Portanto, somos sujeitos a quotas no 4.º e no 7.º escalão a e concorremos a uma lista nacional com todos os outros diretores de todo o país e, obviamente, eu sou muito prejudicado porque sendo um diretor relativamente novo e com pouca experiência como diretor, basicamente 4 anos, portanto existem diretores com 20 para 25 anos de serviço, e a questão da experiência profissional é um dos fatores de desempate. Portanto, uma comissão de serviço que deveria ser reconhecida, o trabalho, que estamos a realizar deveria ser reconhecido pela tutela, com elevada importância, o nosso também está em causa. Trata-se de um trabalho que exige de nós, acabamos por abdicar muito da nossa vida pessoal e, se já foi subdiretora, percebe o que eu estou a dizer, e acabamos por ser ainda mais prejudicados nessa situação da avaliação do que os próprios professores. Acreditaria muito mais num modelo de avaliação por ponderação curricular, por exemplo, para os diretores, em que nós pudéssemos ser avaliados pelo trabalho que fazemos e pelo nosso currículo que vamos alimentando do que por um modelo como os outros que estão desajustados à realidade existente.

[04:36:79] [I]: E relativamente à avaliação externa a que a escola foi sujeita? Pode-me falar um bocadinho do que eles fizeram relativamente à sua escola? Mas só no âmbito da liderança e gestão.

[04:50:28] [E4]: Nós fomos sujeitos a avaliação externa e por acaso correu muito bem. Tivemos MUITO BOM na questão da Liderança e Gestão, e como sabe não é só o diretor, estamos a falar de toda uma equipa que trabalha em prol de uma escola não só a equipa da direção, mas também o conselho pedagógico, a equipa de autoavaliação. A parte da liderança foi onde fomos muito bem classificados e penso que, apesar da realidade da nossa escola, temos uma escola TEIP e temos aqui algumas situações problemáticas. Temos um elevado número de estrangeiros, temos um elevado número de alunos com carências socioeconómicas e acabou por ser valorizado o trabalho, o esforço que esta equipa, que esta gestão, que estas equipas de liderança, que eu acho que foram bastante valorizadas pela equipa de ação externa. O IGEC teve uma posição bastante construtiva, foi a primeira vez que tive uma inspeção deste género, eu nunca

tinha tido uma e considereei que foi uma mais-valia para melhorarmos as nossas práticas profissionais e reforçar aquilo que já fazíamos bem.

[07:10:02] [I]: Mas deixaram oportunidades de melhoria. Sugestões?

[07:21:71] [E4]: Sim, que aceitamos com todo o sentido crítico. Pensamos que as coisas devem ser criticadas quando é construtiva e dessa forma é sempre bem-vinda.

[07:39:83] [I]: E já começaram a aplicar essas sugestões de melhoria?

[07:47:38] [E4]: Muitas já eram aplicadas, e estavam apenas a necessitar de alguma melhoria. Não nos podemos esquecer que durante o meu mandato eu apanhei os 2 anos de pandemia, portanto eu iniciei funções em setembro de 2019 e estamos em confinamento em março de 2020 e, portanto, eu sou desse período. A nossa escola nunca fechou, foi sempre escola de acolhimento para as crianças cujos pais já estavam na linha da frente de combate ao COVID 19. Servimos refeições todos os dias aqui nas escolas para os alunos com carências sociais, e eu próprio estive sempre na escola nunca tive em confinamento só à noite quando chegava a casa. Eu penso que essa questão foi bastante valorizada pelas pessoas que cá estiveram e serviu também para que eles percebessem que não foi preciso e não foi possível desenvolver alguns objetivos que estavam na minha carta de missão e que foi devido às circunstâncias que tínhamos passado.

