

## **(Re)significações e (re)construções do papel das assessorias nas direções das escolas públicas portuguesas: da retórica às práticas**

**(Re)meanings and (re)constructions of the role of advisers in portuguese public-school boards: from rhetoric to practices**

**António Miguel da Costa Pinho<sup>1</sup>  
João Carlos Pascoinho<sup>2</sup>**

197

**Resumo** O exercício do cargo de assessoria educativa tem-se problematizado ao longo dos tempos, fruto do denso manto de múltiplas e avassaladoras transformações que vai cobrindo as organizações escolares, sob o ponto de vista da sua administração, gestão e organização. À luz da conjugação dos dois normativos legais, atualmente em vigor (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho e Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 06 de julho, o primeiro que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão e o segundo que estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo, ambos referentes aos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), torna-se imperioso desencadear uma reflexão sobre a alavancagem que poderá advir dos contextos das práticas levadas a cabo pelos(as) assessores(as) internos(as) das escolas públicas portuguesas no processo de administração, gestão e organização escolar. Complementarmente, importa também fazer uma reflexão sobre alguma da realidade associada às assessorias externas. Neste sentido, procedeu-se a uma investigação mista: quantitativa, com os dados a serem recolhidos por meio de aplicação de um questionário envolvendo uma amostra de 250 inquiridos entre diretores(as)/presidentes de Comissões Administrativas Provisórias (CAP), subdiretores(as)/vice-presidentes de CAP, adjuntos(as)/vogais de CAP, assessores(as) técnico-pedagógicos(as), docentes com e/ou sem algum tipo de coordenação e/ou direção de turma de escolas públicas portuguesas; qualitativa, com os dados a serem obtidos através de entrevistas semiestruturadas a oito assessores(as) internos(as) e externos(as), de igual modo, de escolas públicas portuguesas. Decorrente desta abordagem mista, obtiveram-se indicadores francamente positivos no que concerne às implicações dos referidos contextos das práticas,

<sup>1</sup> Professor Especializado em Administração e Organização Escolar pelo Instituto Europeu de Estudos Superiores (IEES).

<sup>2</sup> João Carlos Pascoinho é Professor Adjunto no Instituto Europeu de Estudos Superiores (IEES) e Professor Coordenador do Curso de Formação Especializada em Administração e organização Escolar da Escola Superior de Educação de Fafe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0620-4250>. Email: [joao.pascoinho@iees.pt](mailto:joao.pascoinho@iees.pt)

**Recebido em 18/11/2022**

**Aprovado em 03/12/2022**

**Sistema de Avaliação: *Double Blind Review***



quanto à sua eficiência e eficácia, no processo de administração, gestão e organização escolar, revelando que a figura do(a) assessor(a) assume, na atualidade, e de forma muito clara, um papel decisivo e influente neste processo. Conclui-se, por isso, que urge uma reconceptualização/revalorização do cargo de assessoria educativa, pois o desfaseamento entre a panóplia de práticas e a respetiva retórica que lhe estão associadas parece-nos real, sendo necessário (re)significar e (re)construir o seu papel nas direções das escolas públicas portuguesas.

**Palavras-Chave:** Assessoria, autonomia, administração, gestão, organização.

**Abstract** The exercise of the educational advisory position has been problematized over time, because of the dense mantle of multiple and overwhelming changes that are covering school organizations, from the point of view of their administration, management, and organization. In the light of the combination of the two legal regulations currently in force (Decree-Law No. 137/2012 of July 2 and Normative Order No. 10-B/2018 of July 6, the first approving the legal regime of autonomy, administration and management and the second establishing the rules for the organization of the school year, both referring to public establishments of preschool education and basic and secondary education), it is imperative to trigger a reflection on the leverage that may arise from the contexts of the practices carried out by internal advisors of Portuguese public schools in the process of school administration, management and organization. In addition, it is also important to reflect on some of the reality associated with external advisors. In this sense, a mixed research was carried out: quantitative, with the data being collected through the application of a questionnaire involving a sample of 250 respondents among principals/presidents of Provisional Administrative Commissions (PAC), deputy principals/vice-presidents of PAC, assistant principals/vogals of PAC, technical-pedagogical advisors, teachers with and/or without some kind of coordination and/or direction of class in Portuguese public schools; qualitative, with the data being obtained through semi-structured interviews with eight internal and external advisors, equally from Portuguese public schools. As a result of this mixed approach, frankly positive indicators were obtained concerning the implications of the referred contexts of practices, as to their efficiency and effectiveness, in the process of school administration, management and organization, revealing that the figure of the advisor assumes, currently and very clearly, a decisive and influential role in this process. We conclude, therefore, that there is an urgent need for a reconceptualization/revaluation of the educational advisory position, since the gap between the panoply of practices and the respective rhetoric associated with it seems real to us, being necessary to (re)mean and (re)build its role in the management of Portuguese public schools.

**Keywords:** advice, autonomy, administration, management, organization.

## Introdução

Vivemos tempos de mudança. De há dois anos a esta parte, o mundo mudou. A sociedade contemporânea portuguesa também mudou, não escapou. Teve de se adaptar a uma nova reconfiguração que se instalou e que veio para ficar, de forma mais ou menos permanente. Do medo à incerteza, passando por um período de adaptação e tentativa de normalização, dentro

de um contexto tipicamente anormal. A pandemia de COVID-19 mudou a forma de se viver e de se estar, sobretudo em casa e no trabalho, quanto dele feito em casa, em abono da verdade. E a instituição Escola, para sobreviver, não escapou à necessidade de adotar novas dinâmicas. As lideranças escolares tiveram de se reinventar neste contexto de “maré alta”, perante um infundável número de desafios de administração, gestão e organização escolar. Os “timoneiros das embarcações” desempenharam um papel verdadeiramente extraordinário. Estamos certos de que não terão permanecido sozinhos ante este “*tsunami*”. Evitou-se, seguramente, o “naufrágio das embarcações”, como consequência do ritmo eficiente e eficaz da equipa de “remadores” dos “timoneiros”. Entre eles, os assessores dessas mesmas “embarcações”.

O presente trabalho surge como corolário de uma investigação, levada a cabo pelo seu autor e ainda “mergulhada” no contexto acima descrito, sobre as assessorias internas das escolas públicas portuguesas, completados que estão quase 24 anos da sua institucionalização legal, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio, entretanto revogado e substituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, por sua vez, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho, que corresponde ao decreto-lei atualmente em vigor e que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Complementarmente a esta investigação, procurou-se perceber, também, alguma da realidade associada às assessorias externas destas mesmas instituições públicas de ensino.

A escolha da temática do trabalho e da consequente investigação desenvolvida foram fortemente influenciadas pelo cargo de assessoria técnico-pedagógica desempenhado, de forma oficial e ininterrupta, de há oito anos a esta parte, pelo seu autor, os cinco primeiros anos num agrupamento de escolas e, mais recentemente, há já quase três anos numa escola não agrupada, ambas instituições públicas e da região norte do país. Contudo, o pendor desta escolha tem, também, que ver com o contexto oficioso do desempenho deste cargo, em abono da verdade, desde que o autor ingressou no ensino, já lá vão 20 anos, porventura, quiçá, existindo alguma correlação com o facto de ser proveniente da área disciplinar de informática.

A situação problemática que orientou toda a investigação consistiu em averiguar quais os contextos das práticas levadas a cabo pelos(as) assessores(as) internos(as) e externos(as) das escolas públicas portuguesas e as suas implicações, quanto à sua eficiência e eficácia, no processo de administração, gestão e organização escolar.

A definição deste problema de investigação conduziu à formulação de duas questões fulcrais, para as quais se desejou obter resposta no final de todo este processo investigativo. Assim, as questões nucleares às quais a investigação tentou dar resposta foram as seguintes: **1.<sup>a</sup>** Quais os contextos das práticas levadas a cabo pelos(as) assessores(as) internos(as) e externos(as) das escolas públicas portuguesas? **2.<sup>a</sup>** E quais as suas implicações, quanto à sua eficiência e eficácia, no processo de administração, gestão e organização escolar?

Perspetivando a obtenção de alguns indicadores para estas questões, definiram-se os objetivos da investigação. A principal intenção da investigação foi desencadear uma reflexão sobre a alavancagem que poderia advir dos contextos das práticas levadas a cabo pelos(as) assessores(as) internos(as) e externos(as) das escolas públicas portuguesas no processo de administração, gestão e organização escolar.

Esmiuçando este objetivo geral, pode afirmar-se que os objetivos específicos da investigação foram os seguintes: **1.** Proceder à realização de um estudo de impacto com uma amostra quantitativa de respondentes (assessores(as) técnico-pedagógicos(as), detentores(as) do cargo, na atualidade, passando por diretores(as)/presidentes de Comissões Administrativas Provisórias (de agora em diante, CAP), subdiretores(as)/vice-presidentes de CAP, adjuntos(as)/vogais de CAP, docentes com algum tipo de coordenação e/ou direção de turma até docentes sem coordenações nem direções de turma, porventura, alguns(mas) deles(as), detentores(as) do cargo, nalgum período passado, da sua atividade profissional), através de um questionário, para tentar obter alguns subsídios sobre os contextos das práticas relacionados com assessorias internas e externas, caso existam nas escolas e as suas implicações, quanto à sua eficiência e eficácia, no processo de administração, gestão e organização escolar. **2.** Reunir, através das respostas obtidas às questões de um guião de uma entrevista semiestruturada, impressões de sujeitos, constituindo uma amostra qualitativa, que desempenham ou que já desempenharam, num passado recente, o cargo de assessoria numa instituição pública de ensino, com o intuito, quiçá, de se enaltecer ou enfraquecer as mais-valias dos contextos das práticas, por si, levadas a cabo. **3.** Reunir, através das respostas dadas às perguntas do questionário supramencionado, sugestões dos(as) assessores(as), para um melhor aproveitamento da assessoria na administração, gestão e organização escolar das escolas públicas, com o intuito, porventura, de se corroborar ou discordar dessas propostas.

Enquadramento Teórico

De acordo com Marques (2012), para se compreender a temática em estudo, é necessário convocar três contextos fundamentais. Primeiro contexto – Evolução das organizações (em sentido lato) e da sua administração, cuja história “começa com o início da organização social do homem” (p. 11). Segundo contexto – Análise organizacional da escola. Terceiro contexto – Assessoria nas organizações escolares.

Importa aflorar os antecedentes, as influências e a evolução da administração, os tipos de administração das organizações, a figura do administrador e as assessorias nas organizações.

**Antecedentes, Influências e Evolução da Administração** Assumem especial importância: o legado dos filósofos, tais como Sócrates, Platão, Aristóteles, Roger Bacon, Francis Bacon, Descartes, Thomas Hobbes, Jean Jacques Rousseau, Karl Marx e Engels, embrenhados com as questões da administração e organização públicas da sociedade, reclamando para si, na altura, os princípios básicos da administração das organizações; o modelo organizacional da igreja católica, caracterizada pela “centralidade de comando em uma pessoa, o Papa”, “coordenação de esforços, organização territorial escalar e funções diversificadas”, pela busca de uma gestão eficiente; o funcionamento da organização militar, caracterizado pelo princípio da unidade de comando e hierarquia, tornando-se o “expoente máximo da organização escalar”; o princípio escalar, aplicado às organizações e concretizado/cimentado através do conceito de doutrina; e, finalmente, a revolução industrial, com as suas duas fases, emergindo “o interesse pela administração que nos legou, como pioneiros, os engenheiros: americano Taylor e francês Fayol” (Marques, 2012, pp. 11-22). **Tipos de Administração das Organizações** Destacam-se sete grandes blocos: a Abordagem Clássica da Administração, incorporando a Administração Científica de Frederick Taylor (teoria da motivação) e a Teoria Clássica da Administração de Henri Fayol (teoria da organização), duas orientações antagónicas, mas complementares na sua aplicação, em que a primeira “tem por base a melhoria de processos/tarefas/tempos dentro da empresa, com vista à obtenção do melhor resultado através do aumento da eficiência operacional” e a segunda é “baseada no estudo e definição de uma estrutura melhorada para que a empresa possa ter uma melhor organização interna, uma otimização dos recursos e consiga a obtenção de melhores proveitos”; a Abordagem Humanística da Administração de Elton Mayo, com o foco nas “condições humanas dentro da empresa, numa perspectiva de considerar o Ser Humano como mais do que uma máquina”; a Escola Comportamental de Maslow e McGregor, assente na abordagem psicológica das organizações; a Abordagem Neoclássica da Administração, “suportada fundamentalmente nas ideias de Peter Drucker”, vista “como uma redenção da teoria clássica com a introdução de melhoramentos”, “ênfase na

prática da administração, a reafirmação e reforço relativo dos postulados clássicos, ênfase nos princípios gerais da administração, foco nos objetivos e resultados e consequente administração por objetivos”; a Abordagem Baseada na Estrutura da Administração, de Max Weber, integrando a burocracia e as suas consequentes disfunções que “resultam em ineficiências da estrutura burocrática”, como forma idealizada de organização; a Abordagem Sistêmica da Administração de Ludwig Bertalanffy, colocando a tônica no conceito de sistema como sendo um grupo de partes interrelacionadas que funcionam como um todo para alcançar um objetivo comum; e, finalmente, a Abordagem Contingencial da Administração de Lawrence e Lorch, com a qual a filosofia de trabalho dos gestores depende dos contextos que qualificam as situações, enaltecendo a conexão entre a forma como uma organização desenvolve a sua atividade e as características das situações (Marques, 2012, pp. 23-46). **Figura do Administrador** Relevam-se: as qualidades associadas ao seu estilo de administração – se adota um estilo de administração burocrático (mais formal), ou se opta por um estilo de administração adhocrático (mais informal) ou se fica pelo meio-termo, ou seja, pelo estilo de administração contingencial (umas vezes, mais formal, outras tantas, mais informal); as suas funções (planejar, organizar, dirigir e controlar); a sua administração por objetivos, defendida por Peter Drucker, alavancando o modo como se encara a administração; a sua liderança numa perspetiva cruzada (liderança mecanicista, na qual encontramos o líder nato, o líder treinado e o líder ajustável, este último, eventualmente, líder da contingência; liderança cultural, quiçá fazendo emergir um líder transformacional “que influencia a própria organização baseada na sua pessoa e não nos pressupostos da organização que lidera”, conseguindo transformar a cultura da organização; liderança ambígua, que tem emergido fruto do surgimento de novas formas de olhar as organizações); e, ainda, a administração de organizações não industriais, como é o caso da administração das organizações escolares, impregnada de múltiplos e novos desafios, ao longo dos anos (Marques, 2012, pp. 47-59). **Assessorias nas Organizações** Importa perceber a origem do conceito de assessor/assessoria, outros conceitos que lhe estão associados e a sua contextualização numa organização, ou seja, torna-se necessário apresentar um quadro conceitual a este respeito. De acordo com Houaiss (n.d.), assessor expressa “*aquele que é adjunto a alguém, que exerce uma atividade ou cargo para ajudá-lo em suas funções e, eventualmente, substituí-lo nos impedimentos transitórios*”, “*especialista em determinado assunto que auxilia alguém em cargo de decisão com subsídios da área de sua especialidade*”, “*entidade que presta assessoramento*”, “*que assessora, assiste*”, “*adjunto, ajudante, auxiliar, assistente*”, “*acompanhante, participante em funções no expediente*”, “*estar sentado ao pé,*

junto de”. Também em Priberam (n.d.), assessor significa “*ajudante, auxiliar*”, “*que ou quem assiste ou assessora*”, “*pessoa que tem como função profissional auxiliar um cargo superior nas suas funções*”, “*adjunto, coadjutor*”, “*juiz substituto*”. Em Chiavenato (2004, pp. 44-45) encontramos o termo assessoria como sendo “*o mesmo que Estado-maior de especialistas que compõem o staff*”<sup>3</sup>, remetendo para a definição de outros dois conceitos: o de Estado-maior, como sendo “*o conjunto de assessores especializados que compõem o staff da organização*”; e o de *staff*, como sendo “*o conjunto de órgãos e pessoas que trabalha no gabinete para assessorar, aconselhar e dar consultoria e recomendação sobre assuntos diversos*”. Ainda em Chiavenato (2004, p. 87), e de acordo com a administração de Luther Gulick, assessoria (*staffing*), significa “*função de preparar e treinar o pessoal e manter condições favoráveis de trabalho*”. Associado ao conceito de assessor, embora de origem diferente em latim, mas que para o nosso trabalho tem o mesmo significado, surge o conceito de consultor. Assim, de acordo com Houaiss (n.d.), consultor indica “*que ou aquele que dá conselho*”, “*que ou aquele que tem a função de dar parecer, fornecer subsídios, sugerir, aconselhar*”, “*consulente*”, “*conselheiro*”, “*aconselhador, consultante, o que pede conselho*”. Neste sentido, Chiavenato (2004, p. 205), um dos maiores autores clássicos da área da administração, refere-se a *staff* ou assessoria como sendo “*a propriedade de prestar consulta, consultoria, recomendação, sugestão, conselhos ou prestar serviços especializados*”. Também em Priberam (n.d.), consultor designa “*conselheiro*”, “*Aquele a quem se consulta ou o que dá conselhos*”, “*Pessoa qualificada que, junto de uma empresa, dá pareceres e trata de assuntos técnicos da sua especialidade*”, “*Pessoa que consulta*”, “*consulente, consultador, consultante*”. Reis (2010, p. 46) refere que “quando falamos de assessoria/consultoria, referimo-nos a apoiar, ajudar, mediar”. Marques (2012, p. 60) fala do assessor como aquele que se presta a “*ajudar a decidir, inovador, ser especialista no assunto de forma a ser fundamental na decisão*”, tal como define Lima (2007, p. 13), ao afirmar que o assessor “*traça cenários, planeia, prepara a decisão, aconselha os decisores políticos legítimos e os superiores hierárquicos nas organizações formais... deteria assim o saber, mas não o poder*”. E Marques (2012, p. 60) acrescenta: “o assessor<sup>4</sup> não decide, apenas elabora as condições para que outros decidam”. É nesta base que

<sup>3</sup> É possível encontrar a palavra inglesa *Staff* com vários significados: adjunto, assessor e assistente consultor. Daí, não raras vezes, a confusão de sentidos. É uma palavra que remonta à antiguidade (A.C.) e que perdura até aos dias de hoje. Pela sua ambiguidade e uso diverso, “vai sendo descrita por vários autores, numa tentativa de fixar e uniformizar definições consensuais ao trabalho do assessor” (Marques, 2012, p. 62).

<sup>4</sup> Não obstante, podemos ter um outro tipo de assessor, que é o assessor / *staff* pessoal. Mas o que nos importa é o chamado *staff* especializado, “uma vez que o assessor na escola pode ser encontrado neste conceito. Assim, o assessor especializado reúne duas características: não possuir autoridade sobre outras partes da organização, está na organização para assessorar e servir, não dá ordens nem comanda e pode ser usado por unidades de *staff* e de linha, de acordo com a política da empresa e de acordo com a sua área de conhecimento” (Marques, 2012, p. 66).

assentamos e delimitamos o nosso estudo, por força do enquadramento normativo legal, em Portugal, da figura do assessor nas organizações educativas e não educativas, conscientes da “profusão de denominações que se encontram na literatura” e da interpenetrabilidade encontrada nas diversas funções dos assessores” (Marques, 2012, p. 60). **Poder, Autoridade e Influência do Assessor/Especialista** Recuperando Lima (2007, p. 13), quando refere a falta de poder e, dentro deste, a falta de autoridade do assessor, julgamos pertinente abordar a questão do conflito que poderá existir entre a autoridade do especialista (traduzida em conhecimento) e a autoridade administrativa (traduzida em hierarquia). Chiavenato (2004, p. 306), a propósito de conflitos organizacionais, assevera que um dos cenários particulares de conflitualidade se caracteriza por uma “tensão imposta à organização pela utilização do conhecimento: como criar, cultivar e aplicar o conhecimento sem solapar a estrutura hierárquica da organização”. Etzioni (1967, p. 119, citado por Chiavenato, 2004, p. 306) advoga que o “conhecimento traz conflitos com a hierarquia”. Ainda Etzioni (1967, pp. 121-124, citado por Chiavenato, 2004, p. 306) define a instituição Escola como sendo uma organização especializada, “do ponto de vista como se organiza o conhecimento”, na qual “(...) o conhecimento é criado e aplicado na organização criada especialmente para esse objetivo. As organizações especializadas empregam especialistas com grande preparo profissional e que se dedicam à criação, divulgação e aplicação do conhecimento. A gestão é exercida pelo técnico (o professor como diretor da escola, (...)), enquanto a estrutura administrativa serve como mero apoio subsidiário, ou seja, como *staff*”. Tal como vimos anteriormente, *staff* e assessoria significam o mesmo. Para finalizar, Etzioni (1967, pp. 119-147, citado por Chiavenato, 2004, pp. 306-307) refere que nas organizações especializadas, como, por exemplo, a instituição Escola, os conflitos entre os especialistas e os administradores surgem quando a “relação entre corpo de auxiliares-especialização e hierarquia-administração é invertida”. Neste contexto, os “administradores cuidam das atividades secundárias em relação aos objetivos da organização: administram meios para a atividade principal, que é desempenhada pelos especialistas. Os especialistas têm a principal autoridade, enquanto os administradores têm a autoridade secundária de corpo de auxiliares. A decisão final fica nas mãos dos especialistas, enquanto os administradores aconselham”.

Assumem papel primordial as respetivas imagens organizacionais, autoexplicativas, baseadas nas teorias organizacionais existentes: a escola empresa educativa; a escola imagem da burocracia; a imagem democrática da escola; a escola como centro político; a imagem anárquica da escola nas suas múltiplas vertentes (anarquia organizada na escola, a decisão

como “caixote do lixo”, a escola como sistema debilmente articulado e o sistema caótico da escola); a escola como cultura (Marques, 2012, pp. 73-99) e não deixando de parte imagens de futuro da escola como a que emergiu recentemente, no âmbito do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), no qual se insere o Plano de Capacitação Digital dos Docentes (PCDD). É nestes cenários que encontramos o(a) assessor(a) escolar, o(a) qual se vai movimentando, diferentemente, ou não, de acordo com as suas especificidades.

Marques (2012), aludindo vários(as) autores(as)<sup>5</sup> de referência, sobretudo de língua castelhana, que se têm debruçado sobre esta temática, ao longo dos anos e cujos países (comparativamente com Portugal) apresentam uma cultura de assessorias, em contexto educativo, significativamente mais consolidadas, patenteia-nos com um espetro sequencial de conceitos a reter neste quadro. **Identidade da Assessoria** Difícil de deslindar, pela falta de delimitação das verdadeiras funções desta atividade no ensino, pela escassez de assessores(as) com formação adequada, dirigindo aquela atividade para a vertente curricular que, apesar de ter um caráter pedagógico, não é uma assessoria pura, porque esta atividade integra uma panóplia de práticas profissionais emergentes em múltiplos campos e, ainda, pela “indefinição das próprias áreas de atuação”. Uma possível identidade para a assessoria compreenderá três traços: igualdade de *status* entre assessor(a) e assessorado(a), finalidade da ajuda prosseguida pela interação e exercício de responsabilidade do(a) assessorado(a). Neste sentido, um(a) assessor(a) adquire uma terceira identidade, para além da identidade docente e da identidade da sua disciplina curricular, “numa dialética entre a compatibilidade e discordância” face a estas duas identidades. “Quando desempenha a tarefa de assessor, esta tende a ser preferida em função da identidade docente, pelo que esta terceira identificação resulta de uma autoformação que se deve fazer com coerência”. Da identidade da assessoria (ou da falta dela, consequência, em parte, também, da constatação de múltiplos problemas terminológicos a ela associados, tal como vimos anteriormente, sendo que, em Portugal, ficou estabelecida, por força da lei, como “Assessoria Técnico-Pedagógica”), detetam-se, agora, os sinais de identidade da assessoria interna (Marques, 2012, pp. 104-107). **Sinais de Identidade da Assessoria Interna** A partir do momento em que a sua institucionalização se concretizou como “uma mais-valia de apoio especializado e local, tentou-se estabelecer uma identidade para esta função”. Antes de mais, o(a) detentor(a) do cargo conhece o meio onde vai trabalhar, é escolhido(a) pelo diretor(a), tendo, por isso, o seu apoio, apoia o diretor(a) nas tomadas de decisão e colabora ativamente

<sup>5</sup> Jesús Domingo Segovia, Carles Monereo Font, Juan Ignacio Pozo, Jose Manuel Rodriguez Romero, Sandra Nicastro, Marcela Andreozzi.

no desenvolvimento organizacional da escola com os(as) professores(as), com os(as) alunos(as) e com os(as) encarregados(as) de educação, no âmbito de uma ação global. Essa ação pode ser exercida por docentes que ocupam, na escola, posições formais ou informais, sendo que a sua extensão e profundidade depende do estilo de liderança da direção. O trabalho com os(as) professores(as) baseia-se numa relação de alteridade, “partindo de uma posição de horizontalidade e aparente simetria” e estabelecida por um grau de corresponsabilidade definido pelas possibilidades dos(as) professores(as) assumirem responsabilidades e gerirem situações concretas. Tudo isto fazendo parte de uma estratégia de intervenção em toda a escola, ou seja, numa perspetiva institucional, com uma clara definição de papéis e interdependências entre grupos, sempre numa perspetiva de inovação (Marques, 2012, pp. 107-110). **Tipologia da Assessoria** Nesta linha de raciocínio, e porque a assessoria externa, com este nome, não consta de nenhum normativo legal, embora, em termos funcionais, tivesse e continua a existir (como veremos a seguir), isto leva-nos a categorizar a assessoria escolar. A tipificação adotada será, numa primeira fase, a seguinte: assessoria interna e assessoria externa. Ulteriormente, subcategorias resultarão desta categorização. **Assessoria Interna e Assessoria Externa** Várias são as definições que autores de referência partilham, sendo que as referidas por Brovelli (2000, p. 57) sintetizam, provavelmente todas elas, dizendo que

Se entiende por agente o asesor de apoyo interno a aquel que es miembro de la institución con esa función asignada especialmente, lo que significa que puede vivir de cerca las distintas situaciones cotidianas que se presentan, sin tiempos delimitados. El mayor riesgo se considera que es el de la “mimetización” con la institución o las dificultades para objetivar lo que se pretende indagar y orientar. En contraposición, el Agente de apoyo externo proviene de un lugar ajeno a la institución, se supone que es poseedor de determinados conocimientos y habilidades, y es contratado para una tarea determinada, y por un tiempo fijado de antemano.