Temos uma equipa de autoavaliação fantástica que faz um trabalho excecional e todos os anos distribui um inquérito de satisfação junto da comunidade educativa para percebermos o que poderemos melhorar. Quais as nossas principais dificuldades? Identificá-las. Efetivamente são os resultados, temos um elevado número de alunos estrangeiros, temos uma população que o estudo não é das suas principais preocupações. Modéstia à parte considero que a “Patrícia” tem vindo a melhorar muito nesse campo, aliás o feedback que temos tido tanto dos docentes como dos pais em, por exemplo, desde que eu sou o diretor aumentámos cerca de 150 alunos. Temos muitos alunos que vêm das Olaias para aqui, muitos alunos que vêm da Nuno Gonçalves que começam a vir para aqui, portanto não vou dizer que nós somos perfeitos, temos um ambiente perfeito, mas somos uma escola pequena em que tentamos que os focos problemáticos sejam minimizados. Mas é uma é uma luta diária e eu próprio tenho abdicado muito da minha vida pessoal para conseguir dar resposta, uma resposta mais eficaz. Que eu gostaria que fosse mais eficiente para os problemas que vão surgindo, mas pronto é uma questão de luta diária, uma luta contínua. Temos 2 psicólogos, temos

uma equipa que nos ajuda muito nesse campo da integração e mesmo sendo escola, uma escola TEIP tem de ter outros princípios, por exemplo semanalmente temos de prestar contas pois todos os trimestres temos de dar conta dos nossos orçamentos, no próximo ano será anunciado um novo programa TEIP e nós vamos fazer a nossa candidatura novamente que será por 5 anos, salvo erro, portanto é um desafio constante.

[11:14:45] [I]: Quantos alunos é que vocês têm neste momento?

[11:17:81] [E4]: Ao todo, são cerca de 850 desde pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico. Nesta escola temos um primeiro ciclo e segundo e terceiro depois temos mais 2 escolas com pré-escolar. Somos uma escola relativamente pequena, mas também me permite que eu esteja aqui mais presente, de forma a configurar uma resposta mais rápida e mais eficiente, mas é como lhe digo temos vindo num processo de melhoria. Voltando à ao que me perguntou sobre a avaliação externa...

[11:46:74] [I]: Concorda com isso?

[11:48:20] [E4]: Concordo. Temos aliás os relatórios estão disponíveis no site do IGEC e no nosso site, portanto poderá lá consultá-los, é um processo muito cansativo para lhe dar um exemplo, eu estive 8 dias de férias apenas e já tenho cerca de 60 dias de férias acumulados em 4 anos, portanto é uma luta e uma dedicação por completo neste momento e, eu já falei nisto, o ministério debate-se com a falta de professores, mas a breve prazo vão ter falta de diretores. Eu aqui em Lisboa, já se foram embora 3, e uma série de outros que estão a acabar os mandatos e não tencionam continuar, porque isto realmente é muito desgastante e exige muito de nós. É preciso gostar muito e eu sou diretor porque eu gosto é aquilo que eu sempre quis fazer consegui chegar a diretor muito antes daquilo que eu pensava, sempre foi o meu objetivo de carreira: dar aulas durante uns anos e depois passar para a parte de gestão conseguiu-o mais rápido que eu pensava, mas realmente só estamos pelo gosto em fazer este trabalho, pela dedicação. Por exemplo eu quando fui reconduzido e, como sabe, cabe ao Conselho Geral uma maioria, mas eu exigi entre aspas que só seria diretor se fosse eleito por unanimidade se não fosse se não tivesse unanimidade, que continuava e concorria na mesma, apresentava um projeto, mas se não houvesse a unanimidade na decisão ou não continuaria. Eu consegui essa unanimidade, portanto fui reconduzido por unanimidade de votos e são mais 4 anos mas é muito difícil. Obviamente que todos temos dias, umas vezes vamos e estamos um bocadinho mais em baixo, mas estamos cá mais pelo carinho

que tenho pelas crianças e pelos alunos eu acho que é isso que nos move mais. Já deixou de ser o sistema, já deixou de ser a educação.

[13:44:67] [I]: Concordo consigo, é pelas crianças que de alguma maneira precisam de nós. É eu acho que é mais, mesmo se considerarmos que a nível de gestão podemos fazer melhor, mas é sem dúvida para as crianças que nós o fazemos, não é para o sistema acho eu. Outra questão que eu lhe queria fazer era como é que avalia a sua equipa? Em que escala considera que o faz? Fá-lo de uma forma justa e imparcial?

[14:22:97] [E4]: É impossível colocar em escala. Ou se tem uma equipa fantástica, como eu tenho a trabalhar comigo. Ajudam muito, dão o melhor. Mas a nível de avaliação eles podem ser avaliados pelo regime especial, pelo diretor, ou seja, por mim, mas também podem ser avaliados pelo regime normal. E eles têm muito mais, tem muito mais benefícios em ser avaliados pelo regime normal, pois as pessoas que foram avaliados pelo regime especial só podem ter uma menção de Muito Bom e não podem concorrer ao Excelente, portanto compensa-lhes mais ser avaliados pelo regime geral portanto eles são sempre avaliados pelo regime geral, eu apenas avalio os coordenadores da departamento, esses são avaliados por mim e eu tenho a certeza que o faço de uma forma justa não tenho qualquer dúvidas disso, também tenho a sorte que todos eles são excelentes. Infelizmente não os posso avaliar como gostaria mas tenho sempre de avaliar com as tão malfadadas cotas e depois não podem ter a nota que eu desejaria o que é injusto e daí a isenção e a imparcialidade, o que eu acho que não acontece na avaliação normal entre pares ou por muitos outros motivos que não importa aqui referir, nem acho que quem está na área percebe aquilo que eu estou a dizer e muitas das vezes porque é também difícil quem está a avaliar conseguir ser exemplo e conseguir colocar do lado certo tipo de emoções e inclusive o companheirismo. Para o bem e para o mal e isso é que eu acho que é um problema: um processo que nunca consegue ser isento nunca consegue ser imparcial e às vezes as pessoas não fazem por mal. Tal como nem todas as pessoas têm perfil para ser diretores ou subdiretores estarem numa direção nem todas as pessoas têm perfil para serem avaliadores e muitos são colocados nessa situação porque assim obrigam que estão acima do quarto escalão porque já não existe mais ninguém que tenha formação para o fazer. Se todos os avaliadores tivessem formação em supervisão pedagógica em avaliação de desempenho, aí poderia ser um processo um bocadinho mais justo, mas há situações que os professores são colocados a avaliar os outros colegas sem nunca terem observado uma

aula sem nunca terem estado nesse tipo de situação e depois vão para o território externo avaliar outras pessoas em 2 momentos que eu tenho a certeza que não correspondem à realidade, pois aquela pessoa, naquele dia podia estar mais mal disposto pode ter muitas variáveis para as coisas correrem menos, bem como o contrário também é verdade, pode ir à escola e ver 2 aulas que o professor quis e fazer um brilharete. Ou seja, fez lá 2 coisas muito bonitas naquela altura e depois o restante ano letivo tudo o resto se perde. Admito que é muito injusto este tipo de ação.

[18:16:97] [I]: Como viu foi uma entrevista muito rápida. Falamos daquilo que eu precisava que é a nomeadamente a forma como como é feita a avaliação e qual a sua opinião exatamente sobre o tópico de liderança e gestão a feita pelo IGEC na sua escola. Não sei, tem alguma dúvida, quer fazer alguma questão?

[18:40:97] [E4]: Apenas com isso quando tiver o trabalho partilhe.

FIM

Entrevista n.º 5

Data:

Ferramenta digital utilizada: Google Meets

Duração: 20:00

Investigadora: (I)

Entrevistado 5 (E5)

	E5
Género	M
Idade	47
Situação Profissional	QZP
Formação Especializada	Mestrado em Administração Escolar e Administração Educacional; Diploma de Especialização em Gestão Pública
Tempo de Serviço	23
Tempo de Serviço em Cargos de Gestão	6

(I) Quais as aprendizagens mais importantes ao longo da sua carreira na área de gestão nos últimos 10 anos? (se forem 10 anos)?

(E5) - Apenas conto com 6 anos de experiência, 1 dos anos numa CAP que constituiu um “mega agrupamento” que se subdividiu em 2 (um vertical e outro horizontal) e, volvidos 9 anos, se fundiu novamente agregando ainda a escola secundária.