Sobre a assessoria externa importa realçar o que diz Martins (2019, p. 78), referindo-se à opinião dos diretores das escolas públicas portuguesas: “*Quanto às assessorias de qualidade, nomeadamente o apoio jurídico e contabilístico, existem vários caminhos possíveis. Atualmente, é encarado com naturalidade o facto de serem necessários outros técnicos, que não docentes, para promover o sucesso educativo (Psicólogos, Assistentes Sociais, Terapeutas da fala, etc.), mas o mesmo não se passa com os técnicos que são necessários nos bastidores do processo*”. E continua:

*De facto, muitas escolas já recorrem a assessorias técnicas nas áreas jurídica e contabilística. Todas as que trabalham com fundos provenientes do POCH o fazem, por exemplo”. Sugerindo, então que “a criação de um gabinete de apoio a nível concelhio poderia ser uma solução para atingir este desiderato. Se o âmbito for mais alargado, a nível das Direções de Serviços Regionais da DGEstE, por exemplo, esse*

*apoio ainda é possível, mas carece da existência de mais recursos humanos, adequados ao número de escolas a apoiar”. Finalizando, dizendo que “a crescente complexidade de tarefas e decisões jurídicas e contábilísticas que se vem a verificar nas escolas levará, inevitavelmente, à disponibilização deste tipo de apoio, de forma oficial e sistemática.*

A acessoria Pedagógica pode encaixar-se, como “modalidade”, nas duas primeiras, mas que, pelo facto de estar fortemente documentada e, portanto, revelando ser uma das dinâmicas mais robustas, no que à melhoria das práticas pedagógicas e auxílio aos(as) professores(as) diz respeito, os(as) autores(as) de referência enaltecem-na. Segovia (2001, p. 1) designa-a por “*Asesoramiento y encuentro profesional en el aula*”. Na assessoria pedagógica, assumem especial importância os seus fluxos de trabalho, os quais envolvem um consistente e rigoroso combinado de etapas de construção conjunta de conteúdos de melhoria. **Colaboração e Assessoria** Ora, é aqui, neste ponto do espectro, que surge um conceito muito importante: o da colaboração na assessoria. Tal como defende Frota (2007), quando realça a importância da necessidade de existirem culturas de colaboração docente traduzindo verdadeiras assessorias internas. Dá-se o exemplo paradigmático dos(as) diretores(as) escolares, e tal como advoga Martins (2019, p. 78), “a unipessoalidade veio criar uma pressão adicional sobre o diretor ao permitir a transposição deste conceito para uma só pessoa. A centralização de responsabilidades e a multiplicidade de decisões (sobretudo de carácter jurídico e contabilístico) que recaem sobre o diretor justificam a existência de assessorias que permitam apoiar estas tomadas de decisão”. Ainda atinente a este conceito de colaboração, González & Moreira (1990, pp. 77-78) elencam um conjunto de 47 funções que o(a) assessor(a) deve considerar pelo prisma do desenvolvimento baseado na escola e na colaboração (cf. *link* nas referências bibliográficas). **Assessoria e Inovação** Como corolário do trabalho de assessoria assente na colaboração, e se esta existir, na prática (entre professores, pensa-se que sim) e não apenas a nível da conceptualização teórica, o caminho que se arripa é francamente pautado por uma melhoria e inovação nas instituições de ensino. Neste quadro, emerge outro conceito: o da assessoria como elemento de inovação na escola. Tal como defende Frota (2011) quando fala das assessorias como dinâmicas verdadeiramente “facilitadoras da inovação e mudança”. **Assessoria e Autonomia** Os caminhos da inovação, devidamente trilhados nesta jornada de aplicação das assessorias em meio escolar, torná-las-ão, de forma muito natural, o motor de autonomia. Mais um conceito: o da assessoria como elemento de autonomia. Contudo, fica a ressalva de Coimbra (2007, p. 253) ao afirmar que é “abusivo e redutor estabelecer uma relação determinística entre assessoria e autonomia”. Também Machado (2014, p. 51), a propósito da

autonomia, neste caso, da assessoria externa, advoga que “(...) não é ilimitada (...) porquanto ela é um instrumento comprometido com os objetivos centrais do programa nacional, do projeto educativo elaborado pela escola ou agrupamento e/ou do contrato-programa negociado e celebrado entre esta e aquela, que estão na base da sua procura”. Em Portugal, como veremos mais à frente, pelo menos normativamente, a autonomia e a assessoria são dois conceitos robustamente entroncados. **Supervisão, Assessoria, Formação Inicial de Professores** Num outro quadro, amplamente associado às práticas educativas, temos, desde sempre, em Portugal, a supervisão na formação inicial de professores, ou seja, as dinâmicas que contextualizam os chamados estágios pedagógicos/profissionais dos alunos provenientes dos cursos universitários, via ensino ou ramo educacional, que, chegados às escolas, são acompanhados pelos seus orientadores de estágio, recebendo, estes últimos, o epíteto de assessores fundamentais na consolidação da formação inicial dos seus assessorados. Assumir a supervisão como uma forma de assessoria fica bem patente na seguinte definição dada por Nerici (1975, p. 56, citado por Marques, 2012, p. 137): *“servicio de asesamiento de todas las actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a realizar en mejor planeamiento, una mejor coordinación y ejecución de las mismas, para que se atienda de forma más eficiente a las necesidades y aspiraciones del estudiante y de la comunidade, así como para que se lleven a efecto más plenamente los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos de la escuela”*.

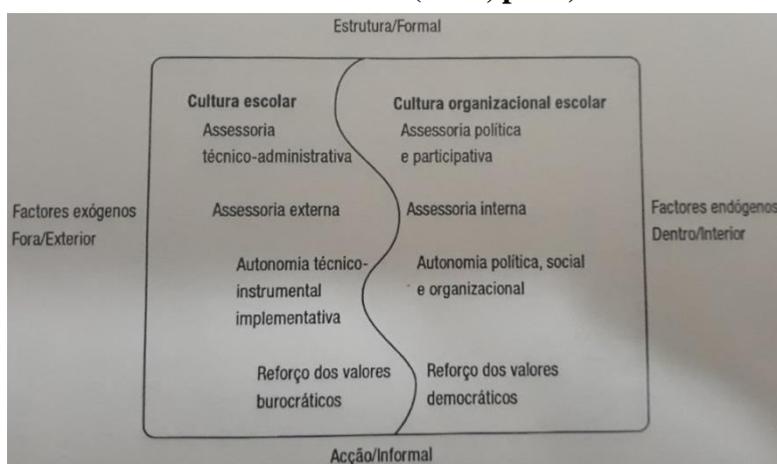
Nesta revisão de literatura, é na sinalização gráfica “de duas concepções de escola antagónicas do ponto de vista político, organizacional e cultural”, apresentada por Torres (2008, pp. 74-75), que encontramos as assessorias que pretendemos estudar neste trabalho.

A primeira, localizada na parte esquerda da figura, “pretende ilustrar uma imagem de escola relativamente cristalizada no imaginário coletivo, muito marcada pela ideia de reprodução burocrática do sistema central, um espaço que reflete sobretudo uma cultura escolar institucionalizada, onde o centralismo e a uniformidade política, administrativa e pedagógica constituem o elemento mais marcante. Sobredeterminada exclusivamente pelos fatores exógenos, esta imagem de escola articula-se com uma modalidade de assessoria de tipo externo e de cariz técnico e administrativo, centrada sobretudo no aprimoramento dos meios e das técnicas conducentes ao alcance dos resultados. Ressalta deste primeiro cenário uma assessoria centrada nos domínios mais instrumental e implementativo, aqueles que legitimam e reforçam os valores burocráticos do sistema” (Torres, 2008, p. 74).

A segunda, localizada na parte direita da imagem, pretende ilustrar “aquela que estaria mais congruente com a ideia de uma escola mais democrática e autónoma”, “(...) agora mais alicerçada nas especificidades reais do seu funcionamento, nas singularidades dos seus atores e nos espaços-tempo de construção simbólica e cultural. Detentora de uma cultura organizacional escolar, a instituição escola emerge neste cenário dotada de uma identidade historicamente sedimentada que integra no seu interior diversas formas de manifestação cultural” (Torres, 2008, pp. 73-75).

**Figura 1 – Perspetivas da Assessoria**

**Fonte: Torres (2008, p. 74)**



A oficialização das assessorias escolares em Portugal, com esta denominação, pelo menos, as internas, só acontece com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio. Até lá, as dinâmicas<sup>6</sup> alavancadas (interna e externamente), ainda que sob um manto legal de assessoria, não eram, denominadamente, assim assumidas. **Assessorias Escolares Internas** É possível apresentar o seguinte quadro normativo legal cronológico e diacrónico: **1. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio**, com o Artigo 23.º (Assessoria da direcção executiva), números: “1 - Para apoio à actividade do conselho executivo ou do director e mediante proposta destes, a assembleia pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola”. “2 - Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por

<sup>6</sup> Sob outros nomes, tais como apoios ou modalidades especiais de educação, de cariz interno e externo. Exemplos: as extintas **ECAE (Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos)**, consideradas assessorias externas, fundamentais no apoio aos(as) professores(as) (especialistas, considerados(as) assessores(as) internos(as), colocados(as) nas escolas) e às crianças com necessidades educativas especiais. Na atualidade, a nível interno, temos os(as) docentes dos três grupos disciplinares de educação especial 1, 2 e 3; as **inspeções educativas** (nem sempre consensuais, no seu papel de verdadeiras assessorias educativas externas); os extintos **CAE (Centros de Área Educativa, mais tarde, Coordenações de Área Educativa)**, considerados assessorias externas; os (as) **psicólogos(as)** que, durante anos a fio, foram sendo colocados(as) nas escolas por concurso e/ou contratação, atualmente, com possibilidade de efetivação.

*despacho do Ministro da Educação, de acordo com a população escolar e o tipo e regime de funcionamento da escola*". **2. Despacho n.º 13 555/98 (2.ª série), de 16 de julho**, que regulamenta o artigo 23.º, acima descrito, números 1 (máximo de dois(duas) assessores(as) técnico-pedagógicos(as), com redução da componente letiva), 2 (preferencialmente qualificados(as) para o exercício de outras funções educativas), 3 (um(a) assessor(a) técnico-pedagógico(a), onde funcionem cursos nocturnos, com uma frequência mínima de 100 alunos), 4 (este(a) último(a), também com redução de componente letiva), 5 (redução esta revista periodicamente), 6 (condições específicas para assessores(as) educadores(as) de infância e professores(as) do 1.º ciclo) e 7 (afixação, no regulamento interno, das competências dos(as) assessores(as)). **3. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril**, com o Artigo 30.º (Assessoria da direcção), números: *"1 - Para apoio à actividade do director e mediante proposta deste, o conselho geral pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais são designados docentes em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada"*. *"2 - Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, em função da população escolar e do tipo e regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada"*. **4. Despacho n.º 16551/2009, de 21 de julho**, que regulamenta o artigo 30.º, acima descrito, com o Artigo 1.º (Objecto e âmbito), número **"2 - Integram a prestação de assessorias técnico-pedagógicas, para além da área pedagógica, a prestação de serviços técnicos de apoio nas áreas contabilística, informática, jurídica, financeira e de psicologia"**<sup>7</sup>; com o Artigo 2.º (Critérios de fixação, de acordo com o rácio de alunos(as), tipologia das escolas que integram os agrupamentos, existência de Centros de Novas Oportunidades – CNO e ministração de cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA, Cursos Profissionais – CP e Cursos de Educação e Formação – CEF), número 1 (concessão de um crédito de horas semanal), Artigo 3.º (Gestão do crédito de horas), números 2 (afetação a docentes com insuficiência letiva, com perfil para o tipo de assessoria), 3 (afetação a outros(as) docentes **"ou solicitar a terceiros a prestação de serviços das assessorias"**<sup>8</sup> **pretendidas, recebendo, neste caso, o equivalente financeiro às horas a que tem direito nos termos do artigo 3.º, calculadas de acordo com o valor/hora fixado legalmente para o 6.º**

<sup>7</sup> Pela primeira vez, são definidas as áreas concretas para a prestação de assessorias técnico-pedagógicas, 10 anos depois da publicação do primeiro normativo legal em 1998. Tal como afirma Marques (2012, p. 147), "Assim ficam limitados os tipos de apoio nos quais o director pode ser assessorado, enquadrando-se de alguma forma o modo como deverá ser a formação do director". "A inclusão de assessorias específicas na lei permite entender que a formação do director deve ser sólida em áreas não passíveis de apoio, enquanto noutras poderá ser assessorado por alguém especialista no assunto".

<sup>8</sup> Uma clara referência à possibilidade de serem criadas assessorias externas.

**escalão da categoria de professor (índice 245)”) 5. Despacho<sup>9</sup> n.º 5328/2011, de 28 de março**, com o Artigo 7.º (Componente não lectiva de trabalho a nível de estabelecimento), número 4 (excluindo trabalho letivo e não letivo da componente individual), alínea ”(i) *Assessoria ao director do agrupamento ou escola não agrupada*”; Artigo 11.º (Atribuição de horas aos(às) docentes para o exercício de funções não lectivas), número “3 - *O exercício de (...) de (...) assessoria técnico-pedagógica ao director (...), é efectuado nas seguintes horas: a) Nas horas de componente não lectiva de estabelecimento, conforme estipulado pelo director nos termos do n.º 1 do artigo 7.º. b) Nas horas de redução da componente lectiva de cada docente, calculadas nos termos do artigo 79.º do ECD*”. **6. Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 05 de junho**, com o Artigo 6.º (Funções de assessoria), números 5 (horas não utilizadas são atribuídas à componente letiva dos(as) assessores(as) investidos(as)), 10 (“livre” investidura, ao abrigo da autonomia), 11 (sem outros prejuízos, investidos(as) utilizando a componente não letiva de estabelecimento). **7. Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho**, com o Artigo 12.º (Composição), número “4 – (...) os docentes que assegurem funções de assessoria da direcção, nos termos previstos no artigo 30.º, não podem ser membros do conselho geral”; Artigo 30.º (Assessoria da direcção), plasmado anteriormente. **8. Despacho n.º 9509/2012, de 13 de julho**, que reforça o crédito horário (no ano escolar de 2012-2013) destinado à constituição de assessorias de apoio à direcção dos agrupamentos, com a função excepcional e específica de coadjuvação aos(às) coordenadores(as) das escolas que deixaram de ser sede de agrupamento, na sequência de processo de agregação, números: “2 - (...) após a respetiva autorização pelo conselho geral, pode o presidente da comissão administrativa provisória (CAP) requerer aos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência um reforço do crédito horário, até ao limite máximo de vinte e duas horas, destinado à constituição de uma ou mais assessorias”. “**3 - As assessorias previstas no presente despacho, que em caso algum poderão dar lugar a ou justificar novas contratações<sup>10</sup>**, são asseguradas por docentes nomeados pelo presidente da CAP (...))”, de acordo com um conjunto de termos e prioridades definidos. **9. Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho**, com o Artigo 6.º (Funções de (...) assessoria e respetivas horas), números 7 (horas não utilizadas são atribuídas à componente

<sup>9</sup> A partir deste despacho, as áreas concretas para a prestação de assessorias técnico-pedagógicas deixam de ser discriminadas. De resto, esta nova reconfiguração é relatada sob a forma de questionamento e como reflexão final da investigação empírica levada a cabo por Marques (2012, p. 262), “*O que acontece às assessorias declaradas como indispensáveis ao bom funcionamento das escolas, no nosso estudo, e que deixam de poder ser atribuídas nos mesmos moldes a partir do despacho de organização do ano letivo de 2011? Como resolverão os diretores este problema, quando se sabe que muitas vezes eram assessorias indispensáveis? Como se regem a partir de agora as assessorias que funcionavam em áreas não contempladas no normativo legal? Existindo assessorias para as quais não existe neste momento qualquer professor com formação para as garantir, como solucionar este problema?*”

<sup>10</sup> Impossibilidade de se criarem assessorias externas.

letiva dos(as) assessores(as) investidos(as)), 13 (“livre” investidura, ao abrigo da autonomia) e 14 (sem outros prejuízos, investidos(as) utilizando a componente não letiva de estabelecimento); Artigo 18.º (Disposição transitória), números 3 (atribuição, no presente ano letivo, a título excepcional, de um reforço do crédito de horas para assessorias de coadjuvação aos(as) coordenadores(as) de escolas que deixaram de ser unidades orgânicas e integraram agrupamentos), **“5. As assessorias previstas, que em caso algum poderão dar lugar ou justificar novas contratações<sup>11</sup>, são asseguradas por docentes nomeados pelo presidente da CAP”**, de acordo com um conjunto de termos e prioridades definidos. **10. Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio**, com o Artigo 10.º (Componente para a gestão), números: “1. Para o exercício dos cargos e funções a que se referem os artigos (...) 30.º (assessoria da direção) (...), cada escola dispõe de um conjunto de horas, a calcular (...), que pode imputar à componente letiva dos respetivos docentes”, 6 (“livre” investidura, ao abrigo da autonomia). **11. Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho**, com o Artigo 10.º (Componente para a gestão), números 1 e 6, idênticos aos do despacho normativo anterior, com a diferença na fórmula para se calcular o conjunto de horas a serem imputadas à componente letiva dos respetivos docentes. **12. Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho**, com o Artigo 10.º (Utilização), número “2 - O crédito horário destina-se, ainda, ao exercício de: (...) c) Funções de assessoria à direção previstas no artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação vigente, cabendo às escolas definir, no âmbito da sua autonomia, os critérios para a constituição e dotação das mesmas”. **13. Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 06 de julho**, com o Artigo 6.º (Componente não letiva), número “3 - O diretor atribui as atividades a incluir na componente não letiva de estabelecimento de cada docente (...), a saber: (...) g) A assessoria técnico-pedagógica de órgãos de administração e gestão da escola ou agrupamento; Artigo 10.º (Utilização), número 2, igual ao do anterior. **Assessorias Escolares Externas** Não há, exatamente com esta denominação, um quadro normativo legal cronológico e diacrónico que as tivesse instituído e regulamentado ao longo dos anos. Não obstante, com outras denominações ou intenções, vários são os normativos legais que referenciam este tipo de assessoria, uns já revogados e outros em vigor. É incontornável a referência a dois enquadramentos normativos: 1.º Enquadramento Normativo dos Apoios Educativos para Alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais); 2.º Enquadramento Normativo das Escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Vejamos: **1. Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de maio**, com o enquadramento normativo dos apoios educativos,

<sup>11</sup> Impossibilidade de se criarem assessorias externas.

materializado num conjunto de medidas que constituem uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, de acordo com um conjunto de princípios orientadores. **2. Despacho n.º 147-B/ME/96, de 01 de agosto**, que procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Define procedimentos a adotar pelas escolas integrantes dos referidos territórios, bem como as prioridades de desenvolvimento pedagógico do projeto educativo em causa. Estabelece as competências das direções regionais de educação, do departamento da educação básica e do instituto de inovação educacional nesta matéria. Prevê que a coordenação nacional desta experiência seja assegurada por elementos dos mencionados organismos e ainda do departamento de programação e gestão financeira e da inspeção-geral da educação. **3. Despacho n.º 10430/98 (2.ª Série), de 22 de junho**, que cria um conselho de acompanhamento dos projetos desenvolvidos ao abrigo do Despacho 22/SEEI/96, de 19 de junho, que definiu o enquadramento dos currículos alternativos do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, que viabilizou a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e do Despacho 4848/97, de 30 de julho, que permitiu o desenvolvimento de projetos de gestão flexível do currículo do ensino básico. Por exemplo, focalizando o conceito de “**perito externo**”, é com o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, que a sua oficialização se concretiza, sendo consolidada com o Despacho Normativo n.º 20/2012, de 03 de outubro. **4. Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro**, que define as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração (TEIP2). Determina a constituição de uma comissão de coordenação permanente e de um conselho consultivo do programa TEIP2 e fixa as respetivas composições e competências. **5. Despacho Normativo n.º 20/2012, de 03 de outubro**, que estabelece as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3), bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia.

Da análise à tabela 1, abaixo plasmada, importa salientar o seguinte: os estudos sobre assessorias internas, excetuando o de Marques (2012), que é abrangente, focam-se somente na assessoria pedagógica interna – Teixeira (2016) e Argolo (2017); os estudos sobre assessorias externas, excetuando o de Delgado et al. (2021) – cujo objeto de estudo nem sequer é a assessoria e o de Reis (2010), são todos atinentes às escolas TEIP. Portanto, destes 11 estudos (10 nacionais e um brasileiro), nenhum tem como objeto de investigação ambas as tipologias de assessoria (interna e externa). Acresce a tudo isto, o facto de nenhuma amostra ser constituída por um largo leque de docentes (desde a liderança de topo ao(à) professor(a) sem

cargo nenhum na instituição pública de ensino). Face ao exposto, consideramos que as questões de investigação do presente trabalho (recordar a secção 1. Introdução) ficam assim consubstanciadas, por julgarmos não terem sido, ainda, abordadas na sua plenitude, pelo menos em Portugal, perante a escassa literatura nacional publicada. Em Costa, Mendes e Ventura (2007), encontramos outros estudos, mas anteriores a 2007 e sem similitudes com a nossa investigação, pelo que não os referenciamos aqui.

Tabela 1 – Visão Panorâmica de Estudos Empíricos

Visão Panorâmica de Estudos Empíricos	
<b>Autor(a)(es)(as)</b>	<b>Assessorias Internas</b>
Marques (2012)	Investigação que permitiu fazer uma caracterização das funções desempenhadas pelos(as) assessores(as) técnico-pedagógicos(as) das direções das escolas públicas portuguesas. Concluiu-se que estes(as) agentes educativos(as) dão um contributo muito relevante para a gestão das escolas e que os(as) diretores(as) precisam de assessorias em áreas específicas, sendo que o autor sugere a seguinte configuração de direção, com base nos resultados obtidos: um(a) Diretor(a), um(a) Subdiretor(a) e um Gabinete de Assessoria Técnica e/ou Pedagógica, constituído por uma equipa de quatro ou cinco assessores(as) especializados(as).
Teixeira (2016)	Investigação sobre a assessoria pedagógica aplicada, durante cinco anos letivos, num agrupamento de escolas inscrito no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, essencialmente às disciplinas de Português e Matemática. Objetivou-se investigar sobre os modos de colaboração dos(as) professores(as) e evidenciar eventuais fragilidades impeditivas da melhoria dos resultados académicos. Os resultados permitem perceber sinais positivos de melhoria das práticas de assessoria que visam colmatar o insucesso através de uma intervenção diferenciada junto do(a) aluno(a) com dificuldades de aprendizagem.
Argolo (2017)	Investigação que objetivou perceber qual a contribuição da assessoria pedagógica, como prática de formação centrada na escola, para a formação e o desenvolvimento de professores(as) de uma escola particular no Brasil. Concluiu-se que a assessoria pedagógica promove apoio e segurança aos(às) profissionais que dela participam, desencadeando processos formativos significativos. No entanto, evidenciou-se que essa prática, por si só, não é suficiente para consolidar tais processos se não estiver aliada a um projeto de escola e a condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento da carreira desses(as) profissionais.
<b>Autor(a)(es)(as)</b>	<b>Assessorias Externas</b>
Figueiredo (2010)	Experiência de intervenção em contexto TEIP, levada a cabo numa escola pública portuguesa, contextualizada na dialética “Assessoria e Autoavaliação”. A investigação focou-se na construção do dossier técnico-pedagógico da equipa de autoavaliação da escola, tendo assumido a autora, nas suas palavras, a postura de “amiga crítica”. Várias foram as resistências/reitâncias demonstradas pela equipa de autoavaliação da escola, numa fase inicial, constatando-se alguma desorganização e desorientação, que se foram dissipando à medida que o processo de intervenção ia tomando o seu rumo, contribuindo, para tal, nas palavras da autora, o seu papel assertivo de assessora externa à equipa.
Reis (2010)	Investigação que procurou problematizar o papel da assessoria na autoavaliação das escolas. Procedeu-se a uma reflexão sobre o contributo de assessores(as) externos(as) nas unidades de gestão para encontrar fórmulas que permitam a construção e sustentabilidade da sua autoavaliação através da conceção, monitorização e avaliação de planos de ação. Entre outras conclusões, constata-se que a assessoria externa é um pilar que pode contribuir para a introdução efetiva de mecanismos de autoavaliação e sua sustentabilidade.
Rodrigues et al. (2011)	Artigo que patenteia entrevistas realizadas a consultores(as) externos(as) sobre o que consideram ser o seu papel, modos de trabalho que têm desenvolvido e efeitos que julgam estar a gerar. Concluiu-se que há um entendimento do papel destes(as) assessores(as) próximo da figura de “amigo crítico”, visão nem sempre coincidente com o que é expresso no Despacho normativo n.º 55/2008 relativamente ao “perito externo”, e que situa explicitamente esta assessoria num trabalho de “acompanhamento” e de “avaliação interna” do projeto da escola, no quadro do Programa TEIP2.
Carvalho & Ramôa (2012)	Reflexão que permitiu revisitar o acompanhamento feito pelas autoras, no âmbito do Programa TEIP2, enquanto consultoras externas, durante dois anos letivos (2009/2010 e 2010/2011), a quatro agrupamentos de escolas, quatro contextos de ação, com as suas particularidades espaço-temporais. Discorrem sobre as ambiguidades detetadas nos discursos e nas práticas deste tipo de assessoria, desde a tutela aos(às) assessorados(as), passando por elas próprias. Falam dos ganhos, das resistências, das contradições, das quebras, dos retrocessos e das ruturas vivenciadas, equacionando algumas das ambiguidades resultantes de configurações difusas (perito, consultor, amigo crítico).
Machado et al. (2013)	Investigação levada a cabo no campo de ação da assessoria em escolas “prioritárias” (TEIP), visando problematizar a ação do(a) consultor(a) externo(a) na organização da escola, particularmente no terreno do ensino, que é o domínio dos(as) professores(as), onde se estabelece a legitimidade formal de líderes escolares distintos quando se problematiza a orientação educacional, a reorganização de grupos de estudantes, a implementação de tutorias, a articulação do trabalho pedagógico e a relação com a comunidade e as famílias. A observação participante e os múltiplos documentos lavrados por professores(as) e consultores(as) expõem uma tensão entre, por um lado, a forte influência da centralização e a consequente passividade docente e, por outro, o impulso político à autonomia profissional e a consequente capacitação dos(as) professores(as), descerrando uma oportunidade para o desenvolvimento sustentável e para o desenvolvimento profissional docente.
Figueiredo (2014)	Investigação centrada na figura do(a) perito(a) externo(a) TEIP. Concluiu-se que este(a) parece ser claramente um instrumento no interior da própria política TEIP, depositando-se nele(a) uma parte da responsabilidade do êxito que é conseguido em cada agrupamento de escolas. Nem os(as) peritos(as) nem a administração procuram estabelecer qualquer relação causal, contudo, não é de todo viável não se questionar acerca das influências dos(as) peritos(as) nas hipotéticas mudanças. O contexto muito particular de incorporação dos(as) peritos(as), em relação aos(às) quais a administração procede a um investimento adicional para a sua contratação, introduz algumas condicionantes e ambiguidades na construção da sua legitimidade. Esta inevitabilidade (ser TEIP é aceitar o(a) perito(a)) é, nalguns casos, também forçada (não querem os(as) peritos(as) lá), noutros é substancialmente desejada, mas pretensiosa do ponto de vista do seu contributo (fazer o que nós não conseguimos) e noutras constrói-se interativamente com as dificuldades inerentes ao processo e vantagens evidentes de parte a parte, que ficam também claras na satisfação que alguns(umas) peritos(as) exprimiram face a esta experiência.
Delgado et al. (2021)	Estudo que permitiu proceder a um balanço, na perspetiva dos(as) diretores(as) de escolas públicas portuguesas, da sua atuação à luz do presente modelo de administração escolar, na tentativa de apontar fatores de sucesso na gestão, bem como potenciais mudanças ao atual modelo, por eles(elas) propostas. Um dos principais parâmetros, entre outros, que os(as) diretores(as) mais associam a uma melhor gestão são as assessorias. No que diz respeito às mudanças, as sugestões principais são, entre outras, o apoio jurídico e contabilístico.
Leite & Marinho (2021)	Estudo desenvolvido com recurso ao conceito de “amigo crítico”, objetivando a identificação e caracterização da importância atribuída à figura do “amigo crítico” como agente promotor de melhoria escolar, no contexto de um projeto de autoavaliação, envolvendo um(a) assessor(a) externo(a) e implicando gestores e elementos das comissões de autoavaliação. Concluiu-se que há uma tendência para o reconhecimento da ação do “amigo crítico”, sobretudo por ser portador de uma visão crítica das situações e por diligenciar oportunidades de reflexão e de debate acerca das decisões que alavancam mudanças. Concluiu-se, ainda, que

ISSN 1809-1628

REVISTA MULTIDISCIPLINAR  
**HUMANIDADES E TECNOLOGIAS (FINOM)**

FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS

FINOM

as assessorias despoletadas na lógica do “amigo crítico” podem robustecer culturas de autoavaliação das escolas, promotoras de melhorias e oportunidades de construção de comunidades de aprendizagem transformacionais.