No meu percurso aprendi que há momentos em que o diálogo é importante noutro em que o ruído é perturbador e não leva a bom porto. Também que há “velhos do restelo” que têm dificuldade em trabalhar com novas realidades organizacionais ou têm receio de perder “regalias”. Concluí que a vida de escolas agrupadas é muito mais rica, pese embora o desafio da gestão organizacional seja maior e mais complexo.

Percebo que há uma melhor compreensão do trabalho realizado em cada ciclo e a articulação curricular existe, quando no modelo de escola não agrupadas era praticamente inexistente.

Aprendi que a “autonomia” das escolas é ainda uma miragem, pois a Tutela não confia verdadeiramente nas escolas e quando lhes dá algum apoio, geralmente vem-se a verificar que tem uma carga burocrática associada enorme, mas sem mais recursos humanos.

Ano após ano, as medidas de política educativa e de gestão de recursos humanos da Educação são casuísticas e mal planeadas e pensadas, sem ouvir as escolas, sobrecarregando as direções com plataformas informáticas e com mais burocracia.

(I) Quais os principais problemas com que se deparou no atual modelo de gestão?

(E5) - A falta de autonomia das escolas em diversos tipos de decisão e a imposição de decisões por parte da tutela, mesmo quando viola limites legais.

A insuficiência de recursos financeiros e a comunicação tardia desses recursos, a inadequação dos rácios de pessoal não docente no caso das unidades de ensino estruturado e dos alunos com necessidades específicas com reduzida autonomia.

Também a inadequação da fórmula do crédito horário que retira horas de apoio às escolas quando aumentam os problemas de aprendizagem e a integração de alunos estrangeiros.

A excessiva produção legislativa e de notas informativas dos Serviços Centrais.

Com a transferência de competência para os municípios, o RAAG deveria ser revisto, assim como a legislação das AEC, visitas de estudo, deslocações ao estrangeiro. Etc.

Mediante o atual panorama da carreira docente e da insuficiência de docentes para recrutar, o ECD deveria igualmente ser revisto.

O sistema de ADD serve apenas para condicionar a progressão e é injusto para alguns docentes, pois outros há que conseguem ultrapassar as quotas recorrendo a esquemas administrativos, sem que exista qualquer regulação e supervisão.

Falta de tempo! As solicitações diárias não deixam tempo para pensar a Escola, para falar com os docentes e com a comunidade.

Falta de formação para PND e falta de apoio jurídico.

(I) Apresente sistematicamente de que forma foi o seu processo avaliativo?

(E5) - O Conselho Geral apresentou um esquema que o diretor contrapôs apresentando sugestões de melhoria, baseadas na carta de missão e no projeto educativo, com indicadores objetivos e claramente mensuráveis. O CG aceitou a proposta e aplicou-a, reconhecendo depois a facilidade em avaliar o diretor comparativamente com outros modelos adotados noutras escolas e que foram também ponderados no início do processo.

(I) A avaliação do Diretor cumpre os requisitos de uma avaliação justa e rigorosa como estipulado na legislação?

(E5) - Definitivamente não, pois trata-se de um cargo exercido em comissão de serviço, com direitos e garantias previsto na legislação específica, mas também na Constituição da República Portuguesa e tais direitos não são assegurados à semelhança de outros modelos de avaliação de dirigentes da Administração Pública.

O modelo enferma de vários problemas: 1) Diretores avaliados sem ter avaliação externa no seu mandato, sendo prejudicados pelos resultados dos mandatos dos seus antecessores; 2) A Tutela não responde a reclamações de forma fundamentada e nem sequer responde a recursos, sendo necessário o recursos a tribunais para tentar fazer valer os direitos dos diretores; 3) Ao invés da ADD para docentes em que existem 4 universos, na avaliação dos diretores todos são avaliados no mesmo universo independentemente se estão no 1º ano do mandato ou se têm quase 30 anos de gestão; 4) Os critérios de desempate são curiosamente o mandato ou a idade, o que coloca diretores mais novos em clara desvantagem. 5) A Tutela quanto instada a apresentar os fundamentos e os resultados da avaliação não apresenta os documentos com a informação necessária à verificação, mas exige às escolas que o façam nos seus processos de ADD. 6) Não existem indicadores comuns de avaliação dos diretores o que cria uma grande arbitrariedade, mas na ADD dos docentes pelo menos há uma estrutura e há alguns referenciais comuns que permitem compará-los e posicioná-los num determinado perfil de desempenho.... etc. Portanto, a avaliação dos diretores é tudo menos justa e rigorosa, havendo ainda atrocidades legais que ferem direitos e garantias fundamentais.