216

HUMANIDADES & TECNOLOGIA (FINOM) - ISSN: 1809-1628. vol. 38- out. /dez. 2022

Doi [10.5281/zenodo.7396802](https://doi.org/10.5281/zenodo.7396802)



## Metodologia

A abordagem mista (combinação das metodologias de investigação quantitativa e qualitativa) foi a estratégia de investigação por nós adotada no estudo do presente trabalho, “(...) de modo a capitalizar as potencialidades e a colmatar as vulnerabilidades de cada uma delas” (Santos & Lima, 2019, pp. 29-30). “A ideia de um projeto de investigação abarcar simultaneamente as duas metodologias não é consensual, argumentando os que partilham a opinião que não é possível juntar as duas abordagens, uma vez que cada uma tem associado um determinado compromisso epistemológico e ontológico, para além de partirem de paradigmas diferentes” (Santos & Lima, 2019, p. 30). Em consonância com os(as) defensores(as) desta linha de pensamento e referenciados(as) por Bryman (2012, pp. 628-629): o diferente modo como se recolhe os dados, numa e noutra metodologia, a respetiva base epistemológica, que também é distinta – positivista, no caso da estratégia quantitativa (Sousa e Baptista, 2011, p. 55) e interpretativista, no caso da estratégia qualitativa (Sousa e Baptista, 2011, pp. 56-57), bem como o suporte ontológico, de igual modo, diferente – objetivista, no caso da estratégia quantitativa e subjetivista/construtivista, no caso da estratégia qualitativa, tornam ambas as metodologias inconciliáveis entre si. Não obstante, a grande maioria dos(as) investigadores(as) assume que as duas abordagens podem ser utilizadas concomitantemente (Santos & Lima, 2019, p. 30). Por exemplo, Newman e Benz (1998, p. 22) advogam a existência de um *continuum* qualitativo-quantitativo, cientificamente consubstanciado, por intermédio de um ciclo que se auto retifica. De acordo com Bryman (2012, pp. 631-648), a aplicação articulada das metodologias de investigação quantitativas e qualitativas é perfeitamente exequível e desejável. Das inúmeras combinações passíveis de se concretizarem, constatou-se que as duas estratégias são concertadas objetivando, entre outros, os seguintes propósitos: 1. Triangulação – *Triangulation*, intentando-se recolher e analisar os dados, no sentido da obtenção de uma convergência dos resultados; 2. Integralidade – *Completeness*, tentando-se apreender o objeto de estudo de uma forma mais vasta; 3. Amostragem – *Sampling*, utilizando-se a estratégia quantitativa para alavancar a investigação qualitativa, por intermédio da seleção de entrevistados(as) ou casos; 4. Ilustração – *Illustration*, recorrendo-se à utilização de dados qualitativos para ilustrar resultados quantitativos; 5. Reforço – *Enhancement*, atribuindo-se uma maior robustez aos resultados qualitativos ou quantitativos, por intermédio da consolidação da recolha de dados, empregando uma metodologia de investigação qualitativa ou quantitativa.

De acordo com os(as) autores(as) partidários(as), de referência desta metodologia de investigação e aludidos(as) por Santos e Lima (2019, p. 25), a abordagem de investigação quantitativa: “(...) constitui-se como um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis, baseado na observação de factos, acontecimentos e fenómenos objetivos, que existem independentemente do investigador (Freixo, 2011, p. 144)”. Sousa e Baptista (2011, p. 91) referem que o inquérito se revela a técnica mais usada para se coletar dados, sendo que a forma mais experimentada para aplicar um inquérito é o questionário. Este, por sua vez, pode revestir-se de múltiplas configurações: 1. questionário aberto, patenteando perguntas de resposta aberta, permitindo a obtenção de respostas mais pormenorizadas, não obstante, de interpretação de maior complexidade; 2. questionário fechado, exibindo questões de resposta fechada, muito objetivo, simplificando o tratamento e a análise da informação; 3. questionário misto, expondo perguntas de resposta aberta e fechada. **Técnica e Instrumento de Recolha de Dados** No caso concreto da nossa investigação quantitativa, adotámos, como técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário, sendo que o respetivo instrumento assumiu a forma de questionário misto ([https://bit.ly/assessorias\\_internas\\_externas\\_escolas\\_publicas\\_portuguesas](https://bit.ly/assessorias_internas_externas_escolas_publicas_portuguesas)), inspirado no do estudo empírico de Marques (2012), com algumas variações introduzidas, uma vez que era necessário adaptar/acautelar algumas questões, de acordo com o(a) docente respondente. A primeira parte do questionário era constituída por 16 questões (numeradas de 1 a 16), iguais para qualquer inquirido(a), de resposta fechada, à exceção da questão 14, de resposta aberta, uma vez que era impossível elencar todas as opções respeitantes à formação específica do(a) respondente na área da administração, gestão e organização escolar, tal como verificámos na recolha dos dados. Estas primeiras 16 questões objetivavam a obtenção de dados pessoais e profissionais dos(as) inquiridos(as) para subsidiar a caracterização da amostra. Já a segunda parte do questionário apresentava alguma variabilidade na numeração, na quantidade e no conteúdo das questões. Estas diziam respeito à realidade administrativa da assessoria interna (mais explorada, pela maior facilidade de recolha de dados) e externa (mais condicionada, pela dificuldade de recolha de dados). Voltaremos a este assunto, mais adiante, quando abordarmos as limitações da investigação. Perante respondentes diretores(as)/presidentes de CAP, subdiretores(as)/vice-presidentes de CAP, adjuntos(as)/vogais de CAP, docentes com coordenação e/ou direção de turma e docentes sem coordenação nem direção de turma, eram mostradas 18 questões (numeradas de 17 a 34), sendo que as questões número 30 apresentava duas subquestões (30.1. e 30.2.); número 32 apresentava uma subquestão (32.1.); e número 33

apresentava uma subquestão (33.1.). No cômputo geral de 22 questões e subquestões, 16 eram de resposta fechada e seis de resposta aberta. Nas questões números 17 a 24 e subquestões números 30.1. e 30.2. recorreu-se à escala de *Likert* com a definição de cinco diferenciais (para as questões, adotou-se a seguinte representação: o diferencial 1, para Mínimo, crescente até ao diferencial 5, para Máximo; para as subquestões, utilizou-se a seguinte estrutura: o diferencial 1, para Nenhum, crescente até ao diferencial 5, para Total). Diante de participantes Assesores(as) Técnico-Pedagógicos(as), eram apresentadas 24 questões (numeradas de 17 a 40), sendo que as questões número 19 apresentava uma subquestão (19.1.); número 32 apresentava uma subquestão (32.1.); e número 38 apresentava duas subquestões (38.1. e 38.2.). No cômputo geral de 28 questões e subquestões, 21 eram de resposta fechada e sete de resposta aberta. De igual modo, nas questões números 20 a 27 e subquestões números 38.1. e 38.2. recorreu-se à escala de *Likert* com as mesmas definições acima descritas. Os motivos pelos quais esta segunda parte do questionário apresentava um número considerável de questões de resposta aberta prenderam-se, em parte, com a impossibilidade de elencar todas as opções respeitantes ao assunto em causa, tal como verificámos na recolha dos dados, e para não correremos o risco de tornar a investigação pouco produtiva. **Processo de Recolha de Dados** Relativamente ao processo de recolha de dados, procedemos, numa primeira instância, à compilação dos contactos de *email* dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas da rede do Ministério da Educação, dos 10 quadros de zona pedagógica (QZP) existentes, excetuando as escolas profissionais e as escolas artísticas, por uma questão de uma maior simplificação na elaboração/adaptação do questionário, em virtude destas unidades orgânicas apresentarem grupos de recrutamento e disciplinas distintos dos das demais instituições públicas de ensino, o que resultaria numa elencagem muito extensa de opções, em nada contribuindo para uma melhor otimização do referido instrumento. Seguidamente, estabelecemos, a 25 de janeiro, um primeiro contacto por *email* com todos aqueles agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, apelando à participação no estudo. Mais tarde, a 2 de março, estabelecemos um segundo contacto por *email* com as mesmas unidades orgânicas, reforçando o pedido de participação no estudo. Todas as informações prestadas pelos(as) inquiridos(as) inscreveram-se no quadro do total anonimato, confidencialidade e livre participação. **Amostra, Subamostras e Técnica de Análise e Interpretação dos Dados** A 25 de março, encerrámos a recolha de dados, tendo obtido uma amostra quantitativa de 250 respondentes.

A tabela 2 espelha uma caracterização detalhada dessa amostra.

Tabela 2 – Caracterização Detalhada da Amostra Quantitativa da Investigação

Caracterização Detalhada da Amostra Quantitativa da Investigação – Frequência (%)																									
<b>N.º Total de Respondentes</b>																									
250 (100%)																									
<b>1. Tipologia do Cargo.</b>																									
<b>Diretores(as)/ Presidentes de CAP</b>		<b>Subdiretores(as)/ Vice-Presidentes de CAP</b>			<b>Adjuntos(as)/ Vogais de CAP</b>		<b>Assessores(as) Técnico-Pedagógicos(as)</b>		<b>Docentes com Coordenação e/ou Direção de Turma</b>		<b>Docentes sem Coordenação nem Direção de Turma</b>														
68 (27,2%)		24 (9,6%)			47 (18,8%)		46 (18,4%)		42 (16,8%)		23 (9,2%)														
<b>2. Faixa Etária.</b>																									
<b>20 a 25 anos</b>		<b>26 a 30 anos</b>		<b>31 a 35 anos</b>		<b>36 a 40 anos</b>		<b>41 a 45 anos</b>		<b>46 a 50 anos</b>		<b>51 a 55 anos</b>		<b>56 a 60 anos</b>		<b>61 a 65 anos</b>		<b>66 a 70 anos</b>							
0 (0%)		0 (0%)		0 (0%)		5 (2%)		33 (13,2%)		57 (22,8%)		64 (25,6%)		47 (18,8%)		39 (15,6%)		5 (2%)							
<b>3. Género.</b>																									
<b>Masculino</b>						<b>Feminino</b>																			
89 (35,6%)						161 (64,4%)																			
<b>4. Formação Académica de Base.</b>																									
<b>Bacharelato</b>		<b>Licenciatura</b>			<b>Pós-Graduação</b>		<b>Mestrado</b>		<b>Doutoramento</b>		<b>Pós-Doutoramento</b>		<b>Outra</b>												
6 (2,4%)		142 (56,8%)			34 (13,6%)		58 (23,2%)		10 (4%)		0 (0%)		0 (0%)												
<b>5. Grupo de Recrutamento (35 Grupos de Docência dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas da Rede do Ministério da Educação).</b>																									
<b>Participação &gt;= 10 docentes</b>											<b>Participação &lt; 10 docentes</b>		<b>Participação nula<sup>12</sup></b>												
<b>110 1.º Ciclo</b>		<b>230 Matemática e Ciências Naturais</b>		<b>300 Português</b>		<b>330 Inglês</b>		<b>420 Geografia</b>		<b>500 Matemática</b>		<b>550 Informática</b>		<b>510 Física e Química</b>		<b>520 Biologia e Geologia</b>		<b>620 Educação Física</b>		<b>910 Educação Especial 1</b>		<b>16 grupos de docência</b>		<b>8 grupos de docência</b>	
27 (10,8%)		10 (4%)		22 (8,8%)		10 (4%)		10 (4%)		23 (9,2%)		22 (8,8%)		17 (6,8%)		14 (5,6%)		13 (5,2%)		14 (5,6%)		68 (27,2%)		0 (0%)	
<b>6. Índice de Remuneração (num total de 11 índices de vencimento existentes).</b>																									
<b>Índice 218 – 4.º escalão</b>			<b>Índice 235 – 5.º escalão</b>			<b>Índice 245 – 6.º escalão</b>			<b>Índice 272 – 7.º escalão</b>			<b>Índice 370 – 10.º escalão</b>			<b>Restantes Índices (6) (Participação &lt;=23 docentes)</b>										
58 (23,2%)			25 (10%)			41 (16,4%)			26 (10,4%)			40 (16%)			60 (24%)										
<b>7. N.º de Horas de Redução por Tempo de Serviço.</b>																									
<b>0 Horas</b>			<b>2 Horas</b>			<b>4 Horas</b>			<b>8 Horas</b>			<b>Outras Horas</b>													
94 (37,6%)			57 (22,8%)			40 (16%)			37 (14,8%)			22 (8,8%)													
<b>8. Região do Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada.</b>																									
<b>Norte</b>			<b>Centro</b>			<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>			<b>Alentejo</b>			<b>Algarve</b>													
105 (42%)			42 (16,8%)			89 (35,6%)			9 (3,6%)			5 (2%)													
<b>9. Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada é TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária)?</b>																									
<b>Sim</b>						<b>Não</b>																			
41 (16,4%)						209 (83,6%)																			
<b>10. Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada tem Contrato de Autonomia?</b>																									

<sup>12</sup> Inglês – 120; Latim e Grego – 310; Alemão – 340; Espanhol – 350; Música – 610; Língua Gestual Portuguesa – 360; Educação Especial 1 – 920; Educação Especial 2 – 930.

Caracterização Detalhada da Amostra		Quantitativa da Investigação – Frequência (%)	
<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
89 (35,6%)		161 (64,4%)	
<b>11. Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada tem Assessoria Interna?</b>			
<b>Sim</b>		<b>Não, atualmente, mas já existiu.</b>	
206 (82,4%)		44 (17,6%)	
<b>12. Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada tem Assessoria Externa?</b>			
<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
87 (34,8%)		163 (65,2%)	
<b>13. Formação Específica na Área da Administração, Gestão e Organização Escolar?</b>			
<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
90 (36%)		160 (64%)	
<b>14. Se indicou "Sim" na questão anterior, indique qual, por favor.</b>			
	<b>Designação</b>		<b>Frequência</b>
	<b>Administração:</b> da Educação / das Organizações Educativas / e Gestão do Ensino / e Gestão Educacional / e Gestão Escolar / e Gestão Financeira Pública / e Organização Escolar / e Planificação da Educação / Educacional / Educacional e Regulação da Educação / Escolar / Escolar e Administração Educacional / Escolar e Direção Pedagógica / Escolar e Direito da Educação / Escolar e Educacional / Escolar e Inovação Educacional		<b>74</b>
	Análise Social e Administração da Educação		1
	Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE)		1
	Curso de Valorização Técnica		1
	Diploma de Estudos Superiores Especializados (DESE)		1
	Gestão: da Formação e Administração Educacional / e Administração Escolar / Pedagógica e Administrativa		9
	Organização de Instituições Educativas / Organização e Desenvolvimento Curricular / Organizações Educativas e Gestão Escolar		3
	Planificação, Gestão e Administração Escolar		1
	Supervisão Pedagógica		1
<b>15. N.º de Anos na Administração, Gestão e Organização Escolar, como Diretor(a)/Presidente de CAP?</b>			
Quanto ao número de anos na administração, gestão e organização escolar, como diretor(a)/presidente de CAP, há uma dispersão dos resultados por uma escala temporal dos zero aos 30 anos (docentes decanos). A percentagem mais elevada (64%) corresponde à inexperiência (zeros anos) na administração, gestão e organização escolar, como diretor(a)/presidente de CAP, resposta dada por 160 inquiridos.			
<b>16. N.º de Anos na Administração, Gestão e Organização Escolar, como Elemento de Outra Equipa?</b>			
Quanto ao número de anos na administração, gestão e organização escolar, como elemento de outra equipa, também aqui assim se verifica uma dispersão dos resultados, desta feita por uma escala temporal dos zero aos 41 anos (docentes decanos). A percentagem mais elevada (27,2%) corresponde à inexperiência (zeros anos) na administração, gestão e organização escolar, como elemento de outra equipa, resposta dada por 68 inquiridos.			

Da análise à tabela 2, importa salientar alguns aspetos que julgamos relevantes. **1.** A tipologia do cargo com maior número de respondentes é a dos Diretores(as)/Presidentes de CAP (68), representando 27,2% do total da amostra, o que significa que, pelo menos, 68 instituições de ensino públicas distintas estiveram envolvidas neste estudo, assim distribuídas por região: 23 do Norte, 13 do Centro, 25 de Lisboa e Vale do Tejo, 5 do Alentejo e 2 do Algarve. Quanto ao género nesta tipologia, a distribuição é a seguinte: 35 (F) e 33 (M), denotando uma paridade quanto ao poder de topo. **2.** A faixa etária dos(as) inquiridos(as) com maior expressão é a dos 51 aos 55 anos de idade (64), representando 25,6% do total da amostra. De notar a inexistência de respondentes nas faixas etárias dos 20 aos 25 anos, dos 26 aos 30 anos e dos 31 aos 35 anos. **3.** O género predominante é o do sexo feminino (161), representando 64,4% do total da amostra. **4.** A licenciatura corresponde à formação académica de base com maior peso na amostra (142), representando 56,8% do total da amostra. Com Pós-Doutoramento ou outra formação de base não se registou nenhum(a) participante. **5.** Atinente aos grupos de recrutamento dos(as) docentes,

dos 35 existentes, 27 estão associados aos(as) participantes do estudo, sendo que, para os restantes oito, não há qualquer inquirido(a). Não obstante se verificar uma significativa dispersão dos(as) inquiridos(as) pelos 27 grupos de docência, é possível destacar, com maior taxa de participação, os(as) docentes do grupo de recrutamento 110 – Ensino Básico – 1.º Ciclo (27), representando 10,8% do total da amostra, seguidos dos(as) do 500 – Matemática (23), depois, em *ex aequo*, os(as) dos 300 – Português e 550 – Informática (22). **6.** No tocante ao índice de remuneração dos(as) docentes participantes (num total de 11 índices de vencimento existentes), emerge, com maior número de frequência, o índice 218 – 4.º escalão (58), representando 23,2% do total da amostra. **7.** No espectro do número de horas de redução por tempo de serviço, a fatia mais representativa agrega 94 respondentes, com zero horas de redução, representando 37,6% do total da amostra. **8.** A região Norte foi a que registou uma maior taxa de participação (105), representando 42% do total da amostra. **9.** A esmagadora maioria dos(as) docentes inquiridos(as) (209), representando 83,6% do total da amostra, pertence a um agrupamento de escolas/escola não agrupada que não é TEIP. **10.** Há uma expressiva maioria de respondentes (161), representando 64,4% do total da amostra, cujo agrupamento de escolas/escola não agrupada não possui contrato de autonomia. **11.** Relativamente à figura do(a) assessor(a) interno(a), 206 docentes, representando 82,4% do total da amostra, afirmam que o seu agrupamento de escolas/escola não agrupada possui assessoria interna. Somente 44 professores(as) (representando 17,6% do total da amostra) atestam que as suas unidades orgânicas não usufruem, na atualidade, de assessoria interna. A este respeito, triangulando dados, a amostra revela que, por vezes, pode não existir assessoria interna, no entanto, a assessoria externa toma lugar nessa escola. A amostra, revela, igualmente, que a assessoria interna pode não existir presentemente, mas já existiu num passado recente, pelas afirmações resultantes das questões de resposta aberta, pelo que foram validadas as respostas sobre as assessorias internas de todos os sujeitos da amostra. **12.** Quanto à existência ou não de assessorias externas, verifica-se uma situação inversa da anterior. Isto é, a maioria dos inquiridos (163), representando 65,2% do total da amostra, assevera que este tipo de assessoria não está contemplado nas suas escolas, sendo que 87 participantes, representando 34,8% do total da amostra afixam o oposto, ou seja, de que as suas escolas beneficiam de assessoria externa. **13.** Atinente a uma possível formação específica na área da administração, gestão e organização escolar, é possível constatar que uma maioria de 160 docentes, representando 64% do total da amostra, não possui qualquer formação nesse sentido. Apenas 90 dos inquiridos, representando 36% do total da amostra, responderam afirmativamente. Nenhum(a) deles(as) é assessor(a). **14.** Destes, 88 especificaram que formação possuem (desde licenciaturas, passando por cursos de formação especializada, pós-graduações, mestrados e doutoramentos), sendo que quatro plasmaram duas formações específicas, ou seja, no total temos 92, as quais foram sujeitas a um processo de categorização, encontrando-se elencadas na tabela 1 (questão 14). **Notas Importantes** Concluída que está a caracterização da amostra, importa referir dois aspetos importantes. **1.º)** Subdividimo-la em quatro subamostras, com base na tipologia do respondente, da seguinte forma: **Subamostra 1 (S.A. 1) – Diretores(as)/Presidentes de CAP (Subamostra de 68 inquiridos); Subamostra 2 (S.A. 2) – Subdiretores(as)/Vice-Presidentes de CAP e Adjuntos(as)/Vogais de CAP (Subamostra de 71 inquiridos); Subamostra 3 (S.A. 3) – Assessores(as) Técnico-Pedagógicos(as) (Subamostra de 46 inquiridos); Subamostra 4 (S.A. 4) – Docentes com Coordenação e/ou Direção de Turma e Docentes sem Coordenação nem Direção de Turma (Subamostra de 65 inquiridos).** Utilizar-se-ão estas denominações e as respetivas dimensões das subamostras (com a letra N), sempre que se justificar. **2.º)** Não obstante a dimensão da amostra do nosso

estudo, bem como a utilização do critério “região”, no sentido de introduzirmos alguma variabilidade/diversidade nos dados recolhidos, consideramos que a mesma se trata de uma amostra não probabilística ou não aleatória intencional ou por conveniência, precisamente por poder não ser representativa da população-alvo. Como tal, operacionalizámos a análise dos dados recorrendo à técnica de análise estatística, na sua forma de estatística descritiva simples, utilizando, sempre que necessário, o cálculo da frequência (absoluta e relativa) e/ou a média das respostas, sendo também estas categorizadas, sempre que se julgar pertinente, para uma clara compreensão dos dados.

Os(as) autores(as) que apologizam a metodologia de investigação qualitativa e citados(as) por Santos e Lima (2019, p. 27), advogam: a existência de “(...) uma relação indissociável entre o mundo real e a subjetividade do sujeito, que não é passível de ser traduzida em números. Estes estudos são essencialmente indutivos e descritivos, constituindo-se o investigador como o elemento-chave para a sua consecução, na medida em que a interpretação dos fenómenos sociais e a atribuição dos respetivos significados é feita a partir de padrões encontrados nos dados, e não através da recolha de dados com o intuito de comprovar teorias ou verificar hipóteses, como acontece na investigação quantitativa (Vilelas, 2009, p. 105)”;

que “(...) o seu objetivo passa normalmente pela compreensão da realidade social das pessoas, grupos e culturas, pretendendo-se através da exploração do comportamento, das perspetivas e das experiências dos indivíduos estudados, alcançar uma interpretação da realidade social (Vilelas, 2009, p. 105)”;

que nestas pesquisas se lida “(...) com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Em vez da medição do fenómeno, o seu objetivo é alcançar um entendimento mais profundo e subjetivo do objeto de estudo, sem se preocupar com medições e análises estatísticas (Vilelas, 2009, p. 108)”. Sousa e Baptista (2011, pp. 56-57) enumeram as seguintes características mais significativas desta abordagem de investigação:

1. maior relevância do processo de investigação comparativamente com os resultados;
2. o(a) investigador(a) assume um destaque vital na coleta dos dados, pelo que a apresentação de um *feeling* refinado é crucial neste cenário investigativo;
3. ocorre uma análise indutiva dos dados obtidos através de uma amostra, uma vez que o(a) investigador(a) alavanca conceitos e percebe os fenómenos com base em padrões descobertos nos dados, ou seja, não procede a uma recolha de dados para provar hipóteses;
4. a holística investigativa impera como consequência da complexa realidade envolvente;
5. a significação é capital, uma vez que se almeja entender os sujeitos da amostra tendo por base modelos outorgados aos acontecimentos, às palavras e aos objetos;
6. dado o dinamismo do quadro de investigação, o respetivo plano é flexível;
7. o interpretativismo assume o comando da investigação, deixando cair os experimentalismos, enaltecendo a análise de caso ou de conteúdo;
8. é descritiva, uma vez que gera dados descritivos provenientes, por exemplo, de entrevistas.

Nesta senda, Sousa e Baptista (2011, pp. 80-81) referem que a observação pode ser:

1. participante – neste caso, o(a) investigador(a) faz parte, vive e interage com os indivíduos que se posicionam no contexto a ser observado;
2. não participante – neste caso, o(a) investigador(a) está à margem do contexto, observando do exterior o fenómeno, sem se envolver com os sujeitos em estudo.

Atinentes às entrevistas, podem ser:

1. não estruturadas, caracterizadas pela inexistência de guiões e nas quais o(a) investigador(a) assume um papel essencialmente de ouvinte, mais do que falante, tentando apenas salpicar as entrevistas com motes para os(a) entrevistados(a) continuarem a discorrer;
2. semiestruturadas, com a associação de guiões com a elencação de um punhado de tópicos ou perguntas a serem burilados nas entrevistas;
3. estruturadas, com temáticas atempadamente preparadas e questões muito mais estruturadas e ordenadas.

**Técnica e Instrumento de Recolha de Dados** No contexto específico da nossa investigação qualitativa, adotámos, como técnica de recolha de dados, o inquérito por entrevista, sendo que o respetivo instrumento se revestiu de um guião de uma entrevista semiestruturada, cujos objetivos consistiram em reunir impressões resultantes das respostas fornecidas por um conjunto de entrevistados(as), com o intuito, quiçá, de enaltecer ou enfraquecer as mais-valias das práticas, por si, levadas a cabo, como assessores(as), às seguintes questões:

1. Durante quantos anos exerceu ou há quantos anos exerce o cargo de assessor(a)?
2. Este cargo foi/tem sido exercido de forma oficial e ininterrupta?
3. No seu caso particular, qual(ais) foi(foram) o(s) motivo(s) que o tornou/tornaram elegível para o cargo de assessor(a)? E em que área(s) exerceu/exerce essa assessoria?
4. Houve/Continua a haver, da sua parte, e atendendo ao que estabeleceu no início do exercício deste cargo, o cumprimento de todos os objetivos?
5. Houve/Há uma verdadeira correspondência entre as horas despendidas para o cumprimento de funções de assessoria e as horas efetivamente atribuídas para esse fim? Ou seja, o que se almeja saber é se o(a) assessor(a) cumpriu/cumpre apenas as horas plasmadas no seu horário oficial, ou se, pelo contrário, despendeu/despende horas a mais.
6. Foram/São cumpridas, por si, todas as tarefas associadas às competências, legalmente estabelecidas, no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada onde exerceu/exerce o cargo de assessoria ou noutro documento elaborado para o efeito? Existem mais competências que o(a) assessor(a) possuía/possui, ou, porventura, menos competências?
7. No decorrer de um ano letivo, foi-se/vai-se verificando uma atribuição de tarefas, para além do estipulado? Em caso afirmativo, quais foram/são estas tarefas e em que circunstâncias/contextos elas surgiram/surgem?
8. Quando o(a) assessor(a) cumpriu/cumpre tarefas extra, esta situação foi/é sinónimo de tempo extra despendido, ou não? Ou seja, apesar de ser tarefa extra, conseguiu/consegue executá-las dentro do seu período normal de trabalho ou, pelo contrário, extrapolou/extrapola esse período? Em caso afirmativo, existiu/existe alguma compensação económica ou outra quando este contexto emergiu/emerge?
9. Face a tudo o que já referiu, esmiúce, então, por favor, as práticas, por si, levadas a cabo, enquanto assessor(a) de uma escola pública portuguesa?
10. E quais as implicações dessas práticas, quanto à sua eficiência (forma como utilizou/utiliza os recursos) e eficácia (se atingiu/atinge ou não, com resultados, os objetivos), no processo de administração, gestão e organização escolar?
11. Por fim, atinente à lealdade e sentido de responsabilidade, ao fim e ao cabo, o(a) assessor(a) foi/é “pau para toda a colher”? Ou não foi/é bem assim?

**Processo de Recolha de Dados e Amostra** Concernente ao processo de recolha de dados, após a comunicação dos objetivos das entrevistas, solicitámos a colaboração de oito assessores(as), sete internos(as) técnico-pedagógicos(as), de agora em diante denominados(as) ATP e um(a) externo(a), de agora em diante denominado(a) AExt, quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino (pretendia-se uma situação de paridade de género entre os(as) participantes), cuja média de idades ronda os 50 anos, a exercerem, no presente ano letivo (cinco deles(as)), ou que já exerceram (os(as) restantes três), num passado muito recente, o cargo em instituições públicas de ensino, com uma média de durabilidade de quatro anos, desempenhado, de forma oficial e ininterrupta, pelos(as) oito entrevistados(as). Atinente às instituições de ensino públicas envolvidas, bem como aos(as) diretores(as) em funções, houve a preocupação de se proceder a uma seleção relativamente eclética, quer dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (designados pelos nomes Alfa, Beta e Gama), quer dos(as) próprios(as) diretores(as) (designados por D1, D2, D3 e D4), numa tentativa de abrir, o mais possível, o leque de respostas. A distribuição/seleção dos(as) ATP e AExt está patente na tabela 3:

**Tabela 3 – Distribuição/Seleção dos(as) Assessores(as) da Amostra Qualitativa da Investigação**

Distribuição/Seleção dos(as) Assessores(as) da Amostra Qualitativa da Investigação							
Assessor(a) Técnico-Pedagógico(a)/ Externo(a)	Género	Idade	Grupo de docência	Exerce o cargo	N.º de anos no cargo	Instituição de Ensino Pública	Diretor(a) em funções
ATP 1	M	62	230 – Matemática e C.N.	Sim	4	Alfa	D2
ATP 2	F	51	300 – Português	Não	1	Beta	D3
ATP 3	M	48	550 – Informática	Não	4	Gama	D4
ATP 4	F	45	550 – Informática	Sim	0,5	Alfa	D2
ATP 5	F	54	300 – Português	Sim	12	Alfa	D1 e D2
ATP 6	F	55	600 – Artes Visuais	Sim	8	Alfa	D1 e D2
ATP 7	M	53	250 – Educação Musical	Não	2	Alfa	D1
AExt8	M	31	Contratado como Técnico Superior (Área de Informática) (Licenciatura em Gestão)	Sim	1	Alfa	D2

A propósito das características e da quantidade de entrevistados(as), Vilelas (2009, pp. 252-254, citado por Santos & Lima, 2019, p. 71) “recorda que, no caso dos estudos qualitativos, são seguidos critérios distintos no processo de constituição da amostra, sendo maioritariamente usadas amostras pequenas não probabilísticas. Acrescenta que a pequena dimensão da amostra impossibilita as generalizações, mas que esta também não é a preocupação dominante deste tipo de estudos. Finaliza, afirmando que um dos princípios da amostragem qualitativa é a

saturação dos dados, momento em que a informação começa a ser repetitiva ou redundante, não se obtendo informação nova. Nestes casos, é importante optar por uma amostra intencional que corresponde à seleção de elementos que melhor representem ou tenham conhecimento do fenómeno em estudo”. Foi, precisamente, o que tentámos proporcionar com a nossa amostra não probabilística ou não aleatória intencional ou por conveniência. Todas as informações prestadas pelos(as) entrevistados(as) inscreveram-se no quadro do total pseudoanonimato (sem a disponibilização de qualquer elemento de identificação pessoal), confidencialidade e livre participação.

**Técnica de Análise e Interpretação de Dados** Com esta estratégia qualitativa de investigação, de carácter indutivo (consequência tirada dos factos que se examinaram), tentámos apresentar: uma posição epistemológica interpretativista, visto que procurámos compreender o fenómeno do cargo de assessoria com base nas opiniões dos(as) assessores(as); uma posição ontológica construtivista, visto que estudámos as interações entre os(as) assessores(as) e o fenómeno do cargo por eles(as) exercido, conscientes de que este não é independente dos primeiros; e uma posição de natureza interativa, no sentido em que beneficiámos da proximidade dos(as) participantes com a realidade. Deste modo, realçámos a subjetividade, obtivemos informação, descrevemos e interpretámos múltiplas realidades, que eram obviamente dependentes do contexto. A adoção desta técnica de análise de conteúdo implicou a utilização do dispositivo analítico de categorização dos dados, por julgarmos apresentar potencialidades satisfatórias para transformar os dados recolhidos em informação compreensível.

## Resultados

Os resultados que agora se apresentam são oriundos da aplicação dos instrumentos de recolha de dados utilizados na abordagem quantitativa e qualitativa da investigação conduzida. Assim, começamos por verter os resultados da aplicação da segunda parte do questionário misto ramificado (a começar na questão 17 e a terminar na questão 34 – para as S.A. 1, S.A. 2 e S.A. 4; ou a terminar na questão 40, para a S.A. 3) face à amostra quantitativa dos 250 respondentes do estudo. Depois, expõem-se os resultados provenientes da aplicação da entrevista semiestruturada aos(às) oito assessores(as) que compõem a amostra qualitativa do estudo. Para uma clara leitura dos resultados quantitativos, apresentamos a esquematização da correspondência entre as questões associadas às subamostras do estudo na tabela 4:

**Tabela 4 – Esquematização da Correspondência Entre as Questões Associadas às Subamostras do Estudo**

Esquematização da correspondência entre as questões associadas às subamostras do estudo																		
Questões	S.A. 1 / S.A. 2 / S.A. 4																	
					17	18	19	20	21	22	23	24	25		26			
	17	18	19	19.1	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	32.1
	S.A. 3																	

Esquematização da correspondência entre as questões associadas às subamostras do estudo																	
Questões	S.A. 1 / S.A. 2 / S.A. 4																
					27	28	29	30	30.1	30.2	31	32	32.1	33	33.1	34	
	33	34	35	36	37			38	38.1	38.2						39	40
	S.A. 3																

Relembrámos que para as questões 17, 18, 19, 19.1, 29, 31, 32, 32.1, 33, 34, 35, 36 e 40, associadas à subamostra 3, pela sua especificidade, respondente lógico e relevância para o estudo, não fazia sentido serem colocadas aos restantes inquiridos das outras subamostras. Da mesma forma, também para as questões 28, 29, 31, 32, 32.1, 33 e 33.1 das subamostras 1, 2 e 4, não fazia sentido serem colocadas aos inquiridos da subamostra 3.

Apresentamos, agora, as respostas às questões anteriormente referenciadas. Atente-se na tabela 5:

Tabela 5 – Respostas às Questões da 2.ª Parte do Questionário

Respostas às Questões – Frequência (%)											
<b>Questão 17 (S.A. 3): Formação de Base Específica na Área da Assessoria. (N = 46)</b>											
<b>Sim</b>					<b>Não</b>						
4 (8,7%)					42 (91,3%)						
<b>Questão 18 (S.A. 3): Outra Formação Específica na Área da Assessoria. (N = 46)</b>											
<b>Sim</b>					<b>Não</b>						
14 (30,4%)					32 (69,6%)						
<b>Formação Contínua de Professores</b>		<b>Outro Tipo de Formação</b>		<b>Curso Universitário</b>							
8 (17,4%)		5 (10,9%)		1 (2,2%)							
<b>Questão 19 (S.A. 3): Área da Assessoria. (N = 46)</b>											
<b>Área Pedagógica</b>		<b>Área Informática<sup>13</sup></b>				<b>Outra</b>		<b>Área Jurídica</b>			
22 (47,8%)		13 (28,3%)				9 (19,6%)		2 (4,3%)			
<b>Subquestão 19.1 (S.A. 3): Se indicou "Outra" na questão anterior, indique qual, por favor. (N = 9)</b>											
Administrativa	Apoio DCS Horários / INOVAR	Ensino Artístico	Informática / Administrativa / Pedagógica	Informática / Financeira / Contábilística / Pedagógica	Pedagógica / Elaboração, Atualização e Gestão dos Horários Letivos	Pedagógica / Informática	Promoção do Sucesso Escolar / Educativo e da Disciplina	Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores			
<b>Questões sobre as Assessorias Internas (N = 250)</b>							<b>Escala de Likert: (1 – Mínimo a 5 – Máximo)</b>				
							<b>Frequência (%)</b>				
							<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>
<b>Questão 17 ou 20: Os(As) professores(as) atribuem importância ao facto de existirem assessorias nas áreas escolhidas?</b>							11 (4,4%)	11 (4,4%)	60 (24%)	103 (41,2%)	65 (26%)
<b>Questão 18 ou 21: A quantidade de tarefas solicitadas ao(à)(aos)(às) assessor(a)(es)(as) é, regra geral, elevada?</b>							5 (2%)	12 (4,8%)	52 (20,8%)	104 (41,6%)	77 (30,8%)
<b>Questão 19 ou 22: O(A)(s) assessor(a)(es)(as) faz(em) formação e presta(m) apoio direto aos(às) colegas da Escola?</b>							13 (5,2%)	24 (9,6%)	52 (20,8%)	97 (38,8%)	64 (25,6%)
<b>Questão 20 ou 23: Toma em consideração a opinião do(a)(s) assessor(a)(es)(as)? / Tomam em consideração a sua opinião enquanto assessor(a)?</b>							5 (2%)	9 (3,6%)	26 (10,4%)	122 (48,8%)	88 (35,2%)
<b>Questão 21 ou 24: O(A)(s) assessor(a)(es)(as) dinamiza(m) / Dinamiza, junto da direção, novas práticas de administração, gestão e organização escolar?</b>							22 (8,8%)	33 (13,2%)	67 (26,8%)	92 (36,8%)	36 (14,4%)
<b>Questão 22 ou 25: O(A)(s) assessor(a)(es)(as) deve(m) ser parte integrante da direção? / Acha que devia ser parte integrante da direção?</b>							22 (8,8%)	13 (5,2%)	51 (20,4%)	73 (29,2%)	91 (36,4%)
<b>Questão 23 ou 26: O(A)(s) assessor(a)(es)(as) é(são) fundamental(ais) para o bom funcionamento da(s) área(s) em que presta(m) assessoria?</b>							12 (2,4%)	12 (2,4%)	19 (7,6%)	75 (30%)	144 (57,6%)
<b>Questão 24 ou 27: O(A)(s) assessor(a)(es)(as) precisa(m) de se especializar mais na(s) área(s) específica(s) em que presta(m) apoio?</b>							8 (3,2%)	12 (4,8%)	43 (17,2%)	118 (47,2%)	69 (27,6%)
<b>Questão 25 ou 28: Características (mais do que uma) sobre as quais recaiu a escolha do(a)(s) assessor(a)(es)(as) / Características (mais do que uma) sobre as quais recaiu a escolha para ser assessor(a). (N = 250)</b>											
Categorias											

<sup>13</sup> Considerámos três áreas distintas: Área das TIC (a mais abrangente), Área do Digital (Incorporada na área das TIC, mas que, pela enorme expressão no nosso estudo, foi realçada) e Área da Informática (Incorporada na área das TIC, sendo, por definição, em rigor, apenas uma das suas partes constituintes).

Competência	Confiança	Eficiência	Eficácia	Formação na Área	Espírito colaborativo, de equipa e de sacrifício	Experiência	Horário	Amizade	Capacidade de: exposição e comunicação formal e informal e de trabalho	Lealdade	Responsabilidade	Afintade Pessoal	Empreendedorismo	Organização	Perfil	Ponderação	Privilegiar o sucesso dos alunos	Problem Solver	Reconhecimento pelos seus pares	Ser efetivo na escola	Solidariedade Institucional	Tempo
218 (87,2%)	208 (83,2%)	153 (61,2%)	95 (38%)	6 (2,4%)	4 (1,6%)	4 (1,6%)	4 (1,6%)	2 (0,8%)	2 (0,8%)	2 (0,8%)	2 (0,8%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)
<b>Questão 29 (S.A. 3): Número de Horas Atribuídas Para Assessoria. (N = 46)</b>																						
<b>2 H</b>	<b>4 H</b>	<b>5 H</b>	<b>6 H</b>	<b>7 H</b>	<b>8 H</b>	<b>9 H</b>	<b>10 H</b>	<b>12 H</b>	<b>13 H</b>	<b>15 H</b>	<b>16 H</b>	<b>18 H</b>										
2 (4,3%)	5 (10,9%)	2 (4,3%)	11 (23,9%)	2 (4,3%)	6 (13,1%)	3 (6,5%)	5 (10,9%)	6 (13%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)										
<b>Número de Horas Atribuídas Para Assessoria em Média: 7 H</b>																						
<b>Questão 26 ou 30: Número de horas efetivas (reais) que o(a)(s) assessor(a)(es)(as) usa(m) a mais no seu trabalho, semanalmente e em média (estimativa). (N = 250)</b>																						
<b>Não se verifica esta situação</b>			<b>1 a 5 horas</b>				<b>5 a 10 horas</b>				<b>Mais de 10 horas</b>											
15 (6%)			81 (32,4%)				85 (34%)				69 (27,6%)											
<b>Questão 31 (S.A. 3): Possui Direção de Turma? (N = 46)</b>																						
<b>Sim</b>											<b>Não</b>											
33 (71,7%)											13 (28,3%)											
<b>Questão 32 (S.A. 3): Tem Outros Cargos? (N = 46)</b>																						
<b>Sim</b>											<b>Não</b>											
30 (65,2%)											16 (34,8%)											
<b>Subquestão 32.1 (S.A. 3): Se indicou "Sim" na questão anterior, indique qual, por favor (em alguns casos, foram indicadas mais do que uma).</b>																						
<b>Designação</b>																		<b>Frequência</b>				
Avaliadora Externa / Coordenadora da Formação / Orientadora de Estágio																		1 / 1 / 1				
Coordenador do Clube de Robótica / Coordenador(a) da Equipa PTE / Responsável pela Proteção de Dados																		1 / 4 / 1				
Coordenador Local do Desporto Escolar / Elemento de Apoio à Coordenação Local do Desporto Escolar																		1 / 1				
Coordenador(a) da Equipa de Autoavaliação / Elemento ou Representante da Direção na Equipa de Autoavaliação																		2 / 3				
Coordenador(a) de Departamento / Coordenador(a) de Secção / Subcoordenador de Secção																		2 / 5 / 1				
Coordenadora da Educação e Formação de Adultos (EFA) / Diretora de Curso de um Curso Profissional																		1 / 2				
Coordenadora da Educação para a Cidadania (EC) / Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento (CeD)																		1 / 1				
Coordenadora da Equipa de Horários / Coordenadora de Diretores de Turma																		1 / 2				
Coordenadora / Elemento ou Representante da Direção na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)																		1 / 2				
Coordenadora das Avaliações Externas / Elemento da Equipa da Avaliação Interna																		1 / 1				
Coordenadora de Grupo de Teatro / Elemento da Equipa da Biblioteca Escolar																		1 / 1				
Coordenadora do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) / Coordenadora do Projeto PISA																		1 / 1				
Coordenadora do Secretariado de Exames / Elemento do Secretariado de Exames																		1 / 1				

Elemento da Equipa da Comissão Disciplinar / Interlocutora com a CPCJ											1 / 1	
Elemento da Equipa de Projetos / Elemento da Equipa PADDE / Elemento do Projeto Erasmus / Elemento do Projeto Maia											1 / 2 / 1 / 1	
<b>Questão 33 (S.A. 3): Número de Turmas em que Leciona. (N = 46)</b>												
<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>12</b>					
2 (4,3%)	10 (21,7%)	17 (37%)	8 (17,4%)	5 (10,9%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	2 (4,3%)					
<b>Questão 34 (S.A. 3): Local de Trabalho Como Assessor(a). (N = 46)</b>												
<b>Gabinete da Direção</b>			<b>Gabinete Próprio</b>			<b>Sem Local Próprio</b>			<b>Gabinete de um Departamento ou dos Diretores de Turma</b>			
31 (67,4%)			9 (19,6%)			5 (10,9%)			1 (2,2%)			
<b>Questão 35 (S.A. 3): Número de Anos como Assessor(a) na Instituição Escolar Atual. (N = 46)</b>												
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	
16 (34,7%)	5 (10,8%)	4 (8,7%)	4 (8,7%)	2 (4,4%)	3 (6,5%)	1 (2,2%)	6 (13%)	2 (4,4%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	
<b>Número de Anos como Assessor(a) na Instituição Escolar Atual em Média: 4 anos</b>												
<b>Questão 36 (S.A. 3): Número de Anos como Assessor(a) noutra Instituição Escolar. (N = 46)</b>												
<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>						
36 (78,3%)	1 (2,2%)	5 (10,9%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)						
<b>Número de Anos como Assessor(a) noutra Instituição Escolar em Média: 1 ano</b>												
<b>Questão 27 ou 37: Que áreas foram contempladas com assessoria na sua escola, desde a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio (últimos 24 anos)? (N = 250)</b>												
<b>Designação</b>						<b>Frequência</b>						
Pedagógica / Informática / Projetos e Eventos / Digital / TIC / Técnica / Comunicação e Imagem da Escola						80 / 58 / 28 / 21 / 20 / 17 / 14						
Educação Especial/Inclusiva (EMAEI) / Direção / Jurídica / Distribuição de Serviço/Horários						14 / 13 / 13 / 12						
Recursos Humanos / Arquivos / Coordenação / Avaliação da Escola / Disciplinar / Vias Profissionalizantes						12 / 11 / 11 / 10 / 10 / 9						
Administrativa / Financeira / Infraestruturas e Segurança / Contabilística / 1.º Ciclo do Ensino Básico						8 / 8 / 7 / 5 / 5						
Exames / POCH / Gestão / Organizativa / Pré-escolar / Compras Públicas						5 / 5 / 4 / 4 / 3 / 3						
ASE, Cantina e Cacifos / Plano Anual de Atividades / TEIP / Inventariação						3 / 3 / 2 / 2						
2.º Ciclo do Ensino Básico / 3.º Ciclo do Ensino Básico / Ensino Secundário / Científica						1 / 1 / 1 / 1						
Contratação Pública / Concretização do Plano de Contingência (COVID) / Conselho Pedagógico / Económica						1 / 1 / 1 / 1						
Ensino Artístico / Ensino Noturno / Mediação de Conflitos / Plano de Melhoria / Saúde e Bem-estar Mental da Comunidade						1 / 1 / 1 / 1 / 1						
<b>Questão 28: Algum(a)(uns)(as) do(a)(s) seu(sua)(s) assessor(a)(es)(as) é(são) do seu grupo de recrutamento. (N = 204)</b>												
<b>Sim</b>						<b>Não</b>						
33 (16,2%)						171 (83,8%)						
<b>Questão 29: Qual(ais) o(s) Grupo(s) de Docência do(a)(s) seu(sua)(s) Assessor(a)(es)(as). (N = 204)</b>												
<b>550 – Informática</b>	<b>500 – Matemática</b>	<b>Ensino Básico – 1.º Ciclo – 100</b>			<b>230 – Matemática e Ciências Naturais</b>		<b>330 - Português</b>	<b>240 – Educação Visual e Tecnológica</b>				
85 (34%)	54 (21,6%)	42 (16,8)			40 (16%)		31 (12,4%)	30 (12%)				
<b>Questão 30 ou 38: Se o seu Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada tem Assessoria Externa, indique qual, por favor. Obtenção de 100 ocorrências válidas (alguns respondentes deram mais que uma resposta).</b>												
<b>Designação</b>						<b>Ocorrências</b>						
Consultoria Independente / Consultoria Universitária / Técnico de Informática						53 / 30 / 9						
Empresa (de Consultoria, de Consultoria para POCH, Privada Municipal)						3						
Consultoria Financeira / SNCP (Sistema Nacional de Compras Públicas)						2 / 2						
Amigo Crítico TEIP						1						
<b>Questões (N = 87), uma vez que dos 250 respondentes, 163 revelaram a inexistência da figura do(a) assessor(a) externo(a).</b>						<b>Escala de Likert: (1 – Nenhum a 5 – Total) Frequência</b>						

	(%)					
	N.R.	1	2	3	4	5
<b>Subquestão 30.1 ou 38.1: Qual o Grau de Eficiência (a forma como utiliza os recursos) dessa Assessoria Externa?</b>	3 (3,4%)	1 (1,2%)	2 (2,3%)	18 (20,7%)	36 (41,4%)	27 (31%)
<b>Subquestão 30.2 ou 38.2: Qual o Grau de Eficácia (se atinge ou não, com resultados, os objetivos) dessa Assessoria Externa?</b>	3 (3,4%)	1 (1,2%)	2 (2,3%)	22 (25,4%)	28 (32,1%)	31 (35,6%)
<b>Questão 31: Em que outra área necessita/é necessária assessoria? (N = 204)</b>						
<b>Designação</b>	<b>Frequência</b>					
Jurídica / Informática / Pedagógica / Avaliação da Escola / Financeira / Contábilística / Mediação de Conflitos	48 / 24 / 22 / 11 / 11 / 10 / 10					
Administrativa / Direito / Contratação Pública / Digital / Disciplinar / POCH / Projetos e Eventos / Recursos Humanos	9 / 9 / 8 / 6 / 6 / 6 / 5 / 5					
Assistência Social / Educação Especial/Inclusiva / Saúde e Bem-estar Mental da Comunidade / Comunicação e Imagem da Escola,	4 / 4 / 3 / 2					
Distribuição de Serviço/Horários / Gestão / Legislativa	2 / 2 / 2					
Arquivos / Colaboração entre Escolas / Compras Públicas / Concursos Públicos / Consultoria / Direção / Económica / Ensino Profissional/EQAVET	1 / 1 / 1 / 1 / 1 / 1 / 1 / 1					
Ensino Regular / Externa Jurídica / Higiene e Segurança no Trabalho / Infraestruturas / Inventariação / Lideranças Intermédias / Mudança de Ciclo	1 / 1 / 1 / 1 / 1 / 1 / 1					
Multiculturalidade / Organizativa / Plano Anual de Atividades / Plano de Contingência Covid-19 / Proteção de Dados / Supervisão / Externa TEIP	1 / 1 / 1 / 1 / 1 / 1 / 1					
<b>Questão 32: Os(As) seus(suas) subdiretores(as)/vice-presidentes de CAP e adjuntos(as)/vogais de CAP participam, efetivamente, na tomada de decisões? / Participa efetivamente, na tomada de decisões? (N = 204)</b>						
<b>Sim</b>	<b>Não</b>					
126 (61,8%)	78 (38,2%)					
<b>Subquestão 32.1: Se indicou "Sim" na questão anterior, refira, por favor, em que situações e se houve delegação de competências decisórias. (Resposta não obrigatória)</b>						
<b>S.A. 1 – 57 Respostas Validadas</b>						
<b>Em que situações é que os(as) seus(suas) subdiretores(as)/vice-presidentes de CAP e adjuntos(as)/vogais de CAP participam, efetivamente, na tomada de decisões, com delegação de competências decisórias?</b>						
1. Em todas as decisões, exceto financeiras.						
2. Todas.						
3. Área pedagógica (elaboração de horários, por exemplo) e administrativa (contratação pública, por exemplo).						
4. Na respetiva área de intervenção.						
5. Em todas as áreas para as funções que lhe foram atribuídas.						
6. Em todas as áreas que atribui.						
7. Área de alunos e competências digitais.						
8. Nas áreas de serviço que lhes estão distribuídas.						
9. Houve delegações de competências nas áreas a que estão afetos.						
10. Delegação de competências em todas as áreas menos na avaliação de desempenho docente e na área financeira.						
11. EMAEI e Projeto MAIA.						
12. EPE e 1.º Ciclo.						
13. Em todas as áreas em que exercem o seu cargo.						
14. Avaliação do pessoal não docente.						
15. A gestão está dividida por áreas e houve delegação de competências decisórias.						
16. SASE.						
17. Cada um tem funções específicas.						
18. Horários, PD, etc.						
19. Houve delegação de competências e todas as decisões passam pelos elementos da direção.						
20. Gestão de recursos humanos, ASE.						
21. Em todas as decisões pedagógicas e financeiras.						
22. Organização escolar e dos horários.						
23. Não houve delegação de competências.						
24. Houve delegação interna de competências; a delegação de competências dos assessores não tem que sair em DR.						
25. Escola Digital e Orçamento Participativo.						

26. Gestão pedagógica.
27. Gestão de alunos.
28. Refeitório, contratos e alunos.
29. Área de professores e alunos.
30. Elaboração de horários, distribuição de serviço, organização do ano letivo, escola digital e grupos de trabalho internos.
31. Subdiretora – alunos; Adjunto 1 – ASE e PND; Adjunto 2 – EMAEI; Adjunto 3 – manutenção e conservação.
32. Nas áreas do digital e da comunicação interna.
33. EMAEI, CPCJ e avaliação do PND.
34. Pré-escolar e 1.º Ciclo, Alunos, Educação Inclusiva, Administrativo, PND, Gestão de plataformas, Horários, ASE.
35. Na maioria das decisões.
36. Houve delegação de competências.
37. Alunos e Pessoal Não Docente.
38. Gestão de conflitos.
39. Em todas as áreas de intervenção dos adjuntos.
40. Delegação de várias competências.
41. Área de alunos, ASE, parte do Pessoal não docente e Informática.
42. Em todas as áreas que estão sob a sua tutela.
43. Ação Social Escolar, Avaliações Externas, Autoavaliação.
44. Casos de alunos e decisões estratégicas pedagógicas.
45. Gestão dos níveis de ensino a que estão ligados.
44. Em diversas áreas.
46. Houve delegação de competências
47. Capacitação Digital, Projetos, SIADAP/PND, Segurança/Instalações, Cursos Profissionais, Erasmus+, GPS (Gabinete de Promoção do Sucesso), EMAEI.
48. Aquisição de bens e serviços.
49. Os adjuntos são auscultados sobre todos os assuntos. Existem delegação de competências na avaliação do pessoal não docente, contratação pública e economato, etc.
50. O verdadeiro trabalho em equipa passa pelo saber ouvir, discutir a análise SWOT permanente, seja em que assunto ou área for. A delegação de competências nas assessorias é sempre objeto de prévia apreciação no Conselho Geral e respetiva aprovação.
51. Houve delegação de competências em várias áreas (Alunos, Educação Especial, Pessoal Não Docente, Instalações e Equipamentos, Visitas de Estudo, PTD – Plano de Transição Digital).
52. Avaliação de desempenho do pessoal não docente, Equipa EMAEI, Equipa EQAVET, Centro Qualifica.
53. Em todas as áreas: alunos, área administrativa docente, área pedagógica na educação inclusiva e na avaliação das aprendizagens, área de equipamentos e instalações, área de ensino profissional, área de estruturação TEIP dos fluxos migratórios.
54. Fazemos uma reunião semanal, onde todos os membros da equipa da direção, assessores e coordenadores de estabelecimento têm oportunidade de expor problemas e analisar situações e aconselhar decisões.
55. Área de alunos.
56. Área de discentes.
57. Na gestão pedagógica e administrativa. Houve delegação de competências.