Estou presentemente a aguardar vaga no 4º escalão... é a justiça para uma diretor em comissão em serviço que se junta à (in)justiça de o salário dos diretores ser diferente apesar da responsabilidade ser igual perante a Tutela. Não há comparação desta injustiça com outros cargos e dirigente da Administração Pública.

(I) Esta escola foi sujeita a uma avaliação externa. Como considera a atribuição de no domínio de Liderança e Gestão.

(E5) - Sim, 3 meses após o meu início de funções. No meu caso, porque fui avaliado como diretor e a DGAE obrigou a que a avaliação externa fosse considerada ainda que reportando à minha antecessora, considero que a avaliação no domínio de Liderança e

Gestão é compatível com o meu desempenho. Esta minha afirmação, sem vaidade, é comprovável comparado os resultados de desempenho do Agrupamento antes do meu início do mandato e presentemente.

(I) - Acha útil e eficaz a avaliação externa das escolas?

(E5) - Considero muito importante a avaliação externa das escolas, mas que está a tornar-se demasiado burocrática.

Considero ainda e, já o disse publicamente, também à IGEC, que o modelo deve ser mais transparente e informativo e o contraditório deveria ser acolhido e apreciado de outra forma.

Curiosamente, ainda que esteja previsto no modelo da AEE, não se sabe quem é a entidade de recurso da AEE.

Não se conhecem os critérios de seleção das escolas e nem a escolha do momento em que são avaliadas.

As escolas são avaliadas sem que exista nesse olhar um enquadramento dos recursos que lhe são disponibilizados pela Tutela ou por parceiros educativos.

Também não existe uma caracterização detalhada da população escolar que ajude a contextualizar alguns resultados do seu desempenho.

E no final da AEE o que fica? A Tutela permite à escola contratualizar resultado e melhoria e disponibiliza recursos adicionais? Noutras organizações as avaliações têm o objetivo de conhecer a realidade para implementar melhorias e priorizar investimentos. Na Educação parece que serve apenas de “retrato” para pendurar numa qualquer parede.

(I) O modelo de avaliação externa promove a equidade e a justiça escolar?

(E5) - Sob o ponto de vista do impacto interno, penso que sim, pois as escolas devem orientar-se pelos princípios de equidade e a justiça escolar e a avaliação externa levam a que os docentes atuem nesse sentido.

Sob o ponto de vista externo, isto é, de comparação entre escolas, tenho algumas dúvidas pois os relatórios da AEE que vou lendo são muito pouco explícitos e informativos relativamente às boas práticas, percebendo-se que a avaliação depende muito das equipas de avaliadores.

(I) Considera que a avaliação externa tem impacto na comunidade escolar?

(E5) Mais ou menos. O reconhecimento é sempre positivo, mas não se traduz em mais-valias significativas. Há um reforço de quotas na ADD dos docentes, mas isso é pouco relevante.

A AEE deveria ser um reconhecimento e partilha de boas práticas.

Nos três ciclos de avaliação é curioso ver as escolas que alcança muito bom e excelente, mas a Tutela, e alguns relatórios internacionais, salientam o bom desempenho escolar em alguns indicadores em Portugal, embora se saiba das assimetrias que existem no país, e também que o ME não disponibiliza, nem contratualiza, com as escolas, apoios diferenciados e ajustados à realidade e às metas que as escolas se propõem nos seus projetos educativos. Noutros países há essa contratualização e depois verificação dos resultados, com consequência para a escolas ou para quem as dirige.

FIM