### S.A. 2 – 28 Respostas Validadas

#### Em que situações é que participa, efetivamente, na tomada de decisões, com delegação de competências decisórias.

1. Gestão intermédia.
2. Pedagógica.
3. Horários, pessoal docente, ASE, mas não há delegação de competências a nível formal em DR.
4. Nas áreas de competência das assessoras é sempre feita uma análise das situações e regra geral, há delegação de competências. Por exemplo, durante o período de ensino à distância, no qual a assessoria coordenou o processo de elaboração do plano de E@D.
5. ASE, Manutenção/Conservação da Escola, Escola Digital/Computadores, Educação e Formação de Adultos (EFA, Centro Qualifica e Português Língua de Acolhimento).
6. Reuniões semanais da Equipa da Direção.

7. Informática.	
8. Avaliação do Agrupamento, Regulamento Interno e Mentorias.	
9. Em quase todos os assuntos. Sim, houve delegação de competências por parte do Diretor nos restantes elementos da equipa.	
10. PND (Pessoal Não Docente).	
11. DL 54 e DL55.	
12. Tudo o que diz respeito ao pré-escolar e 1.º ciclo. Houve delegação de competências (transferências, matrículas, horários, área de alunos, assistentes operacionais, professores, etc.).	
13. Distribuição de serviço docente.	
14. Na organização/arquivo de documentação; na organização e preparação dos <i>kits</i> digitais para entrega aos alunos; na abertura e seleção dos modelos de fichas informativas para a concretização dos Conselhos de Turma, entre outros, tendo-se verificado, de facto, delegação de competências.	
15. Não há a delegação de competências, mas o assessor emite opiniões que são tidas muito em consideração para implementar mudanças de práticas na escola.	
16. Área Pedagógica, EQAVET, Cursos Profissionais.	
17. Comportamento e indisciplina.	
18. Contratações Públicas.	
19. Exames.	
20. Contratação pública, compras, justificação de faltas PD e PND, SIADAP3.	
21. Não houve delegação de competências, mas participam em todas as reuniões e decisões da Direção.	
22. Elaboração de turmas e horários.	
23. Organização e gestão das escolas do 1.º CEB.	
24. Na área Informática.	
25. Matrículas, turmas, DT, SIADAP. Sim, com competências delegadas.	
26. Como Adjunta do 2.º e 3.º ciclos, participo na organização e constituição de turmas; matrículas e transferências; na gestão de comportamentos dos alunos; na gestão da plataforma E360 em parceria com o coordenador PTE e no Orçamento participativo de Escolas. Também colaboro no preenchimento das plataformas SIGO, SINAGET, Portal de Matrículas; GesEdu - Plataforma Mega (manuais) e Plataforma de Gestão de Programas DAE (desfibriladores). Por fim, presto apoio à Diretora, Subdiretora e serviços administrativos em tudo o que possa ser solicitado/delegado a nível da organização da Escola.	
27. Ao nível da gestão de alunos, a vários subníveis.	
28. Comissão Paritária; Conselho Administrativo.	
<b>S.A. 4 – 9 Respostas Validadas</b>	
<b>Em que situações é que participa, efetivamente, na tomada de decisões, com delegação de competências decisórias.</b>	
1. Conselho Pedagógico.	
2. Departamento Curricular, Conselho pedagógico, Coordenação de DT, EQAVET.	
3. Informática.	
4. Departamento.	
5. Reflexão sobre a adoção de procedimentos simplificados, na área da gestão escolar.	
6. Como membro do CP (Conselho Pedagógico).	
7. Departamento, Conselho Geral.	
8. De forma geral, tudo o que se relaciona com comunicação via <i>online</i> .	
9. Gestão de Escola Agrupada.	
<b>Questão 33: Já exerceu o cargo de assessor(a) alguma vez? (N = 204)</b>	
<b>Sim</b>	<b>Não</b>
52 (25,5%)	152 (74,5%)
<b>Subquestão 33.1: Se respondeu "Sim" na questão anterior, indique, por favor, o número de anos em que exerceu o cargo de assessor(a).</b>	
Os(as) diretores(as)/presidentes de CAP exerceram o cargo, em média, durante cinco anos. Destaca-se um sujeito da subamostra que foi assessor(a) por 15 anos.	
Os(as) subdiretores(as)/vice-presidentes de CAP e adjuntos(as)/vogais de CAP, também exerceram o cargo, em média, ao longo de cinco anos. Um deles foi assessor por 18 anos.	
Os(as) docentes com coordenação e/ou direção de turma e os(as) docentes sem coordenação nem direção de turma, exerceram o cargo, em média, por um período de quatro anos, tendo mesmo um deles sido assessor por 12 anos.	

**Questão 34 ou 39 (S.A. 3): Para terminar, gostaríamos de lhe perguntar quais as práticas que o(a)(s) seu(sua)(s) assessor(a)(es)(as) desenvolve(m) / que desenvolve e quais as suas implicações, quanto à sua eficiência e eficácia, no processo de administração, gestão e organização escolar? (N = 250) Resposta não obrigatória.**

**S.A. 1 (diretores(as)/presidentes de CAP) – 60 Respostas Validadas (num total hipotético de 68)**

1. Apoio logístico nas dinâmicas organizacionais.
2. Boas.
3. Os assessores são fundamentais para a implementação do projeto do Diretor apresentado aquando da sua candidatura e da Carta de Missão.
4. Melhoria dos processos.
5. A participação dos docentes assessores é fundamental num Agrupamento com 2200 alunos, sete Escolas, com cursos profissionais, com oferta formativa desde a educação pré-Escolar ao 12.º ano.
6. O trabalho de equipa que se desenvolve na minha gestão faz com que, independentemente das áreas que atribuo, todos os assessores estão disponíveis para ajudar em qualquer necessidade da Escola.
7. O exercício das assessorias depende da área atribuída. Se é alunos tratam do acompanhamento de tudo o que é alunos; se é apoio digital, tratam de tudo o que é plataformas digitais e afins; se é ensino noturno, tratam de questões de logística de assiduidade dos adultos, currículo dos grupos de adultos, situação dos registos dos estrangeiros, entre outras tarefas.
8. Áreas Administrativa, Formação de Pessoal Docente e Pessoal Não Docente e Encarregados de Educação, Informática e Candidatura POCH.
9. Os assessores são parte integrante da equipa da direção, tomando as decisões conjuntamente.
10. Os assessores são elementos fundamentais na equipa. Quando motivados e, devidamente, integrados são elementos integradores e facilitadores.
11. Práticas: apoio no preenchimento de plataformas (ex.: recenseamento docente); orientação de reuniões de trabalho (ex.: equipa pedagógica, projeto transdisciplinar de Escola, projeto MAIA, EMAED); organização de atividades de testagem à Covid; apoio digital a docentes, não docentes, alunos e EE, no E@D e na transição para outras plataformas/ferramentas de registo e comunicação, por opção da Escola ou imposição municipal. Implicações: apoios eficientes e eficazes (embora com supervisão); algumas dificuldades na direção de reuniões de trabalho pela inovação que se queria introduzir e a menor disponibilidade para a mudança de alguns docentes.
12. Organização, acompanhamento e colaboração nas tarefas inerentes às competências delegadas e nas necessidades imediatas. A qualidade e o impacto na organização Escolar, mediante os resultados alcançados, através do trabalho desenvolvido pelos assessores, são indissociáveis.
13. Organização de horários.
14. Os assessores internos desenvolvem atividades generalistas de apoio à direção. Pontualmente, são atribuídas áreas específicas, como, a título de exemplo, gestão de programas ou projetos (Desporto Escolar; Escola Digital). Os assessores deveriam ter formação/experiência em determinadas áreas específicas.
15. Financiamentos europeus, contas de gerência e problemas informáticos.
16. O atendimento, acompanhamento e prestação de ajuda dos assessores nas áreas que lhes estão distribuídas permitem a focalização da diretora na sua visão, missão e execução do plano de ação do projeto educativo, ou seja, que esta tenha algum tempo disponível para analisar com profundidade e tomar decisões sustentadas no âmbito da ação pedagógica.
17. Sem as assessorias, seria impossível levar a cabo o meu trabalho. Apoiam, dão ideias, fazem.
18. São fator importante na decisão pessoal.
19. Proximidade com os colegas. Relação de confiança.
20. Apoio TIC, implicações muito favoráveis.
21. Apoio jurídico.
22. Apoio à direção nas várias vertentes, sendo que o assessor tem larga experiência no cargo de diretor e presidente do Conselho Executivo.
23. Organização de documentação orientadora da Escola.
24. Melhoria na transição digital e dos projetos europeus.
25. Elaboração de horários, gestão dos horários, substituições, PADDE, Escola digital.
26. Gestão/coordenação pedagógica.
27. Apoio à CAP.
28. Gestão de atas, apoio na gestão do parque informático, apoio na gestão de plataformas de apoio ao ensino e de recursos *online*.
29. Planificação de atividades e respostas: serviço de exames, PISA, elaboração de horários e execução de tarefas burocráticas.
30. O assessor gere o leite escolar e apoia as Coordenadoras de Escola do 1.º ciclo.
31. Apoio técnico-pedagógico.
32. Qualquer um dos assessores desenvolve tarefas imprescindíveis ao funcionamento diário do Agrupamento.
33. Diversas, desde a coordenação de equipas à implementação de procedimentos nas várias áreas, tendo influência direta no funcionamento do Agrupamento e nos resultados alcançados. São essenciais!
34. Corresponsabilização na definição e operacionalização do plano digital; corresponsabilização na definição e operacionalização dos procedimentos ao nível da comunicação interna no Agrupamento; corresponsabilização ao nível da definição e operacionalização de práticas de regulação dos procedimentos organizacionais.

35. Total dedicação ao serviço público e ao bom funcionamento e bem-estar na Escola.
36. Práticas administrativas e tecnológicas.
37. Exerceu práticas nas diversas áreas com eficácia.
38. Atualização de <i>software</i> utilizado no AE; gestão de todos os programas utilizados no AE, apoio e formação de PD/PND; criação de tutoriais; gestão da página do AE; inventariação e manutenção de equipamentos; coordenação da equipa multidisciplinar de apoio ao aluno; apoio na implementação de medidas do Plano 21/23; Responsabilidade pelo programa Escola Digital.
39. O meu assessor supervisiona a parte informática do Agrupamento, sendo uma mais-valia preciosa no regular funcionamento do mesmo.
40. Atualmente o assessor, para além do apoio à direção, coordena a equipa da EMAEI.
41. Aumento de rapidez nas respostas às necessidades informáticas do AE.
42. Quando existiu, desenvolveu um eficiente trabalho, nomeadamente na gestão de alunos e distribuição de serviço docente e não docente.
43. Os meus assessores têm autonomia para fazer a gestão das áreas que lhe estão atribuídas. Sempre que a direção reúne, estão presentes.
44. Monitorização.
45. Projetos.
46. Emissão de opiniões e sugestões quanto ao funcionamento geral do Agrupamento.
47. Práticas no âmbito de atividades de Educação para a Saúde, acompanhamento de situações de indisciplina, monitorização de atividades do PAA, Equipa PADDE, Organização do Projeto de orçamento participativo das Escolas etc. Esta assessoria tem sido essencial para a melhoria do funcionamento e da organização escolar.
48. Área pedagógica do ensino secundário e cursos profissionais.
49. Apoio essencial à gestão.
50. Aconselhamento técnico, pareceres jurídicos e negociação externa.
51. Neste caso, os assessores apenas cobrem as horas de estabelecimento.
52. Gestão dos processos atribuídos.
53. As assessorias são multifacetadas, desde o controlo dos transportes escolares para deficientes, passando pelas plataformas variadas existentes atualmente e culminando com a contratação pública e gestão interna de cacifos e seu uso por parte dos alunos, enfim, uma panóplia que sem os assessores não seria possível resolver a tempo e horas, nos prazos em que cada assunto nos é solicitado.
54. Ajuda direta nas ações de gestão escolar, nomeadamente no preenchimento e manutenção de plataformas e programas informáticos, organização do ano letivo, elaboração de horários, em todas as ações de administração, gestão e organização escolar. Com as assessorias, há uma significativa melhoria da eficiência e eficácia no processo de administração, gestão e organização escolar. É muito importante o trabalho em equipa.
55. Elabora as candidaturas ao POCH, realiza todos os procedimentos administrativos de reporte ao POCH, configuração e instalação de equipamentos informáticos (servidores, computadores, impressoras), propostas de aquisição de equipamentos informáticos.
56. Se não existissem, a prática funcional de todo o Agrupamento não daria resposta às necessidades emergentes de ação interna e à elevada burocracia "tecnocrática" que se tem vindo a espalhar cada vez mais por parte das DGEstE, DGAE, DGE, etc. A Escola/direções já trabalham mais para aquelas do que para os alunos.
57. Apoiam na análise de documentos e recolhem dados que são importantes para a tomada de decisão. Apoiam no estudo de situações problemáticas e aconselham vias de solução.
58. Apoio a professores na organização e funcionamento da área de alunos.
59. Recrutamento docente e progressão na carreira.
60. São essenciais para os Cursos Profissionalizantes (componente financeira), apoio jurídico, apoio pedagógico, administrativo e tecnológico.
<b>S.A. 2 (subdiretores(as)/vice-presidentes de CAP e adjuntos(as)/vogais de CAP) – 58 Respostas Validadas (num total hipotético de 71)</b>
1. O assessor tem sido fundamental como parte integrante de uma equipa de disciplina do Agrupamento e na implementação de novas práticas pedagógicas, nomeadamente na implementação do projeto interdisciplinas nas turmas do 2.º ciclo.
2. Apoio na autoavaliação da instituição e monitorização dos planos em desenvolvimento.
3. Organização e gestão curricular no ensino secundário profissional.
4. Gerem toda a dinâmica interna e externa dos cursos, permitindo assim, libertar tempo aos elementos da equipa do diretor.
5. Controle e gestão de documentos provenientes dos diversos órgãos do Agrupamento.
6. Trabalham, sobretudo, em questões burocráticas com fraca implicação pedagógica.
7. Aconselhamento na implementação e monitorização das medidas TEIP.
8. Administração da página da Escola, do <i>email</i> institucional e das plataformas de apoio ao ensino que têm uma implicação direta na eficácia da comunicação em toda a Escola. Coordenação de projetos internos e externos, etc.
9. A colaboração dos assessores é muito importante para a execução dos trabalhos e para o desenvolvimento do planeamento.
10. Apoio à direção, especialização em determinadas áreas.

11. Trabalho colaborativo.
12. Ajuda à direção e reparação de avarias diversas, essencialmente nos equipamentos informáticos e eletrónicos.
13. Gestão diária dos problemas, minimizando os impactos negativos com a resolução dos mesmos e gestão presencial.
14. No meio da falta de horas de gestão (faz algum sentido em organizações com milhares de alunos e centenas de professores ter gestores a dar aulas?) fazem o que fizer falta e caíba nas horas disponíveis.
15. Apoio aos horários, distribuição de aulas de recuperação e ocupação de tempos da CNL de Estabelecimento.
16. Organização de todo o processo de avaliações externa, provas de aferição, exames nacionais, etc. O processo ocorre de forma muito eficiente e eficaz.
17. Gestão e logística dos exames nacionais e provas de avaliação, cursos noturnos. Sem estas assessoras, a gestão diretiva ficaria muito comprometida.
18. Apoio nas tarefas da direção.
19. Assessoria pedagógica (criação de documentos, preenchimento de plataformas, etc.), informática (parque informático, plataformas, servidores, etc.) que ajudam, sobretudo, a reduzir a carga de trabalho da direção, também com implicação ao nível das decisões da mesma.
20. Gestão dos estágios, cursos e outras.
21. A eficácia e eficiência são determinantes para as práticas de gestão dos alunos.
22. Questões operacionais que requerem bastante tempo.
23. Organização da distribuição de horas para apoio.
24. Temos dois assessores para as áreas do PLNM, dos exames nacionais e provas de equivalência a frequência e uma assessora do diretor que envia as informações/convocatórias, etc. para todos os docentes do Agrupamento, atualiza documentos de gestão, etc. São eficientes e eficazes porque resolvem as questões do dia-a-dia que surgem, retiram tarefas à direção que já está sobrecarregada com muita coisa, facilitam uma melhor comunicação nas áreas em que atuam, ganha-se tempo e apoio.
25. Aos vários níveis – área de alunos, plano anual de atividades. São essenciais ao bom funcionamento, pois as horas de crédito para subdiretor e adjuntos do diretor são insuficientes.
26. Os assessores desenvolvem todas as atividades inerentes à assessoria para a qual estão designados. Por exemplo, ao nível da assessoria do edificado, o assessor é o agente de ligação do Agrupamento com os gestores externos dos edifícios (parque escolar, câmara municipal e ministério), entre muitas outras.
27. Têm um papel preponderante em várias áreas, nomeadamente nas atualizações das várias plataformas, que têm prazos curtos de preenchimento/atualização; na organização de toda a documentação que uma direção implica, para fácil e rápida consulta; na agilização de material de apoio/tutoriais ao restante corpo docente, para a consecução de tarefas/documentos/reuniões, que impliquem o recurso a meios digitais; na organização, preparação e distribuição de manuais e kits digitais e, até, manutenção destes últimos, para que os alunos os tenham, atempadamente e "aptos", quando solicitados ou quando deles necessitam. Tudo isto e muito mais tem sido conseguido, graças à eficiência e eficácia dos assessores.
28. Conhecimento específico.
29. Os assessores asseguram a implementação de práticas que apoiam, em muito, a equipa, diretamente na vida da Escola em situações como horários, grafismo, tecnologias, comunicação social e atividades da Escola.
30. Exercem funções de coordenação. Parte administrativa.
31. Sem assessores, simplesmente não conseguiríamos responder a todas as solicitações que nos chegam diariamente, para além de todo o trabalho "regular" de administração e gestão.
32. Os assessores têm sido fundamentais na ajuda e resolução de problemas disciplinares que têm surgido, bem como no que diz respeito a atividades ligadas aos alunos, nomeadamente o Parlamento dos Jovens e apoio às associações de estudantes.
33. Contacto direto com os alunos.
34. Os assessores, ao realizarem consultoria à direção, permitem a adoção de decisões mais fundamentadas e acertadas, assim como aliviam o trabalho da direção, nomeadamente através da coordenação de atividades, tornando o seu trabalho mais eficiente.
35. Permite aumentar a eficiência da tomada de decisões da direção.
36. Dinamização de ações de formação para docentes e não docentes, assessoria jurídica nos procedimentos disciplinares e manutenção e segurança do edifício.
37. Boas.
38. Área de alunos, matrículas, gestões de currículo.
39. Apoio informático, apoio aos DT, formação de professores.
40. Práticas de dinamização pedagógica.
41. Organização e gestão dos programas de alunos.
42. Reuniões de articulação.
43. Apoio na utilização de programas específicos e elaboração de relatórios.
44. Práticas – organização e gestão das Escolas do 1.º CEB: constituição de turmas, elaboração de horários, organização de apoios educativos, organização de projetos, substituição de professores, transferência de alunos, organização dos horários de EMRC (Educação Moral Religiosa Católica) e EMRE (Educação Moral Religiosa Evangélica), entrevista/seleção de técnicos de AEC, elaboração de horários das AEC, relacionamento com a entidade parceira das

AEC, substituição de técnicos de AEC, aquisição de material, preenchimento de plataformas referentes ao 1.º CEB (E360, DGEstE, Portal das Matrículas, Câmara Municipal). Atendimento de encarregados de educação no que se refere a assuntos de horários, transferências, almoços na Escola, disciplina e comportamento dos alunos. Implicações – trabalho fundamental e imprescindível de apoio à diretora e subdiretora, assim como à secretária, para o bom funcionamento do Agrupamento, no que se refere às Escolas do 1.º CEB. Práticas realizadas com sucesso, no que diz respeito ao processo de gestão e organização escolar.

45. Colabora no preenchimento de plataformas eletrônicas, as quais disponibilizam, normalmente, pouco tempo.

46. Melhoria da gestão dos recursos e da qualidade da resposta educativa/condições de trabalho.

47. Supervisão de atas, articulação entre as disciplinas do mesmo ciclo.

48. Organização.

49. Claro que se o assessor colocar em funcionamento certos equipamentos, toda a comunidade pode usufruir.

50. Colabora na administração do Agrupamento.

51. Apoio, organização e articulação.

52. Sistema informático.

53. Apoio à direção.

54. Varia consoante as solicitações.

55. Apoio aos elementos da direção.

56. Agilizar fluxos de trabalho, otimizar práticas.

57. Apoio aos alunos; docentes; não docentes; pais e encarregados de educação; gestão de recursos humanos; financeiro e outros. Todas estas práticas são fundamentais para que o Agrupamento funcione de uma forma estável, produtiva e inovadora, sempre em prol da comunidade escolar.

58. Trabalho conjunto na tomada de decisões.

### S.A. 3 (assessores(as)) – 38 Respostas Validadas (num total hipotético de 46)

1. Assessoria no âmbito da ligação da direção ao 1.º ciclo.

2. Assessoria no apoio às plataformas Inovar Alunos e Inovar PAA; elaboração e gestão dos horários dos docentes do Agrupamento. Relativamente à eficiência e eficácia das mesmas, penso que se podem considerar alcançadas com sucesso.

3. Elaboração de horários, gestão de recursos humanos (por exemplo: atribuição de apoios pedagógicos, coadjuvações e apoios tutoriais específicos, etc.).

4. Implementação de metodologias de trabalho e projetos com impacto na estrutura escolar.

5. Recebimento, verificação e organização de documentos, gestão de técnicos especializados e suas tarefas, elaboração de relatórios, preenchimento de plataformas e apoio à direção.

6. Procedimentos informáticos.

7. Apoio ao diretor, essencialmente no preenchimento de plataformas e avaliação de desempenho docente.

8. Distribuição de serviço docente, gestão de apoios, tutorias, clubes, etc.

9. Gestão de recursos humanos.

10. Colaboração próxima com a direção e com os serviços de administração escolar.

11. Verificação de conexões de rede, avarias de computadores, tudo o que esteja relacionado com a gestão do parque informático do Agrupamento.

12. Realização/alterações de horários no programa DCS e supervisão do programa INOVAR Alunos.

13. Organização de atividades pedagógicas.

14. Apoio à coordenação de estabelecimento (que não é a Escola Sede) e apoio à flexibilidade curricular, com impacto positivo na eficiência e eficácia dos serviços.

15. Melhoria/modernização dos serviços de administração escolar e gestão/rentabilização de plataformas informáticas.

16. Assessoria na área de suporte informático, na área de gestão (Escola Digital, GIAE, servidor, página do Agrupamento, redes sociais do Agrupamento, programas PAEB e ENEB – provas de aferição e finais de 9.º ano, elaboração e gestão das grelhas de avaliação final, etc.) e na manutenção de *hardware*, sob dependência direta do subdiretor. O meu trabalho tem contribuído para uma maior eficiência e eficácia no processo de administração, gestão e organização escolar.

17. Limito-me a colaborar nas tarefas que surgem e nas quais posso ajudar, na sua maioria, dependentes de procedimentos que envolvem uso das TIC.

18. Gestão de programa de alunos, de horários e manutenção informática.

19. Todo o serviço informático.

20. Gestão de todas as plataformas *online*, construção de documentos internos, gestão de redes e equipamentos informáticos.

21. Colaboração com assessor/diretor.

22. Dinamização de projetos na Escola, colaboração com a associação de estudantes, trabalho colaborativo com a direção ao nível de documentação.

23. Diálogo constante (através de mensagens, telefone, diálogo direto, publicações na plataforma e na página, reuniões) com os elementos da comunidade, inclusivamente com as entidades parceiras; organização e distribuição de uma revista do Agrupamento para divulgação das suas boas práticas; orientação pedagógica do Pré-Escolar, 1.º Ciclo e Educação Inclusiva; aconselhamento ao Diretor; apoio nas tarefas solicitadas; articulação com os serviços administrativos; organização de formação contínua para docentes e não docentes, etc.
24. Gestão/utilização do programa alunos/Multiusos. Inserção/atualização de horários dos docentes. Contribuição para a organização do processo de provas externas/exames nacionais. Utilização dos programas PAEB, ENEB e ENES para gestão das inscrições, pautas de chamada, registo diário de ocorrências, importação de resultados com as classificações nas provas/exames, envio de remessas de dados, pautas e certificados, etc.
25. Recolha de dados de Autoavaliação Interna da Escola, tanto em termos de resultados escolares como outros resultados, proposta de medidas de resolução em situações que carecem de melhoria nas dinâmicas pedagógicas e outras prestações de serviço escolar, apoio ao coordenador TEIP no acompanhamento e desenvolvimento do projeto, acompanhamento do serviço de cantina, participação na tomada de decisões de gestão e administração escolar com a Direção, participação direta na construção dos documentos orientadores da Escola, representante da equipa de autoavaliação de Escola, sendo interlocutora da mesma junto das diferentes estruturas escolares, assessoria pedagógica em turmas do 1.º ciclo do ensino básico, participação no plano de segurança da Escola.
26. Distribuição de serviço e horários.
27. Apoio à direção na área de projetos, apoio TIC e Escola Digital.
28. Apoio jurídico, instrução de processos disciplinares, elaboração de regulamentos e normativos.
29. Apoio a Diretora no trabalho que desenvolve, essencialmente na parte pedagógica, quer a nível de opiniões, quer na transmissão e implementação das decisões.
30. A Assessoria prende -se com o ensino artístico e com o desenvolvimento de atividades de cariz cultural e artístico, para que sejam desenvolvidas as várias competências preconizadas no PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória); pretende-se tornar as artes mais acessíveis aos cidadãos, em particular às crianças e aos jovens, através da comunidade educativa, promovendo a participação, fruição e criação cultural, numa lógica de inclusão e aprendizagem ao longo da vida. Pretende-se ainda incentivar o compromisso cultural das comunidades e organizações e desenvolver redes de colaboração e parcerias com entidades públicas e privadas do concelho.
31. Inovar, DCS, Office365.
32. Apoio no DCS/Horários e INOVAR/Horários.
33. Formação, informação, formulários, processual.
34. Formação e resiliência.
35. Preparação do ano letivo, recolha de dados, estatísticas, preparação de horários, criação de suportes/imagens de publicação dos trabalhos dos alunos, apoio ao trabalho pedagógico das adjuntas, organização e administração de Formação <i>Erasmus</i> .
36. Todas as diversas dimensões da Escola relativamente à organização interna e relações com a comunidade.
37. Neste momento, a tarefa que tenho a meu cargo que mais tempo me tem ocupado é o integrar o Ponto Focal da Escola, estabelecendo ligação entre as autoridades de saúde, os DT e os EE. Juntamente com duas colegas, temos dedicado grande parte do nosso tempo para assegurar que a Escola consegue ser um espaço minimamente seguro durante a pandemia. Também estive envolvida na eleição da Comissão de Finalistas e Associação de Estudantes, e presto o apoio necessário às duas organizações. Também tenho estado ligada à revisão do regulamento de visitas de estudo e apoio a algumas atividades que decorrem na Escola. No ano passado, também estive ligada à elaboração do projeto de aulas presenciais para alunos que não tinham condições para ensino <i>online</i> . Faço parte também da Equipa de Horários. Esta última tarefa é de particular importância na elaboração de horários equilibrados para toda a comunidade escolar. Somos todos colegas a trabalhar para o mesmo objetivo: criar um ambiente escolar saudável e seguro para toda a comunidade escolar, cumprindo com a legislação em vigor. Sabemos ocupar o nosso lugar enquanto Escola numa autarquia, servindo com denodo a comunidade em que nos inserimos. Para isso, ouvimos todas as partes e tomamos as decisões o mais equilibradas possível, dentro do contexto. A pandemia e as suas implicações vieram colocar novos desafios e novas respostas, portanto novas práticas. Todas as práticas são discutidas com o Diretor/Direção sendo ajustadas de acordo com a sua eficiência e pertinência. Na área da disciplina, todos os alunos que têm ordem de saída de sala de aula com falta disciplinar são encaminhados para a assessoria com a respetiva ordem de saída onde estão elencadas as razões e acompanhados por um(a) AO (Assistente Operacional), são recebidos por mim para relatarmos o que levou à sua saída. Estabelece-se uma conversa com o intuito de levar o aluno a perceber a sua atitude e respetivas consequências. Posteriormente, existe um trabalho muito próximo com os Diretores de Turma e GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família). Todas estas conversas são registadas num documento Excel e no final de cada período letivo é feito um relatório apresentado em Conselho Pedagógico. Em casos de situações mais graves, cabe à assessora elaborar os processos de aplicação de medidas disciplinares corretivas ou sancionatórias. Independentemente dos contextos decorrentes do confinamento pandémico, estas estratégias têm sido eficientes pela rapidez das intervenções e eficazes, quer na minimização dos problemas disciplinares, quer no sucesso educativo, sobretudo, no ensino profissional, visíveis ao longo de cada ano letivo.
38. Administração de plataformas, manutenção do parque informático, apoio informático diverso a docentes e não docentes. No processo de administração, gestão e organização escolar, estas práticas têm-se revelado muito eficientes e, conseqüentemente, bastante eficazes, contribuindo para a criação de redes de trabalho colaborativo e cooperativo.
<b>S.A. 4 (docentes com coordenação e/ou direção de turma e docentes sem coordenação nem direção de turma) – 48 Respostas Validadas (num total hipotético de 65)</b>
1. Muito importantes para uma boa e efetiva organização e administração escolar.
2. Atualização de documentos estruturantes, organização de turmas, apoio ao Diretor.
3. Implementação dos projetos.
4. Asseguram o serviço da Direção e atendem os professores e os alunos.
5. Não lido assim tanto com as assessorias para poder responder com critério. Mas recorro o início de ano e receção aos professores, na qual foi realizada uma atividade por uma assessora, integradora e interessante.
6. Permitir que a Direção esteja mais disponível para questões pedagógicas.
7. As práticas do assessor são tenuemente sentidas nas decisões da Escola.

8. Gestão de recursos e conflitos e propostas de soluções de melhoria.
9. Apoio no âmbito das TIC.
10. Do que conheço, uma das funções dos assessores do Diretor prende-se com a revisão e melhoria dos documentos estruturantes do Agrupamento. Outro assessor tem a seu cargo a elaboração de horários, distribuição de espaços e outra logística.
11. O contacto mais próximo com os restantes docentes.
12. Consulta, auscultação, monitorização e orientação para a tomada de decisões.
13. Estar mais próximo dos colegas e mais disponível para dar resposta às dúvidas e dificuldades, implementar e supervisionar projetos e atividades.
14. Todo o apoio aos alunos e docentes na área informática e na gestão de carreira dos docentes.
15. Analisam documentos, recriam/reutilizam documentos, recolhem dados, analisam dados e divulgam dados. Basicamente, estão "atolados" na "papelada" que difunde por todo o Agrupamento, exigindo a sua utilização ou preenchimento. Agrava o facto de muitas vezes, solicitarem os documentos em papel, apesar de sermos uma Eco Escola. A assessoria externa presta apoio e aconselhamento, não integrando a "equação" anteriormente referida.
16. Práticas no âmbito dos cursos profissionais, organizacionais.
17. Apoiar a Direção em áreas específicas tais como: ADD (Avaliação de Desempenho Docente); área de assistentes operacionais; área de alunos; área de docentes.
18. Pouca eficiência.
19. Equipamentos/programas informáticos; horários; aspetos burocráticos e práticos do funcionamento da Escola.
20. Mudar atitudes e visões.
21. São muito diversificadas e depende do Diretor. No meu caso, estava relacionado com o Plano Tecnológico da Educação, o que implicava competências ao nível do Excel avançado, alguma gestão do Plano de Anual de Atividades, organização e intervenção em projetos da Escola (ex. Eco Escolas) – realização do plano de ação. Entre outras.
22. O(A) assessor(a) acaba por se constituir uma mais-valia por estabelecer uma ponte, com conhecimento factual dos problemas vivenciados por todos, entre toda a Comunidade Escolar. O facto de lidar diretamente com a equipa do Diretor, PD (Pessoal Docente), PND (Pessoal Não Docente), Serviços Administrativos, EE (Encarregados de Educação) e Alunos acaba por lhe conceder uma visão mais alargada sobre as várias questões que vão surgindo e, quando a sua experiência é sustentada em formação adequada, tal permite-lhe ter um papel de relevo nos contributos para a tomada de decisão.
23. São parte integrante na dinâmica da Escola.
24. O assessor desenvolve muito trabalho na administração, gestão e organização escolar, como o preenchimento de importantes plataformas digitais, aliviando os Serviços Administrativos, criação de grelhas em Excel, que apoiam o trabalho dos professores menos experientes nas tecnologias digitais, e a Diretor/professores na análise do sucesso/insucesso, organização de eventos, redação de correspondência, atenuando o trabalho do Diretor.
25. Resolvem tudo, sem terem horas suficientes. Fazem tudo o que podem.
26. Estabelecem uma ponte mais "estreita" com a Comunidade Escolar, são os "olhos" do Diretor e conseguem aperceber-se de situações e conexões que auxiliam a uma maior eficácia e eficiência.
27. Práticas de gestão escolar, desenvolvidas de forma participativa e democrática, que facilitam decisões, mediante o compartilhamento das responsabilidades.
28. Trabalham imenso... na direção, alunos, docentes, não docentes... é muito, mas muito trabalho; é o que vejo e observo, hoje em dia cada vez mais, e recompensas... poucas. Não há motivação, pois é um cargo de muita responsabilidade, não obstante o Diretor, que também trabalha, mas muito.... É urgente haver incentivos...
29. Os assessores costumam organizar eventos, cumprem o que é solicitado pelo Órgão de Gestão.
30. A eficiência de um assessor é tanto maior quanto o seu conhecimento da realidade da Escola/Agrupamento. Implica uma participação mais ativa na tomada de decisões e importa que o Diretor possa consultar, frequentemente, os assessores no sentido de auscultar o pulsar da Escola/Agrupamento, para que as suas tomadas de decisão possam fundamentar-se na realidade circundante, desde que os assessores tenham o perfil atrás indicado.
31. Verificação dos horários; distribuição das aulas de apoio pedagógico; arquivo de documentação; indisciplina e atendimento geral.
32. Os assessores são peças fundamentais na organização escolar, pois conseguem "apagar vários fogos", a qualquer hora, e retiram algum trabalho aos outros elementos da direção (diretores, subdiretores e adjuntos) que já estão sobrecarregados. São a ponte entre a Direção e os outros docentes.
33. Manutenção do equipamento informático de todo o Agrupamento, resolução de questões relacionadas com o GIAE, nomeadamente nos momentos de avaliação e nos cursos profissionais, apoio em dias de exames nacionais, etc.
34. O assessor desenvolve práticas digitais facilitadoras, no âmbito informático, contribuindo para a eficácia e eficiência da gestão e organização escolar.
35. Organização escolar.
36. Os assessores estabelecem uma ponte entre o Diretor, o corpo docente e os Serviços Administrativos, permitindo agilizar as dinâmicas dos trabalhos inerentes à vida escolar.
37. Eles cooperam na realização de todo o tipo de trabalho executado pelo Diretor e fazem a ponte com o restante corpo docente.
38. Faz a ponte entre a Direção e o restante corpo docente e promovem a melhoria e a eficácia dos serviços prestados.
39. Apoio aos professores.

40. Os assessores resolvem vários tipos de problemas e questões práticas: controle na cantina, os tipos de alimentos que são comprados e confeccionados, os produtos que são vendidos no bar da Escola, os transportes (autocarros) que fazem as distâncias casa – Escola e Escola – casa, tratar dos transportes durante as visitas de estudo, apoiar os Projetos que vão sendo realizados, participar nas diversas reuniões, nomeadamente, com o poder local (Câmaras e Juntas de Freguesia), apoiar na verificação dos documentos após as reuniões de avaliação, etc.	
41. Manutenção do parque informático, do <i>site</i> e das redes sociais. Formação interna.	
42. Deveria ter como principal objetivo ajudar na integração dos colegas que incorporam o Agrupamento pela primeira vez. Deveria ajudar na tomada de decisões.	
43. Manutenção do parque informático, divulgação de ações escolares e contribuição para bom ambiente entre professores.	
44. Práticas de reforço, por vezes, alterações pedagógicas.	
45. O assessor, ao executar uma tarefa, vai libertar tempo para a Direção executar toda a burocracia necessária diariamente.	
46. Monitorizam o funcionamento das diversas áreas de intervenção do Agrupamento (horários, parque informático e ensino profissional).	
47. Questões práticas de suporte ao funcionamento da Escola.	
48. Apoio às equipas intermédias.	
<b>Questão 40 (S.A. 3): Para terminar, gostaríamos de lhe pedir sugestões para um melhor aproveitamento da assessoria na administração, gestão e organização escolar das escolas públicas. Se assim o entender, relate experiências positivas pelas quais tenha passado. (N = 46). Apenas os(as) assessores(as) foram questionados(as), por serem os(as) diretamente implicados(as) no cargo e por sentirem na “pele” as situações boas e menos boas.</b>	
<b>Nada a assinalar/referir</b>	<b>Apresentou sugestões/experiências positivas</b>
16 (34,8%)	30 (65,2%)
<b>Sugestões para um melhor aproveitamento da assessoria na administração, gestão e organização das escolas públicas</b>	
<b>Alguns relatos de experiências positivas</b>	
1. A administração das escolas deveria ter hipótese de contratar assessoria jurídica.	
2. Privilegiar o trabalho de equipa (a direção reúne sempre na presença dos assessores e as suas opiniões são consideradas em todos os assuntos, mesmo que não se enquadrem no domínio específico da área em que prestam assessoria).	
3. Pelo trabalho que o cargo implica, seria justo que houvesse suplemento remuneratório, tal como há para os restantes cargos da direção.	
4. Acima de tudo, realço o reconhecimento e valorização do meu trabalho por parte dos pares.	
5. Confiar nos assessores é meio caminho andado para que sejam úteis, delegar tarefas, delegar poder de decisão em pequenas coisas.	
6. Enquanto Diretor (que já não sou, obviamente, sou assessor, agora), tive dois assessores técnico-pedagógicos com trabalho positivo na área de projetos.	
7. Gabinete próprio, computador com acesso a impressora, menos tempos letivos, maior número de dias de férias por conta da disponibilidade necessária para resolver questões fora do horário e das horas de trabalho extraordinárias.	
8. Mais tempo para a realização das tarefas. Menos carga letiva e dispersão de tarefas.	
9. Melhor comunicação a nível institucional.	
10. Mais e melhores condições, nomeadamente, a existência de uma sala própria para a assessoria.	
11. Formação contínua.	
12. O(A) assessor(a) pedagógico(a) deve trabalhar em parceria com as equipas pedagógicas, facilitando, agilizando e apoiando projetos de trabalho, relação com a comunidade, etc.	
13. Parece-me haver grande sobreposição entre atividades de assessoria e atividades administrativas da competência dos Serviços de Administração Escolar (SAE). Assim, considero fundamental mais e melhor formação para os SAE, de modo a que utilizem os recursos ao dispor, de forma mais eficiente e com maior eficácia, e desse modo as diversas assessorias ganharão maior disponibilidade para tarefas de índole mais técnica, de prospeção, planeamento e avaliação e de sustentação das ações de gestão.	
14. Talvez fosse importante uma compensação monetária pelo trabalho despendido. Nas atuais circunstâncias, é muito difícil a um Diretor convencer colegas a aceitar estes cargos, bem como, por exemplo, o cargo de presidente do Conselho Geral, entre outros.	
15. O número de horas letivas dadas para a assessoria é muito escasso, comparando com o trabalho diário que temos.	
16. Maior interação com os alunos ao nível de projetos, mais diálogo com os professores/diretores de turma na resolução de situações que possam ocorrer com os alunos, maior interação com os alunos sobre questões comportamentais, mais apoio ao trabalho da direção.	
17. Devem ser designadas pessoas com formação multifacetada, sempre que existam e estejam disponíveis, de modo a que exista uma articulação mais efetiva entre matérias e para que as respostas produzidas e implementadas sejam assentes numa visão alargada sobre a organização. Deverá possuir um perfil de fácil interação e que seja motivador, a fim de envolver os elementos com quem interage na partilha dos objetivos, que, no fundo, são comuns à organização.	
18. A minha experiência tem sido positiva e sinto que contribuo para a resolução de várias situações relativas à gestão do programa alunos, quer na preparação do ano letivo, quer nos momentos que antecedem e precedem as avaliações de final de período e relativas ao processo de realização de provas/exames, demonstrando sempre disponibilidade para levar a cabo as tarefas que a direção me atribui.	
19. "Empowerment" das assessorias.	

20. Maior crédito horário para as assessorias.
21. Para um melhor aproveitamento, seria necessário que os professores, destacados para tal assessoria, tivessem menos turmas, de forma a tornar possível a planificação e concretização das várias atividades.
22. Formação gratuita nas diferentes plataformas.
23. O reconhecimento e o apoio constantes da direção ao trabalho por nós desenvolvido.
24. Apoio logístico às condições de trabalho.
25. A gestão de um Agrupamento de escolas/escola não agrupada é cada vez mais complexa. A nível informático, é necessário gerir imensas plataformas, internas e externas, que exigem muito tempo e dedicação. São necessárias mais horas para este tipo de assessorias.
26. Como é o 1.º ano que sou assessora, a minha experiência indica-me que o cargo de assessoria, dada a sua importância, deveria fazer parte da direção, mas as horas não deveriam ser retiradas do artigo 74. Positivo, considero a aprendizagem adquirida, dada a minha inexperience no cargo e o companheirismo.
27. Ser também valorado com subsídios financeiros, pois, neste momento, isto só acontece com as funções de subdiretor e adjunto.
28. A coordenação entre os vários membros da direção e o fluxo de informação dentro desta estrutura e por toda a escola é fundamental para assegurar o seu bom funcionamento.
29. Antes de ser assessora da direção fui adjunta do diretor durante 4 anos, pelo que tenho uma confiança acrescida no meu trabalho. É uma atividade exigente a todos os níveis: pessoal, profissional, intelectual, psicológico e emocional. As experiências mais positivas relacionam-se com os alunos que nos visitam e reconhecem o nosso trabalho com eles e por eles, bem como os professores que temporariamente trabalham na nossa escola, despedindo-se com vontade de regressar. Trabalhamos muito próximo com os diretores de turma, docentes, educadores, educação especial, assistentes operacionais e técnicos, o que nos permite ter a visão da floresta sem deixar de ver as árvores. Nos tempos pré-pandemia, mantive-me sempre próxima à organização de vários momentos de envolvimento da comunidade escolar em eventos de grande escala. Espero voltar a ser dinamizadora desses eventos, pois acredito na sua importância para o desenvolvimento psicossocial dos alunos.
30. Atribuição de um maior número de horas, uma vez que o trabalho se avoluma dia após dia na escola, extravasando a carga horária estipulada para o efeito. As experiências têm sido muito positivas, inversamente proporcionais à avaliação de desempenho docente. Na altura de avaliar, todo o trabalho levado a cabo é desconsiderado.

Com base no guião da entrevista semiestruturada, o discurso dos(as) assessores(as) estruturou-se em torno de duas categorias: contextos das práticas desenvolvidas nas escolas públicas portuguesas e implicações dessas práticas, quanto à sua eficiência e eficácia, no processo de administração, gestão e organização escolar. A tabela 6 ilustra as categorias de codificação identificadas, bem como as respetivas subcategorias para classificar os dados descritivos recolhidos.

Tabela 6 – Categorias e Subcategorias Identificadas no Discurso dos Participantes

Assessorias	
Categorias (C)	Subcategorias (SC)
C1. Contextos das práticas	SC11. Elegibilidade para o cargo
	SC12. Área de assessoria
	SC13. Práticas desenvolvidas
	SC14. Horas atribuídas
	SC15. Volume de tarefas extra
	SC16. Complemento remuneratório
C2. Implicações das práticas	SC21. Cumprimento dos objetivos
	SC22. Efeitos produzidos na administração, gestão e organização escolar

Para cada uma das categorias, apresentam-se, de seguida, os dados obtidos. A descrição das opiniões manifestadas pelos(as) assessores(as) entrevistados(as) será ilustrada por citações das entrevistas em análise. Alusiva à categoria **C1. Contextos das práticas**, foi possível identificar cinco subcategorias, de acordo com o número de afirmações congruentes analisadas. Obviamente, todos estes fatores estão associados entre si, mas a sua identificação permite sublinhar aspetos particulares atinentes ao contexto das práticas desenvolvidas pelos(as) assessores(as) nas escolas públicas portuguesas.

Perante a subcategoria **SC11. Elegibilidade para o cargo**, excetuando o ATP3, que referiu que nenhum motivo o tornou elegível, os restantes sete apresentaram os seguintes motivos:

**ATP1** – *Numa altura em que um dos adjuntos da Direção estava assoberbado de trabalho, o Diretor convidou-me para ser assessor e trabalhar com esse colega, aliviando, na medida do possível, as imensas tarefas que tinha a seu cargo.*

**ATP2** – *Os motivos que me tornaram elegível para o cargo de assessora foram: já não me poderem ter como adjunta, dado o rácio de alunos ter diminuído drasticamente, e o facto de me conhecerem bem como pessoa e profissional, sabendo que não diria não à proposta que me fizeram (continuar a trabalhar na mesma escola e na Direção), porque gostava do que fazia e não queria sair da escola e ingressar noutra desconhecida e até distante da minha residência/família. Então, resolveram pedir-me, dando-me algumas horas do crédito de escola, para dar continuidade à grande maioria de competências que me tinham sido atribuídas enquanto adjunta, acumulando 14 horas semanais letivas (com turmas atribuídas), os cargos de diretora de turma e de coordenadora dos diretores de turma do 3.º ciclo, elemento do Conselho Pedagógico e assessoria (...). Penso que possuía mais competências, poderia fazer mais e melhor, não tinha, de todo, era tempo para as pôr em prática.*

**ATP4** – *Motivos: competências na área da informática, empenho e capacidade de trabalho.*

**ATP5** – *O facto de ter sido nomeada para a função de coordenadora da Oferta Educativa – CEF, EFA e Vocacionais.*

**ATP6** – *Possuir competências na área das artes, gestão/organização de arquivo e trabalho em equipa.*

**ATP7** – *Competências digitais e de elaborações de horários escolares.*

**AExt8** – *Fui contratado ao abrigo do Plano 21/23 Escola+. Inscrevi-me numa plataforma na DGAE que elencava a lista das escolas com as contratações de que necessitavam. No caso concreto desta, pediam um técnico de informática. Através do seu site, foi-me solicitado o preenchimento de um conjunto de dados, constituindo um portefólio. Depois, fui sujeito a uma entrevista na escola por uma equipa de três pessoas. Na altura, não sabia quem eram. Agora sei: um deles era o subdiretor, um segundo era um assessor interno e o terceiro era o professor bibliotecário. Devem ter gostado de mim, pois fiquei com o lugar. Quer eu, quer a escola, tivemos de fazer a aceitação do contrato na plataforma da DGAE. O contrato teve início automático. E é para o presente ano letivo. Não sei se há a possibilidade de renovação. Nunca perguntei.*

Face à subcategoria **SC12. Área de assessoria**, os(as) assessores(as) referiram a sua área de atuação, tal como se segue:

**ATP1** – A ação é exercida (na altura, na dependência desse Adjunto e na atual direção, na dependência do Subdiretor nas áreas de suporte informático, de gestão (Escola Digital, GIAE, servidor, página do Agrupamento, redes sociais do Agrupamento ...), de programas informáticos de apoio às provas de aferição e exames finais, na elaboração de grelhas de avaliação para todo o Agrupamento e na manutenção de hardware.

**ATP2** – As áreas em que exerci assessoria foram: monitorização do processo de refeições na cantina; gestão dos processos relativos aos transportes; agendamento de visitas de estudo; acompanhamento e monitorização do Gabinete de Apoio

ao Aluno e à Família; Coordenação e dinamização do Plano de Proteção e Segurança, bem como do Clube de Proteção Civil e supervisão e acompanhamento de projetos implementados.

**ATP3** – Informática.

**ATP4** – Área: alunos.

**ATP5** – (...) Oferta Educativa – CEF, EFA e Vocacionais.

**ATP6** – Trabalhei na área de alunos, na área do arquivo e na área da comunicação.

**ATP7** – (...) elaborações de horários escolares.

**AExt8** – Informática.

243

No que à subcategoria **SC13. Práticas desenvolvidas** concerne, referem as seguintes tarefas:

**ATP1** – (...) GIAE (pedidos para alteração de sumários, permutas, faltas dos colegas docentes, ...); (...) atualizações no servidor, página do Agrupamento, redes sociais, problemas surgidos com as grelhas de avaliação, programas PAEB e ENEB de apoio às provas de avaliação externa (...); (...) resolver qualquer problema que surja com o material informático espalhado pela escola (salas de aula, secretaria, ...); presto apoio direto ao Subdiretor e, por vezes, ao Diretor (menos frequente) e Adjunta (na área da Escola Digital que dá trabalho a toda a gente).

**ATP2** – (...) monitorização do processo de refeições na cantina (...); gestão dos processos relativos aos transportes (...); agendamento de visitas de estudo (...); acompanhamento e monitorização do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (...); Coordenação e dinamização do Plano de Proteção e Segurança, bem como do Clube de Proteção Civil (...); supervisão e acompanhamento de projetos implementados (...).

**ATP3** – Todo o tipo de necessidades informáticas.

**ATP4** – Apoio na gestão de diversas plataformas informáticas, colaboração no processo de atribuição dos computadores portáteis da “Escola Digital”, apoio a docentes e não docentes na utilização de plataformas informáticas, verificação de documentos (...).

**ATP5** – (...) Como geri os cargos, o que fiz? Reuni com os diretores de curso e diretores de turma dos cursos de formação sempre que necessário; contactei os representantes de sindicatos de restauração e hotelaria a fim de constituir o Júri das Provas de Avaliação Final (PAF) dos cursos, contactei com os alunos dos cursos EFA para constituição de Turma, reuni com eles para explicar o funcionamento destes cursos; reuni com psicólogas,

contactei, diversas vezes, a antiga DREN para esclarecimento de dúvidas, bem como a equipa da SIGO para resolução de problemas; articulei com os Serviços Administrativos para a inserção dos alunos na SIGO, contactando, muitas vezes, as escolas para libertarem os alunos desta plataforma, levei ao Conselho Pedagógico os assuntos relacionados com estes cursos; redigi o Regulamento destes cursos; informei os colegas dos assuntos tratados nas reuniões de Secção de Formação e Monitorização... Para o exercício destas práticas, muitas vezes, usei os meus recursos tecnológicos, como o telemóvel e o computador.

**ATP6** – Organização de arquivo; Criação de diplomas para atividades várias, sendo a mais significativa a entrega de diploma aos alunos que ingressam no Quando de Mérito do Agrupamento; Organização de eventos e atividades do Plano Anual de Atividades; Planificação e participação de reuniões com Delegados e Subdelegados de Turma, com a Associação de Pais e outras entidades; Criação de documentos para a distribuição e recolha de manuais escolares; Organização e participação da distribuição e recolha de manuais escolares; acompanhamento de alunos a eventos escolares (Erasmus+; Visitas de estudo etc.).

**ATP7** – (...) elaboração de horários de docentes e turmas; gestão de permutas e substituição de docentes; gestão do parque informático da Escola; assessoria técnica às plataformas de gestão escolar; responsável pelas instalações da Escola.

**AExt8** – Tenho uma lista de funções determinada, pelo diretor, no meu horário de trabalho. Tudo relacionado com informática. (O assessor externo deu-nos acesso a essa lista vastíssima).

Respeitante à subcategoria **SC14. Horas atribuídas**, referem que não há uma verdadeira correspondência entre as horas despendidas para o cumprimento de funções de assessoria e as horas efetivamente atribuídas para esse fim, ou seja, aludem que não cumprem apenas as horas plasmadas no seu horário oficial, pelo contrário, despendem horas a mais:

**ATP1** – São, efetivamente, despendidas horas a mais das plasmadas no horário oficial.

**ATP2** – Despendi de muitas mais horas, extra-horário, para tentar cumprir tudo o que me era solicitado e de forma eficiente. Dei por mim a estar mais horas na escola do que quando era adjunta (...) e com muitas mais horas atribuídas para além dos cargos de diretora de turma e coordenadora dos diretores de turma do 3.º ciclo.

**ATP3** – Em alguns momentos, são necessárias mais horas.

**ATP4** – No horário constam 4 horas semanais; na prática, pelo menos, 10 a 11 horas semanais são despendidas a tratar de tarefas relacionadas com as funções de assessoria.

**ATP5** – Nos primeiros anos, foram despendidas muitas horas para além das atribuídas. Depois, uma vez que os cursos se foram extinguindo, EFA e Vocacional, o trabalho acalmou. Entretanto, fiquei responsável pela plataforma SIGO, estendendo-se a candidatura e a inserção/atualização de todos os alunos do 5.º ao 9.º ano, o que fez com que, nessa altura,

dedicasse todo o meu tempo livre, até à noite, (muitas horas mesmo) para o exercício dessa função. Na altura, esta plataforma era muito lenta e pouco funcional. Por fim, ainda me foi solicitado que representasse o Agrupamento na Secção de Formação e Monitorização do Centro de Formação de Terras de Santa Maria, sem atribuição de horas para isso. Não foi um cargo que exigisse muito de mim, mas tinha sempre de me deslocar uma tarde, ainda que fossem poucas, para representar o Agrupamento nas reuniões.

**ATP6** – No meu caso, as horas atribuídas foram manifestamente insuficientes. Despendi muitas mais horas do que aquelas que inicialmente me foram atribuídas.

**ATP7** – De forma a não comprometer o funcionamento do estabelecimento, o horário oficial nunca foi cumprido, uma vez que o volume de trabalho e a especificidade das tarefas e responsabilidades assumidas, assim o determinavam.

**AExt8** – Tenho um horário de 35 horas, que cumpro na íntegra. No início de funções, foram precisas mais horas.

Diante da subcategoria **SC15. Volume de tarefas extra**, excetuando o ATP3 e o AExt8, os(as) assessores(as) referem que a sobrecarga de trabalho é real, o que implica a concretização de muitas tarefas para lá das competências que lhes são imputadas e que estão estipuladas. A ATP2 invoca o ditado popular “ser pau para toda a colher”, numa lógica de demonstração de lealdade, sentido de responsabilidade e espírito de abnegação. Os testemunhos das ATP2 e ATP5 abordam a questão da relação com os(as) diretores(as).

**ATP1** – Normalmente, sim. (...). Mas surgiram com alguma frequência ao longo destes anos como assessor, situações que é necessário resolver ou, mais corretamente, ajudar a resolver. (...) Estou tentado a concordar com essa frase, mas se calhar não é mesmo bem assim. Depende da altura do ano letivo e de muitas e variadas circunstâncias do momento.

**ATP2** – Sim, foram-me sendo atribuídas mais tarefas ao longo do ano, consoante as necessidades que iam surgindo e, como eu era “pau para toda a colher”, lá as ia concretizando, sacrificando o meu tempo de trabalho individual e até tempo livre/já em casa. As tarefas concretizadas estavam relacionadas com as áreas de assessoria (...), só que iam sendo, sucessivamente, alargadas. (...) quem é um profissional responsável será sempre “sacrificado” e “pau para toda a colher”; não saberá dizer que “não”. E, na maior parte das vezes, aqueles que os designaram para os cargos abusam da sua abnegação, sentido de responsabilidade e profissionalismo.

**ATP4** – Sim, implica tempo extra pois não é possível executá-las no período das 4 horas atribuídas no horário. (...) Sim, mas apenas quando o perfil do(a) assessor(a) o permite, quer em termos de capacidade quer em termos de disponibilidade para absorver novas/diferentes tarefas.

**ATP5** – Sempre extrapolou o período normal de trabalho. (...) Exerci o cargo de assessoria com dois diretores. Confesso que o primeiro exigiu muito de mim, do meu tempo, pois foram-me atribuídas poucas horas para tantas funções. Com o segundo diretor, foi diferente, pois, embora continuasse com as mesmas funções, exceto a redação de correspondência, já não me sentia tão stressada. Nunca me incomodou para fazer mais do que me competia, até me incentivava a trabalhar, na SIGO, com outro/a colega quer para amenizar o meu trabalho quer porque era importante que outrem também conhecesse a plataforma. Por outro lado, nos dois últimos anos, esta plataforma ficou mais rápida e eficiente, bem como já nada era novidade para mim, por

isso geria melhor as minhas tarefas. Em jeito de conclusão, quero dizer que não é só o cargo de assessor que exige muito do seu tempo extraescola, mas também, e bem mais cansativos, os cargos dos restantes membros da direção, que não lhes dá tempo e espaço para estar com a família.

**ATP6** – No decorrer deste ano letivo, ainda não se verificou a atribuição de tarefas para além do inicialmente estipulado. (...) Sim. Já executei muitas tarefas que foram realizadas com recurso de tempo extra, esta situação foi sinónimo de trabalho extra porque o tempo estipulado para a execução das mesmas era insuficiente. (...) Concordo plenamente quando diz que o Assessor é “pau para toda a colher”. Contudo, não há um final feliz, porque não vi reconhecido o esforço do meu

trabalho, fui avaliada com a classificação de Muito Bom, mas sem cota para progredir para o 7.º escalão. (fico pacientemente a aguardar que o Ministério da Educação desbloqueie vagas para o 7.º escalão, e eu merecidamente possa progredir para esse escalão).

**ATP7** – No último ano como assessor, passei a ter que executar outras tarefas, em virtude da passagem à reforma de um adjunto. Com a necessidade de executar outras tarefas, (...) houve necessidade de extrapolar o meu horário. O assessor é, de facto, um elemento que pode ser adaptado a muitas funções nas Direções Escolares, dependendo é claro, das suas competências nas diversas áreas, nomeadamente na digital.

De acordo com a subcategoria **SC16. Complemento remuneratório**, o discurso em torno de ausência de complemento remuneratório é quase unânime. A ATP4 não se pronunciou.

**ATP1** – (...) sem qualquer compensação (muito menos económica!).

**ATP2** – Nunca existiu nenhuma compensação por todo esse trabalho extra executado, foi tudo por “amor à camisola”, por “pura carolice”.

**ATP3** – Não existiu compensação económica.

**ATP5** – Se existe alguma compensação? Não.

**ATP6** – Até ao momento, nunca houve nenhuma compensação, por parte da Direção, por este tempo extraordinário despendido.

**ATP7** – (...) apesar de solicitada à tutela, não houve lugar a qualquer compensação económica.

**AExt8** – Sou pago pelo índice 126, de acordo com as 35 horas de trabalho semanal que cumpro. Não recebo nada a mais.

Respeitante à categoria **C2. Implicações das práticas**, foi possível identificar duas subcategorias, de acordo com o número de afirmações coerentes analisadas. Também, neste caso, todos estes fatores estão associados entre si, mas a sua identificação permite sublinhar aspetos particulares tocantes às implicações das práticas desenvolvidas pelos(as) ATP e AExt nas escolas públicas portuguesas, no que à sua administração, gestão e organização escolar tange. Para a subcategoria **SC21. Cumprimento dos objetivos**, os entrevistados referem que os mesmos a que se propuseram, quando assumiram o cargo, têm sido, globalmente, cumpridos, envidando, continuamente, esforços para que isso aconteça. Inclusivamente, o assessor externo diz ter um projeto pensado que quer erguer na escola, no que à renovação do parque informático concerne. Finalmente, para terminar esta apresentação, e no que toca à subcategoria **SC22. Efeitos produzidos na administração, gestão e organização escolar**, os(as) assessores(as) têm o seguinte discurso acerca das repercussões do seu trabalho nestes domínios. A ATP2 aborda a questão da falta de poder de decisão final para o desempenho das suas funções:

**ATP2** – Penso que fui atingindo os objetivos a que me propus, utilizando, da melhor forma possível, os recursos que tinha disponíveis. No entanto, algumas vezes, por não ter poder de decisão final, tinha de atrasar a concretização das tarefas que tinha em mãos e/ou desviar-me do objetivo inicialmente traçado e/ou não fazer uso dos recursos que tinha previsto/selecionado.

**ATP4** – Considero que é positivo pois permite aliviar o volume de trabalho dos adjuntos e fazer a ponte entre a direção e os docentes, evitando sobrecarregar os elementos da Direção.

**ATP5** – Sim, sempre atingi os resultados pretendidos, mas, para isso, tive de usar do meu tempo e dos meus recursos pessoais.

**ATP7** – O trabalho desenvolvido foi sempre no sentido de gerir / rentabilizar bem os recursos humanos e materiais. Com o decorrer do tempo / experiência, a gestão de todas as áreas foi sendo melhorada e adaptada.

**AExt8** – Penso que têm sido muito positivos. Pelo menos, é esse o feedback que tenho obtido de muita gente. Dizem-me que tenho suplantado as expectativas iniciais. Apesar de

*existirem, nesta escola, dois assessores internos na área de informática, houve a necessidade de contratar externamente um terceiro. Laboro estreitamente com os dois e desenvolvo um*

*trabalho colaborativo, ainda mais intenso, com uma das professoras adjuntas do diretor, sobretudo na “Escola Digital”.*

## 1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Terminada a apresentação dos resultados obtidos na investigação, encetamos, agora, uma breve discussão sobre os mesmos, tentando perceber que tendências convergentes e/ou divergentes podem emergir sobre o nosso objeto de estudo, almejando chegar a conclusões com alguma robustez mas, obviamente, sem pretensões de generalizar resultados, até porque, por exemplo, com a amostra quantitativa, não obstante soubéssemos a região a que pertence a instituição de ensino dos(as) inquiridos(as), não sabíamos, nessa região, de que escola se tratava, nem tão-pouco se houve ou não respondentes das mesmas escolas. Cientes de que as nossas amostras não são representativas da população, pelo que os resultados só se aplicam a elas próprias, esperamos, pelo menos, conseguir “captar ideias gerais e identificar aspetos críticos” (Sousa & Baptista 2011, p. 77). Iniciando com os resultados obtidos da aplicação da segunda parte do questionário misto ramificado, vamos discutindo os resultados provenientes da aplicação da entrevista semiestruturada, tentando fazer uma triangulação de resultados (provenientes de ambas as abordagens), sempre que possível, numa lógica de complementaridades.

Para contextualizar esta discussão, importa caracterizar o(a) assessor(a) da nossa amostra quantitativa, correspondente à subamostra S.A. 3, dizendo que é maioritariamente do género feminino, está, em média, na faixa etária dos 51 aos 55 anos, possui, maioritariamente, apenas licenciatura, como formação inicial, sendo que a mesma não corresponde a uma formação na área da assessoria onde presta apoio. Pertence, sobretudo, aos grupos disciplinares de Português e Inglês – 220, Matemática – 500 e Informática – 550. Encontra-se, em média, no 6.º escalão (índice de vencimento 245) e presta assessoria, maioritariamente, em duas áreas: pedagógica e informática. Em média, são-lhe atribuídas sete horas para assessoria e possui duas horas de redução por tempo de serviço, ao abrigo do artigo 79.º do ECD (Estatuto da Carreira Docente). Maioritariamente, não tem nenhuma direção de turma atribuída, mas é, tendencialmente, um(a) assessor(a) que acumula outros cargos, para além de lecionar, em média, em três turmas. A escola onde trabalha, é, maioritariamente, uma escola não TEIP, não tem contrato de autonomia nem tem assessoria externa. Trabalha, maioritariamente, no gabinete da equipa do diretor e exerce o cargo de assessoria, em média, há já quatro anos na escola atual.

Como vimos na caracterização anterior, o(a) assessor(a) da nossa amostra quantitativa possui, maioritariamente, apenas licenciatura. Uma minoria dos(as) assessores(as) técnico-pedagógicos(as) respondeu prestar auxílio na sua área de especialidade, pelo que esta situação traduz um quadro de apoio certificado por uma formação universitária. A esmagadora maioria assevera que não tem formação de base específica na área de assessoria., pelo que serão legítimas as seguintes interrogações: Por que motivo não farão formação pós-graduada? Porque, tendo formação inicial na área da assessoria, não sentem essa necessidade? Porque, mesmo não a tendo, continuam a não sentir essa necessidade? Porque não há oferta formativa na área? Numa futura investigação, ponderar-se-á colocar estas questões. Complementarmente, e, de novo, perante uma maioria (embora não tão expressiva) que afirma que também não realiza formações de outro âmbito, na sua área de assessoria, voltamos a interrogar: Por que motivo os(as) assessores(as) técnico-pedagógicos(as) não farão outra formação? Será que continuam a não sentir essa necessidade, também por esta via? Porque não há oferta formativa na área? Apesar de constituírem a minoria, a verdade é que um conjunto de assessores(as) técnico-pedagógicos(as) afirma possuir

outra formação específica na área de assessoria, pelo que parece mesmo haver essa oferta formativa. Então por que é que a maioria não a fará? Numa futura investigação, ponderar-se-á, de igual modo, colocar esta questão. Neste seguimento, das entrevistas realizadas, triangulando os grupos disciplinares dos(as) entrevistados(as) e as práticas que desenvolvem, é possível constatar que três deles(as) – cujos grupos de recrutamento são o 230 – Matemática e Ciências Naturais, o 300 – Português e o 250 – Educação Musical – possuem competências, nomeadamente digitais, informáticas e tecnológicas, distintas daquelas que lhes permitem, com habilitação profissional, lecionar. Terão mais formação, para além da de base? De acordo com as suas respostas, muitas destas competências são adquiridas por formação e autodidatismo. Tendencialmente, também se vai descortinando este quadro de desfasamento entre o grupo disciplinar dos(as) docentes e as várias áreas de assessoria que vão assumindo. Quanto à distribuição das assessorias por áreas de atuação, não será surpreendente a mais frequente ser a assessoria na área pedagógica (em linha com o nosso desenvolvimento teórico). Também é relevante constatar a existência de assessores(as) a exercerem o cargo em mais do que uma área, o que nos leva a pensar que, de facto, são elementos indispensáveis nas escolas onde exercem a sua atividade profissional. E reporta-nos para outro questionamento: continuará a existir escassez de assessorias para áreas vitais da administração, gestão e organização escolar? Mais à frente, daremos conta de algumas tendências neste sentido. A constatação de que os(as) inquiridos(as) atribuem uma grande importância ao facto de existirem assessorias nas áreas escolhidas é revelador do reconhecimento do serviço que os(as) assessores(as) prestam nas escolas. Quando, maioritariamente, afirmam que há, efetivamente, uma sobrecarga de trabalho atribuída aos(as) assessores(as), também não nos surpreende, pela nossa experiência profissional. Embora não se tenha inquirido diretamente os(as) assessores(as) sobre o grau de consecução das tarefas propostas, julgamos que o mesmo será muito próximo do pleno, caso contrário não se verificaria tal atribuição de volume de trabalho. Esta nossa interpretação é corroborada pelos assessores(as) entrevistados(as), que atestam a sobrecarga de trabalho atribuída, mas que, não obstante esta situação, envidam todos os esforços para o cumprimento global de todos os seus objetivos. O facto da maioria dos(as) inquiridos(as) asseverarem que os(as) assessores(as) dão formação e prestam apoio direto aos(as) colegas da escola, também não nos surpreende. Pela nossa experiência profissional, somos conhecedores da imensa formação informal/formal prestada e certificadamente reconhecida pelos respetivos Centros de Formação, numa lógica de trabalho *pro bono* dos(as) assessores(as). Quando os inquiridos(as) atestam a enorme consideração que existe em relação à opinião dos(as) assessores(as), fica completamente explícito o enorme grau de confiança neles depositado, revelando serem alicerces fundamentais de apoio na tomada de decisões. Sobre se os(as) assessores(as) dinamizam, junto da direção, novas práticas de administração, gestão e organização escolar, há uma clara tendência para os(as) considerar verdadeiros agentes de inovação. Esta tendência fará todo o sentido, se considerarmos que a figura do(a) assessor(a), tal como explicitámos no nosso desenvolvimento teórico, preenche lacunas do(a) diretor(a) e restante equipa diretiva, em áreas que estes não dominam ou mesmo, em alguns casos, por não possuírem nenhum domínio sobre a área das assessorias. As tipologias destas novas práticas estão espelhadas nas respostas dadas à questão 34 ou 39 (S.A. 3). De resto, esta era uma proposta de estudo futuro indicada por Marques (2012, p. 206). Sobre se os(as) assessores(as) devem ser parte integrante da direção, a concordância inequívoca dos(as) inquiridos(as) sobre a sua integração na equipa diretiva de uma escola não traduz o que está espelhado na lei. Da nossa experiência profissional, vamos reunindo impressões dos(as) docentes que nos reportam o fator economicista para esta não integração formal, pois, à semelhança do que acontece com a

restante equipa diretiva, esta situação implicaria a publicação/oficialização, em Diário da República, dos nomes dos docentes a ocuparem este cargo e a devida remuneração, com um complemento nos seus vencimentos, tal como vai acontecendo noutras realidades da função pública. Sobre o ecoante número de respostas positivas relativas ao papel fundamental dos(as) assessores(as) para o bom funcionamento da(s) área(s) em que prestam assessoria, (re)confirma-se a extrema importância da sua manutenção nas áreas em que se encontram a exercer funções. O facto de os(as) inquiridos(as) confirmarem, de forma muito expressiva, a necessidade de os(as) assessores(as) precisarem de se especializar mais na(s) área(s) específica(s) em que prestam apoio, significará que ainda não estarão completamente formados. Julgamos tratar-se de considerações naturais, uma vez que a formação contínua é fundamental para este cargo, até porque estamos, hoje, perante múltiplas e avassaladoras transformações ao nível das instituições educativas, no que à sua administração, gestão e organização diz respeito. Concernente às características sobre as quais recaiu a escolha dos(as) assessores(as), os(as) inquiridos(as), para além de terem a possibilidade de escolher várias opções (mais do que uma), de entre as enunciadas, poderiam indicar outros critérios. A categorização, por frequência, obtida é expressiva, sem dúvida: Competência (218 vezes – 87,2%), Confiança (208 vezes – 83,2%), Eficiência (153 vezes – 61,2%), Eficácia (95 vezes – 38%). A questão do critério da confiança poderá, no nosso entender, estar diretamente relacionada com o contexto de micropolítica que se vive nas instituições escolares (uma das possíveis imagens organizacionais da escola e referida no nosso desenvolvimento teórico), em que a escolha destes docentes recai sobre o “núcleo duro” do(a) diretor(a). De resto, critérios como Amizade, Afinidade Pessoal, Lealdade e Solidariedade Institucional também são referidos. Outros critérios apontados, não obstante muito dispersos, são muito pertinentes, do nosso ponto de vista, porque se percebe a tendência de valorização que se procura ter no momento da escolha das pessoas para o cargo, tais como: formação na área, espírito colaborativo, de equipa e de sacrifício, experiência, horário, capacidade de exposição e comunicação formal e informal/capacidade de trabalho, responsabilidade, empreendedorismo, organização, perfil, ponderação, privilegiar o sucesso dos alunos, *problem solver*, reconhecimento pelos seus pares, ser efetivo na escola e tempo. Sobre o número de horas atribuídas para assessoria, em média, para cada um dos 46 docentes em causa, ser de sete horas, com a anuência da lei atualmente em vigor (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 06 de julho, referido no nosso desenvolvimento teórico), sem pretendermos fazer juízos de valor, nem tão-pouco generalizarmos a nossa perceção, tendo tão-somente em conta a nossa experiência profissional, parece-nos que, independentemente das horas atribuídas (respeitando o crédito horário atribuído a cada instituição), a realidade da prática do cargo ultrapassa, em larga escala, o número de horas efetivamente destinadas para o exercício da função. De resto, vamos ao encontro dos resultados da questão que se colocava imediatamente a seguir e em que se perguntava ao(à) assessor(a) pelo número de horas efetivas (reais) que usa a mais no seu trabalho, semanalmente e em média (estimativa). Apenas um dos inquiridos referiu que esta situação não se verifica. O que nos suscita a seguinte questão: é trabalho que lhes está destinado mesmo ou que vai aparecendo de forma avulsa e avolumada? Cruzando com as respostas dadas pelos(as) entrevistados(as), confirma-se que se trata de trabalho que emerge de forma avulsa e muito avolumada. Sobre se os(as) assessores(as) possuem direção de turma, não obstante haver uma esmagadora maioria que não é detentora deste cargo, há, ainda, uma fatia, ainda que minoritária, a quem lhes é imputada uma direção de turma. Da nossa experiência profissional, como diretores de turma que, regularmente, somos, em cada ano letivo, parece-nos que a acumulação de tanto trabalho é uma inevitabilidade, até porque sabemos que as próprias horas atribuídas para o exercício do cargo de direção de turma são irrisórias quando

comparadas com as que, efetivamente, são necessárias para fazer face às suas dinâmicas de trabalho. O cenário tenderá a adensar-se se há outros cargos atribuídos. Atinente a esta questão, a maioria dos inquiridos diz que sim. Então, teremos de formular a seguinte questão: Quais são e como se conciliam? Dos cargos elencados pelos(as) assessores(as), é possível constatar que vários são os que acumulam mais do que um cargo e/ou pertencem a mais do que uma equipa de trabalho. Notamos, por exemplo, que dois(duas) assessores(as) são coordenadores(as) de diretores(as) de turma, logo, eles(as) próprios(as), também são, por lei, diretores(as) de turma. Ou seja, acumulam, no mínimo, três cargos. Consultando a base de dados da amostra, constatámos uma realidade ainda mais surpreendente. Estamos a falar de docentes do sexo feminino: uma é, ainda, coordenadora do PTE (Plano Tecnológico da Educação) (acumula, portanto, quatro cargos); a outra, integra ainda as equipas da avaliação interna e do PADDE e também emerge como coordenadora de secção (acumula, portanto, seis cargos). De um prisma investigativo, parece-nos que a atribuição de múltiplos cargos aos(às) assessores(as) poderá estar diretamente relacionado com o fator confiança dos(as) diretores(as), com a visão positivista dos seus pares face a eles(as) ou, ainda, com a sua capacidade para coordenarem várias equipas de trabalho. Contudo, este cenário contraria os resultados da investigação de Marques (2012, p. 174), uma vez que os(as) assessores(as) do seu estudo não têm mais cargos. Haverá uma mudança do perfil para o desempenho deste cargo? Quanto ao número de turmas em que o(a) assessor(a) leciona, destacamos a existência de dois(duas) participantes que possuem 12 turmas e um outro que possui 10 turmas. Uma quantidade exorbitante que só se explica pelo facto de serem assessores(as) técnico-pedagógicos(as) dos grupos disciplinares de Educação Tecnológica e de Informática (pela consulta que fizemos à base de dados), cujas disciplinas varrem os três ciclos do ensino básico e têm como carga letiva apenas um tempo semanal de 50 minutos. Pode acrescer a este facto, um outro diretamente relacionado com a eventual semestralidade da disciplina. Esta questão do número de turmas atribuídas a docentes com este cargo é relevante, sobretudo se se tratarem de docentes com assessoria de ordem técnica, como, por exemplo, informática. Da nossa experiência profissional, quantas das nossas aulas não saem prejudicadas como consequência das inúmeras solicitações simultâneas que emergem nesses momentos de lecionação? Relativamente à questão do local de trabalho do(a) assessor(a), perante a quantidade de assessores(as) que trabalham no gabinete da direção, poderemos avançar com a hipótese de estes serem considerados elementos da equipa diretiva? Face ao número de anos como assessor(a) na instituição escolar atual, importa retermo-nos na informação de que três deles(as) já exercem esta função há mais de uma década (um(a) há 11 anos, outro(a) há doze e um(a) outro(a) há treze). São verdadeiros(as) decanos(as). Tê-la-ão exercido sempre de forma ininterrupta? Se sim, terão sido sempre “reconduzidos(as)” pelos(as) mesmos(as) diretores(as)? Ou “reconduzidos(as)” por recomendação da equipa diretiva anterior? São questões pertinentes a serem discutidas e alvo de análise numa próxima incursão investigativa. Mas, por agora, será possível triangular com os dados obtidos dos(as) entrevistados(as) e que revelam que estes(as) exerceram/têm exercido o cargo de forma ininterrupta. Para além disso, duas assessoras entrevistadas referem que têm exercido o cargo sob a alçada de dois(duas) diretores(as) distintos(as). O que significa que foram reconduzidas por diretores(as) distintos(as), traduzindo, embora não questionado, a sua eventual recomendação pela primeira equipa diretiva. O facto de os(as) assessores(as) exercerem o cargo, em média, durante quatro anos, revela uma certa estabilidade no seu exercício e faz-nos levantar a seguinte questão: Se esta amostra fosse representativa da população em estudo, o que se poderia inferir? Porventura, várias conclusões poderiam ser avançadas, tendo em conta que uma direção é mandatada, teoricamente, para exercício

de funções, por um período de quatro anos, precisamente. Perante o número de anos como assessor(a) noutra instituição escolar e porque as respostas obtidas a esta questão distanciam-se, de forma muito significativa, dos resultados da questão anterior, face a uma esmagadora maioria de assessores(as) que refere que nunca exerceu estas funções noutra instituição escolar que não a atual, poderemos colocar aqui a hipótese das imagens organizacionais da escola (aludidas no nosso desenvolvimento teórico) terem uma profunda influência nas dinâmicas das escolas, nomeadamente no que ao exercício de cargos diz respeito, em particular o de assessoria. Sobre as áreas contempladas com assessoria nas escolas, de há 24 anos a esta parte, não raras vezes, os inquiridos(as) assinalarem uma multiplicidade de áreas, é, sem surpresa, que registamos a fortíssima presença de assessorias para a área pedagógica, bem como para as que lhe seguem o rasto, tais como: a informática, projetos e eventos, digital, TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), entre muitas outras. Um(a) mais atuais, outras menos. Perante a questão se algum(a)(uns)(as) do(a)(s) seu(sua)(s) assessor(a)(es)(as) é(são) do grupo de recrutamento do(a) inquirido(a) e face à resposta negativa dada pela esmagadora maioria dos(as) respondentes, em particular, os(as) diretores(as), parece-nos que poderá existir uma tendência de escolha destes(estas) agentes da educação para assessorar, nomeadamente, o(a) diretor(a) e restante equipa diretiva, em áreas que estes(as) eventualmente não dominarão, ou dominarão pouco. Quanto aos grupos de docência dos(as) assessores(as), a realidade da amostra traduzir o grupo de docência 550 – Informática como aquele no qual vamos encontrar o maior número de assessores(as), não nos surpreendem, de todo, uma vez que, neste estudo, a segunda área mais contemplada com assessoria, nestes últimos 24 anos, tem sido, precisamente, a de informática. Quando se tenta perceber em que outras áreas de apoio os(as) diretores(as) e restante equipa diretiva, bem como os demais docentes, excetuando o grupo dos(as) assessores(as), sentem necessidade de ter nas suas escolas, para os ajudarem a robustecer as dinâmicas de administração, gestão e organização escolar, percebe-se que uma panóplia de áreas são referidas pelos(as) inquiridos(as)<sup>14</sup>, sendo que muitos destes fizeram sentir que a sua escola necessita de assessoria em mais do que uma área, para além das que já existem no momento, a saber: Jurídica<sup>15</sup> (em linha com o estudo de Delgado et al. (2021), Informática<sup>16</sup>, Pedagógica<sup>17</sup>, Avaliação da Escola<sup>18</sup>, Financeira, Contabilística, Mediação de Conflitos<sup>19</sup>, Administrativa, Direito, Contratação Pública, Digital<sup>20</sup>, Disciplinar, POCH, Projetos e Eventos, Recursos Humanos<sup>21</sup>; Assistência Social e Educação Especial/Inclusiva, Saúde e Bem-estar Mental da Comunidade, Comunicação e Imagem da Escola, Distribuição de Serviço/Horários, Gestão, Legislativa, Arquivos, Colaboração entre Escolas, Compras Públicas, Concursos Públicos, Consultoria, Direção, Económica, Ensino Profissional/EQAVET, Ensino Regular, Externa Jurídica, Higiene e Segurança no Trabalho,

<sup>14</sup> Tal como referido por um(a) docente com coordenação e/ou direção de turma da nossa amostra: “*Tudo o que diga respeito à burocracia existente nas escolas e que em nada contribuem para o objetivo da ESCOLA*” e um(a) adjunto(a) da nossa amostra: “*Várias – depende da organização das escolas*”.

<sup>15</sup> Tal como referido por um(a) diretor(a) da nossa amostra: “*Como no grupo 410 existe uma pessoa com habilitação em direito, seria na área jurídica que necessitaria*” e um(a) subdiretor(a) da nossa amostra: “*(...) de forma mais profissional*”.

<sup>16</sup> Tal como referido por um(a) docente com coordenação e/ou direção de turma da nossa amostra: “*Mais assessores para informática*”. Nesta categoria, alguns inquiridos especificam “gestão e manutenção do equipamento informático”.

<sup>17</sup> Vários respondentes discriminam “apoio educativo”, “atividades extracurriculares”, “autonomia e flexibilidade curricular”, “discentes”, “avaliação de desempenho docente”, “direção de turma”, “apoio aos docentes”, “formação docente”, “línguas estrangeiras”, “metodologias ativas de ensino e aprendizagem”, “português”.

<sup>18</sup> Nesta categoria, englobámos as subcategorias autoavaliação, avaliação interna e avaliação externa da escola.

<sup>19</sup> Tal como referido por um(a) docente sem coordenação nem direção de turma da nossa amostra: “*No apoio aos docentes que têm problemas com discentes com comportamentos desadequados*”. Alguns inquiridos especificam mesmo entre discentes e entre docentes e discentes.

<sup>20</sup> Um inquirido refere, como exemplo, “apoio ao programa E360” e um outro “Plataformas do ME”.

<sup>21</sup> Nesta categoria, englobámos as subcategorias docentes e não docentes.

Infraestruturas, Inventariação, Lideranças Intermédias, Mudança de Ciclo, Multiculturalidade, Organizativa, Plano Anual de Atividades, Plano de Contingência Covid-19, Proteção de Dados, Supervisão e Externa TEIP. Quando se tenta saber se os(as) subdiretores(as)/vice-presidentes de CAP e os(as) adjuntos(as)/vogais de CAP, assim como os(as) docentes com coordenação e/ou direção de turma e os(as) docentes sem coordenação nem direção de turma, excetuando o grupo dos(as) assessores(as) (porque já haviam sido inquiridos, neste sentido, na questão 23 – S.A. 3), participam, de forma efetiva, na tomada de decisões, e mais do que isso, em que situações isso ocorre/ocorreu e se há/houve delegação de competências decisórias, constata-se que a maioria dos(as) respondentes assevera que é parte decisória nas suas áreas de atuação (ou seja, verifica-se uma colegialidade do órgão de gestão), contrastando com a minoria que advoga que não é considerada nos momentos de decisão (também nas entrevistas, uma das assessoras (ATP2), face aos efeitos produzidos na administração, gestão e organização escolar, como resultado das suas práticas, aborda a questão da falta de poder de decisão final para o desempenho das suas funções. De resto, abordamos esta questão no nosso desenvolvimento teórico. Perante os resultados obtidos, percebe-se que muitas das funções/competências destes grupos de respondentes se cruzam com outras tarefas mencionadas e atribuídas aos(às) assessores(as), bastando confrontar os dados constantes na tabela 5. Nesta análise, pensamos que existe uma permeabilidade entre papéis daqueles atores educacionais e dos(as) assessores(as). Esta situação de interpenetrabilidade de competências também está bem vincada nas respostas dos(as) entrevistados(as). Assim sendo, podemos qualificar algumas das áreas de atuação/funções delegadas naqueles atores educacionais como sendo de assessoria. É também a nossa percepção, fruto do que vivenciamos no terreno. Não obstante a colegialidade do órgão de gestão, estendida aos restantes docentes da instituição escolar, que se verifica com a amostra total (na questão 32.), as percentagens parcelares (por subamostra) não vão todas exatamente neste sentido. Perante a S.A. 1, os resultados estão assim distribuídos: 64 diretores(as)/presidentes de CAP (Subamostra de 68 inquiridos) respondem “Sim” e apenas 4 respondem “Não”. Face à S.A. 2, os resultados são assim espelhados: 46 subdiretores(as)/vice-presidentes de CAP e adjuntos(as)/vogais de CAP (Subamostra de 71 inquiridos) respondem “Sim” e 25 respondem “Não”. Aqui assim já se percebe alguma discordância de opinião. Esta ainda se torna mais evidente com a S.A. 4, dos docentes com coordenação e/ou direção de turma e docentes sem coordenação nem direção de turma (Subamostra de 65 inquiridos), com o seguinte resultado: 16 respondem “Sim”, mas a grande fatia (49) dizem “Não”. Pensamos que era expectável. Em todo o caso, importa reter o resultado global. Quando se pergunta aos(às) inquiridos(as) se já exerceu o cargo de assessor(a) alguma vez e a grande maioria responde que nunca experienciou o cargo, esta questão objetivava, sobretudo, tentar perceber se algumas das respostas dadas pelos(as) inquiridos(as), ao longo do questionário, foram, eventualmente, formuladas com base numa experiência de assessoria anterior ou, se, pelo contrário, foram manifestadas sem estarem na posse de dados mais concretos sobre o objeto de estudo. Parece-nos que os sujeitos da S.A. 1 e S.A. 2 ter-se-ão sentido mais confortáveis a responder, eventualmente, mais os primeiros, que são os diretores/presidentes de CAP. Não nos surpreende, particularmente. Assim como, também, não nos causa grande estupefação os sujeitos da S.A. 4 terem apresentado um nível mais elevado de dificuldade/renitência a responder. Talvez porque não estejam tão embrenhados/familiarizados com estas questões relacionadas com as assessorias.

Sobre a existência de assessorias externas, a categorização das respostas dos(as) inquiridos(as), cujas escolas possuem este tipo de assessoria, conduziu à obtenção do interessante espectro: Consultoria Independente,

Consultoria Universitária, Técnico de Informática, Empresa (de Consultoria, de Consultoria para POCH, Privada Municipal), Consultoria Financeira, SNCP (Sistema Nacional de Compras Públicas) e Amigo Crítico TEIP. Fazendo a triangulação destes resultados com as respostas dadas pelos(as) inquiridos(as) nas questões nove (se a sua escola é TEIP ou não) e 10 (se a sua escola tem contrato de autonomia ou não), vislumbram-se, no contexto da amostra, duas ténues tendências. Tomando como número amostral as 100 ocorrências validadas pela categorização, ficamos perante duas situações que importa serem analisadas: 1.<sup>a</sup>) Das 100 ocorrências, 33 são dadas por respondentes cujas escolas são TEIP, sendo as restantes 67 (a maioria) veiculadas por respondentes cujas escolas não são TEIP. No contexto da amostra, há um pequeno indicador que poderá traduzir a ideia de que as atuais assessorias externas não estão somente rotuladas às escolas TEIP, se bem que a visão panorâmica dos estudos apresentados no nosso desenvolvimento teórico quase só espelha investigações sobre a assessoria externa, no âmbito das escolas TEIP. Este indicador é corroborado pelo contexto da nossa amostra qualitativa, da qual faz parte um assessor externo, técnico de informática, contratado por uma escola que não é TEIP. 2.<sup>a</sup>) Das 100 ocorrências, 39 são dadas por respondentes cujas escolas têm contrato de autonomia, sendo as restantes 61 (maioria) registadas por respondentes cujas escolas não têm contrato de autonomia. Do nosso desenvolvimento teórico, constatámos que, de alguma maneira, a assessoria interna é um elemento de autonomia das escolas, enfim, com todas as reservas que esta conceção impõe. Todavia, pelo resultado obtido nesta questão, e mobilizando o raciocínio envolvendo as escolas TEIP para as escolas com contrato de autonomia, e sem querermos fazer uma análise abusiva e redutora sobre esta questão, tendencialmente, aqui parece-nos não existir uma relação direta entre contratação de assessoria externa e o epíteto de escola com autonomia, em linha com Coimbra (2007) e Machado (2014), referidos no nosso desenvolvimento teórico. Sobre a questão do grau de eficiência (a forma como utiliza os recursos) e do grau de eficácia (se atinge ou não, com resultados, os objetivos) da assessoria externa, a maioria dos inquiridos considera os(as) assessores(as) externos(as) bastante eficientes e eficazes no desempenho das suas funções. Estes resultados nem sempre estão em linha com os estudos apresentados no nosso desenvolvimento teórico. Contudo, triangulando-os com a amostra qualitativa, na qual encontramos o assessor externo, já referido, é possível constatar uma convergência, pela entrevista que nos concedeu. Parece-nos que este assessor é amplamente eficiente nos processos e verdadeiramente eficaz na sua consecução. Na nossa opinião, resultados desta natureza dependem, de entre outras variáveis, do tipo de assessoria externa que é prestada.

Para terminar, dizer apenas que Marques (2012, pp. 248-251) estudou/simulou, à data do seu estudo, os custos de assessorias internas e externas, concluindo que “as assessorias internas são menos dispendiosas que as externas, robustecendo a ideia de que deveriam ser mantidas e/ou reforçadas”. Atualmente, diríamos nós, da nossa experiência profissional, que as assessorias internas estão cada vez mais consolidadas, sendo que o recurso às assessorias externas acontecerá, de entre outros fatores, quando, a nível interno, se esgotam essas possibilidades, como se constatou no nosso estudo qualitativo, com a existência de um assessor externo contratado porque, a nível interno, essa escola já não possuía mais recursos humanos para as funções pretendidas.

Aquando da coleta dos contactos de *email* dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas dos 10 QZP que compõem a rede do Ministério da Educação, embora não tenhamos procedido a uma análise documental de pendor investigativo, tivemos a curiosidade de perceber se existia algum padrão na especificação das funções/competências dos(as) docentes, que desempenham o cargo de assessoria técnico-pedagógica, nos seus Regulamentos Internos (RI) (tal como preconizado na lei). Da análise, meramente informal e sem qualquer tipo

de assento neste trabalho, dos RI destas instituições públicas de ensino, constantes nas respetivas páginas *Web*, é perceptível a referenciação da legislação atual (*ipsis verbis*), relativa ao cargo, num dos seus artigos. A discriminação das inerentes funções/competências não se verifica. Emerge a complexidade em deslindar a identidade da assessoria, tal como falávamos no nosso desenvolvimento teórico.

### Considerações Finais

Revisitando as duas questões de investigação formuladas na secção 1. Introdução: **1.ª)** Quais os contextos das práticas levadas a cabo pelos(as) assessores(as) internos(as) e externos(as) das escolas públicas portuguesas? **2.ª)** E quais as suas implicações, quanto à sua eficiência e eficácia, no processo de administração, gestão e organização escolar? Não obstante as limitações da investigação, das quais daremos conta a seguir, é-nos possível avançar com algumas respostas a estas duas questões, de acordo com os resultados obtidos. Para a 1.ª questão, os contextos das práticas estão exaustivamente elencados na tabela 5, demonstrativos de todo um imenso laboro, inversamente proporcional ao número de horas atribuídas para tal, e da ausência de qualquer compensação, seja ela de que natureza for. Para a 2.ª questão, as respostas, também plasmadas na tabela 5, vão no sentido da obtenção de alguns indicadores francamente positivos. Na verdade, estamos em crer que o espectro dos contextos das práticas desenvolvidas pelos(as) assessores(as) internos(as) e externos(as), sobretudo, os(as) internos(as) das escolas públicas portuguesas, ficou bem patente. Parece-nos, também, plausível avançar com a ideia de que as implicações no processo de administração, gestão e organização escolar, tendo em conta o grau de eficiência e de eficácia desses contextos de práticas, serão positivamente relevantes, perante os novos desafios que, hoje, as escolas enfrentam. De repente, uma pandemia, logo a seguir, fruto da mesma, um plano nacional de ação para a transição digital, em todas as áreas da sociedade, uma delas, a educação, com a elaboração de planos de ação para o desenvolvimento digital das escolas e planos de capacitação digital dos docentes e cujas implementações seguem a um ritmo frenético. Quanto deste trabalho coordenado pelos(as) assessores(as) das nossas escolas... Face ao exposto, será verosímil concluir que o objetivo geral da investigação em desencadear uma reflexão sobre a alavancagem que poderia advir dos contextos das práticas levadas a cabo pelos(as) assessores(as) internos(as) e externos(as) das escolas públicas portuguesas no processo de administração, gestão e organização escolar, terá sido fortemente atingido. Relembrando os objetivos parciais da investigação definidos na secção 1. Introdução: **1.º)** Procedemos à realização de um estudo de impacto com uma amostra quantitativa de respondentes (assessores(as) técnico-pedagógicos(as), detentores(as) do cargo, na atualidade, passando por diretores(as)/presidentes de CAP, subdiretores(as)/vice-presidentes de CAP, adjuntos(as)/vogais de CAP, docentes com algum tipo de coordenação e/ou direção de turma até docentes sem coordenações nem direções de turma, alguns(mas) deles(as), detentores(as) do cargo, nalgum período passado, da sua atividade profissional), através de um questionário, tendo obtido alguns subsídios sobre os contextos das práticas relacionados com assessorias internas e externas e as suas implicações, quanto à sua eficiência e eficácia, no processo de administração, gestão e organização escolar. **2.º)** Reunimos, através das respostas obtidas às questões de um guião de uma entrevista semiestruturada, impressões de sujeitos, constituindo uma amostra qualitativa, que desempenham ou que já desempenharam, num passado recente, o cargo de assessoria numa instituição pública de ensino, com o intuito, quiçá, de se enaltecer ou enfraquecer as mais-valias dos contextos das práticas, por si,

levadas a cabo. Desta feita, enaltecer, indubitavelmente, diríamos nós. 3.º) Reunimos, através das respostas dadas às perguntas do questionário supramencionado, sugestões dos(as) assessores(as), para um melhor aproveitamento da assessoria na administração, gestão e organização das escolas públicas, com o intuito, porventura, de se corroborar ou discordar dessas propostas. A este respeito, corroborar, na íntegra, todos os ensejos plasmados na tabela 5, diríamos nós, uma vez mais. Em síntese, não obstante os naturais condicionalismos presentes numa qualquer investigação, julgamos que estes objetivos terão sido solidamente concretizados.

A investigação que se idealizou e concretizou assumiu a especial importância de tentar descortinar os caminhos percorridos, ao longo dos anos, resultantes do exercício do cargo de assessoria interna e externa, relatados pela comunidade docente (independentemente dos cargos ocupados) de instituições portuguesas de ensino público, subsidiando o estudo empírico com as suas perceções, crenças, tensões e desafios, com o propósito de (re)centrar a caracterização do cargo e do próprio autor refletir sobre as suas práticas, enquanto detentor do mesmo.

A investigação revelou-se, sobretudo, como uma via para tentar devolver alguns indicadores com o instigante propósito de (re)animar/gerar uma discussão confrontativa à volta do teor desses indicadores, esperando que ela atinja uma espiral de críticas, de apoios, de dúvidas e de incessantes novas indagações sobre como continuar a consubstanciar e robustecer o exercício do cargo de assessoria do(a) diretor(a) (interna) e assessoria externa de uma instituição escolar pública. Em particular, criar dinâmicas de reflexão, fundamentalmente entre pares, no sentido de repensar novas formas de valorizar estes cargos. Julga-se que só este caminho vale a pena percorrer!

Apesar da obtenção, julgamos nós, de alguns indicadores relativamente consistentes, ainda sob o nosso ponto de vista, a investigação apresentou limitações. Desde logo, pelo facto da amostra da investigação quantitativa, não obstante apresentar alguma dimensão, não poder ser considerada uma amostra probabilística ou aleatória estratificada, na tentativa de obtenção de uma generalização dos resultados, tal como seria desejável neste tipo de investigação. Não se conseguiu que a amostra fosse o mais representativa possível de determinados contextos considerados importantes, tais como o facto da escola ou agrupamento dos(as) inquiridos(as) se localizar mais no litoral ou no interior de Portugal Continental, ter mais ou menos escolas, etc., de modo a podermos obter uma possível e desejável maior variabilidade de visões sobre o fenómeno. Outra limitação do estudo prendeu-se com a abordagem, não tão aprofundada quanto desejaríamos, da temática das assessorias externas, pois se envolver docentes de escolas em estudos desta natureza já se revela uma tarefa difícil, convocar sujeitos externos às escolas, não obstante nelas prestarem serviço, revela-se uma tarefa ainda mais complexa. Fomos colmatando esta situação com a amostra qualitativa. Deliberadamente, focamo-nos mais nas assessorias internas e tentámos que os dados recolhidos sobre as assessorias externas resultassem da participação dos sujeitos das amostras.

Seria desafiante conduzir um estudo empírico mais audacioso sobre o nosso objeto de estudo, tentando assegurar uma participação mais alargada, efetiva e robusta de assessores(as) externos(as) das instituições públicas de ensino e continuando a desejar, obviamente, a participação dos atores educativos implicados neste primeiro estudo, tentando, quiçá, construir uma amostra com uma representatividade em cada grupo ou estrato de

respondentes, pelas diferentes regiões do país, no sentido de a podermos considerar verdadeiramente aleatória, perante um método de amostragem estratificada.

Gostaríamos de (re)mencionar o testemunho de uma assessora técnico-pedagógica, participante neste estudo, da região Norte do País, que, quando questionada sobre o trabalho que desenvolve, responde assim: “*Nos últimos 3 anos: assessoria à promoção do sucesso escolar/educativo e à disciplina; assessoria à avaliação interna e à gestão das ofertas qualificantes; assessoria à gestão das plataformas, redes, projetos, equipamentos digitais e segurança; e assessoria à inovação, comunicação, promoção de imagem e integração no mercado de trabalho*”. A assessora em causa, consultando a base de dados da amostra, não pertence ao grupo disciplinar de informática (poder-se-ia pensar), trata-se de uma docente do grupo disciplinar de português/francês, com mais duas funções de coordenação: da secção de português e francês e do PNPSE, no sétimo escalão e na faixa etária dos 61 aos 65 anos. Poderemos argumentar que é uma docente que tem oito horas de redução de componente letiva pelo tempo de serviço prestado. Mas serão, porventura, estas horas suficientes para tal volume de trabalho? A própria assevera que o número de horas efetivas (reais) que usa a mais no seu trabalho, semanalmente e em média está acima das 10 horas. Na nossa opinião, urge uma reconceptualização/revalorização do cargo de assessoria educativa, pelo menos, a interna, pois o desfasamento entre a panóplia de práticas e a respetiva retórica que lhe estão associadas parece-nos real. Para (não) terminar, julgamos que o título do nosso trabalho corrobora a urgência de se proceder a um conjunto de *(Re)Significações e (Re)Construções do Papel das Assessorias nas Direções das Escolas Públicas Portuguesas*.

## Referências Bibliográficas

- Argolo, G. (2017). *Assessoria pedagógica na escola: uma prática de formação e desenvolvimento profissional do professor* [Tese de Doutoramento]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. Retirado de <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21126>
- Brovelli, M. (2000). Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular. *Fundamentos en humanidades*, 1(1). Retirado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400105.pdf>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4.ª ed. Oxford: Oxford University Press. Retirado de [https://www.academia.edu/38228560/Alan\\_Bryman\\_Social\\_Research\\_Methods\\_4th\\_Edition\\_Oxford\\_University\\_Press\\_2012\\_pdf](https://www.academia.edu/38228560/Alan_Bryman_Social_Research_Methods_4th_Edition_Oxford_University_Press_2012_pdf)
- Carvalho, A., & Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (11), 103-123. Retirado de <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3348>
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração. Sétima Edição, Totalmente Revista e Atualizada*. Elsevier Brasil.
- Coimbra, M. C. (2007). As assessorias técnico-pedagógicas e a autonomia escolar: um exemplo entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (orgs.), *A assessoria na educação em debate* (pp. 253-261). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A. (2007). *A assessoria na educação em debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, do Ministério da Educação (1998). Diário da República n.º 102/1998, 1.º Suplemento, Série I-A, de 1998-05-04, pp. 2-15. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115-a/1998/05/04/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, do Ministério da Educação (2008). Diário da República n.º 79/2008, Série I, de 2008-04-22, pp. 2341-2356. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 137/2012, do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República n.º 126/2012, Série I, de 2012-07-02, pp. 3340-3364. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>
- Delgado, J. P., Carvalho, J. M., Romão, P., & Martins, P. (2021). Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspetiva dos diretores. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 73-94. Retirado de <http://doi.org/10.21814/rpe.18920>
- Despacho n.º 147-B/ME/96, do Ministério da Educação (1996). Diário da República n.º 177/1996, Série II, de 1996-08-01, pp. 10719-10720. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/177-1996-712731>
- Despacho Conjunto n.º 105/97, do Ministério da Educação – Secretário de Estado da Administração Educativa (1997). Diário da República n.º 149/1997, Série II, de 1997-07-01, pp. 7544-7547. Retirado de <https://files.dre.pt/gratuitos/2s/1997/07/2S149A0000S00.pdf>
- Despacho n.º 10430/98 (2.ª Série), do Ministério da Educação – Secretário de Estado da Educação e Inovação (1998). Diário da República n.º 141/1998, Série II, de 1998-06-22, p. 8501. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/141-1998-704340>
- Despacho n.º 13555/98 (2.ª Série), do Ministério da Educação (1998). Diário da República n.º 179/1998, Série II, de 1998-08-05, pp. 11002-11003. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/179-1998-713154>

- Despacho Normativo n.º 55/2008, do Ministério da Educação – Gabinete da Ministra (2008). Diário da República n.º 206/2008, Série II, de 2008-10-23, pp. 43128-43130. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/206-2008-3228943>
- Despacho n.º 16551/2009, do Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2009). Diário da República n.º 139/2009, Série II, de 2009-07-21, pp. 28510-28511. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/16551-2009-3108392>
- Despacho n.º 5328/2011, do Ministério da Educação – Gabinete da Ministra (2011). Diário da República n.º 61/2011, Série II, de 2011-03-28, pp. 14519-14526. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5328-2011-3704773>
- Despacho Normativo n.º 13-A/2012, do Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro (2012). Diário da República n.º 109/2012, 2.º Suplemento, Série II, de 2012-06-05, pp. 4-9. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/13-a-2012-3375642>
- Despacho n.º 9509/2012, do Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar (2012). Diário da República n.º 135/2012, Série II, de 2012-07-13, pp. 24763-24763. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/9509-2012-2783865>
- Despacho Normativo n.º 20/2012, do Ministério da Educação e Ciência – Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário (2012). Diário da República n.º 192/2012, Série II, de 2012-10-03, pp. 33344-33346. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/20-2012-1520843>
- Despacho Normativo n.º 7/2013, do Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro (2013). Diário da República n.º 111/2013, Série II, de 2013-06-11, pp. 18888-18895. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/7-2013-1170202>
- Despacho Normativo n.º 6/2014, do Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro (2014). Diário da República n.º 100/2014, Série II, de 2014-05-26, pp. 13448-13455. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/6-2014-25702576>
- Despacho Normativo n.º 10-A/2015, do Ministério da Educação e Ciência (2015). Diário da República n.º 118/2015, 1.º Suplemento, Série II, de 2015-06-19, pp. 16564-(6)-16564-(13). Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/10-a-2015-67552519>
- Despacho Normativo n.º 4-A/2016, da Educação – Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2016). Diário da República n.º 114/2016, 1.º Suplemento, Série II, de 2016-06-16, páginas 2-6. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/4-a-2016-74717238>
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2018). Diário da República n.º 129/2018, 1.º Suplemento, Série II, de 2018-07-06, pp. 2-7. Retirado de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>
- Figueiredo, C. C. (2010). *Assessoria e autoavaliação: uma experiência de intervenção em contexto TEIP* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Retirado de <https://hdl.handle.net/10216/52399>
- Figueiredo, C. C. (2014). Ser amigo (a) crítico de um agrupamento de escolas?! O que é, como é? *Entre a teoria, os dados e o conhecimento (II): olhares para uma realidade*, 47-60. Retirado de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9038/1/Ser%20amigo\(a\)%20cr%C3%ADtico%20de%20um%20agrupamento%20de%20escolas%20-%20pp.%2047-60.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9038/1/Ser%20amigo(a)%20cr%C3%ADtico%20de%20um%20agrupamento%20de%20escolas%20-%20pp.%2047-60.pdf)
- Frota, A. P. R. A. (2007). Culturas de colaboração docente e a assessoria interna nas escolas públicas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (orgs.), *A assessoria na educação em debate* (pp. 141-151). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Frota, A. P. R. A. (2011). *Gestão escolar e culturas docentes: o público e o privado em análise* [Tese de Doutoramento]. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/6004>
- González, J. Y., & Moreira, M. A. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares: la fase de contacto inicial. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (1), 51-78. Retirado de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero1/3.manuel%20area-juan%20yanes.PDF>
- Houaiss (n.d.). assessor. In Grande Dicionário Houaiss. Retirado em 17 de janeiro de 2022 de [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-0/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#1)
- Houaiss (n.d.). consultor. In Grande Dicionário Houaiss. Retirado em 17 de janeiro de 2022 de [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-0/html/index.php#2](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#2)
- Leite, C., & Marinho, P. (2021). A figura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, 90-111. Retirado de <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802615>
- 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). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/60594>
- Machado, J. (2014). Para a eficácia da assessoria externa. *Desafios Cadernos de Trans-Formação*, 4, 48-52. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.14/23414>
- Machado, J., Palmeirão, C., Alves, J. M., & Vieira, I. (2013). A assessoria externa nos Territórios Educativos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (13), 155-174. Retirado de <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3393>
- Marques, M. A. A. (2012). *Assessorias das direções de escolas públicas portuguesas* [Tese de Doutoramento]. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/10591>
- Martins, P. (2019). *A experiência do diretor no atual modelo de gestão escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.22/15052>
- Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. SIU Press. Retirado de [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=xumf1ABFz8c&oi=fnd&pg=PP13&ots=NG1CI\\_CMYH&sig=cJKmpEuVISaFvWKHSv9oTgm17wM&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=xumf1ABFz8c&oi=fnd&pg=PP13&ots=NG1CI_CMYH&sig=cJKmpEuVISaFvWKHSv9oTgm17wM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Priberam. (n.d.). assessor. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Retirado em 17 de janeiro de 2022 de <https://dicionario.priberam.org/assessor>
- Priberam. (n.d.). consultor. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Retirado em 17 de janeiro de 2022 de <https://dicionario.priberam.org/consultor>
- Reis, M. A. D. (2010). *Papel da assessoria na autoavaliação das escolas* [Tese de Doutoramento]. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/1121>

- Rodrigues, M. L., Leite, C., & Fernandes, P. (2011). Práticas de assessoria em educação: uma análise a partir do caso dos consultores externos dos TEIP2. In *Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña. ISSN: 1138-1663. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56968/2/85570.pdf>
- Santos, L.A.B., & Lima, J.M.M. (Coord.) (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação* (2.ª ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Lisboa: Instituto Universitário Militar. Retirado de [https://www.ium.pt/s/wp-content/uploads/20190821\\_CAD-08\\_Miolo\\_WEB-1.pdf](https://www.ium.pt/s/wp-content/uploads/20190821_CAD-08_Miolo_WEB-1.pdf)
- Segovia, J. D. (2001). Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(1), 93-118. Retirado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART5.pdf>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha. *Pactor Edições*. Lisboa: Lidel.
- Teixeira, S. C. B. M. (2016). *Assessorar o (in) sucesso: estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.14/21474>
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59–81. Retirado de <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>