



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: QUE  
CONTRIBUTOS PARA A MUDANÇA E A MELHORIA?  
O estudo de caso numa escola secundária**

**Maria Luzia Barroso Rebola de Sousa Albardeiro**

Orientação: Professora Doutora Isabel Fialho

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Supervisão Pedagógica*

Dissertação

Évora, 2015

**MARIA LUZIA BARROSO REBOLA de SOUSA ALBARDEIRO**

**AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: QUE  
CONTRIBUTOS PARA A MUDANÇA E A MELHORIA?  
O estudo de caso numa escola secundária**

Universidade de Évora

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Supervisão Pedagógica

Orientação: Professora Doutora Isabel Fialho

Évora, 2015



À minha Mãe pelo seu exemplo de coragem,  
Ao meu pai pela sua utopia,  
Aos meus filhos, Francisco e Henrique, porque são o meu Tesouro.

## Agradecimentos

Chegada ao fim da viagem, importa olhar para trás e reconhecer agradecendo o apoio a todos aqueles, que direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização.

A todos quero manifestar publicamente o meu reconhecimento.

À minha orientadora Professora Doutora Isabel Fialho, pelas orientações, encorajamentos e apoio prestado ao longo desta caminhada.

Ao diretor da escola Dr.º José Carlos Salema, pela disponibilidade constante e apoio.

A todos amigos que de forma especial me apoiaram e incentivaram ao longo desta viagem, em especial a António Cardoso, Conceição Vasques, Graça Metelo, Helena Mascarenhas, Isabel Medeiros, Manuela Labrusco, Paula Campos e Sofia Salema.

Aos meus alunos, pelo apoio e confiança incondicional.

Agradeço muito especialmente à minha família, por terem estado sempre a meu lado, mesmo quando a viagem me impediu de estar presente, por terem acreditado sempre em mim, mais do que eu própria, e por serem sempre o meu porto seguro.

A todos, o meu obrigada.

Somos arquipélagos de subjetividades que se combinam diferentemente  
sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas.

*Boaventura Sousa Santos (1994, p.96)*

Todos precisamos de um incentivo para viver;  
para o viajante esse incentivo é qualquer sonho!

*Bruce Chatwin, Na Patagônia*

# Resumo

## **Avaliação Externa de Escolas: que contributos para a mudança e melhoria?**

Neste estudo propusésemo-nos saber qual o papel da Avaliação Externa de Escolas para a mudança e a melhoria de uma escola. O design da investigação foi o de estudo de caso. Escolhemos uma escola que melhorou, em todos os domínios, da primeira avaliação externa para a segunda. As conclusões realizadas tiveram por base a informação extraída da análise de conteúdo, documental, e da perceção dos docentes.

Concluimos que, na escola estudada, a avaliação externa serviu fundamentalmente para validar a autoavaliação e prestar contas do trabalho desenvolvido.

A cultura organizacional foi determinante para a mudança e a melhoria; o clima de escola foi facilitador e potencializador do trabalho sério e rigoroso desenvolvido; e que a(s) liderança(s) foram importantes no traçar de novos rumos e no aprofundamento da cultura de escola existente.

Concluimos que a autoavaliação é o melhor caminho para a mudança e a melhoria de uma escola.

**Palavras-chave:** Avaliação externa, autoavaliação, cultura organizacional de escola, clima de escola e liderança(s).

# Abstract

## **School External Evaluation: what to do to change and improve?**

In this study we've proposed to find out the role that School External Evaluation can play to help change and improve a school. The chosen design was of a case study. We've chosen a school that has improved in all domains between the first and second evaluation. The conclusions are based on the information taken from contents analyses and from the perception of teachers.

We've inferred that in the school we've studied, external evaluation was essentially useful to validate self-evaluation and show results of the school performance.

We've deducted that an organizational culture was determinant for changes and improvements, the working relations have facilitated and potentialized the serious and rigorous work which has been developed and the leadership(s) were important to create new paths and to deepen a school culture.

We've concluded that self-evaluation is the best way to achieve changes and improvements in a school.

**Key words:** External Evaluation, self-evaluation, organizational culture, school culture and leadership(s).



# Índice

Índice das Tabelas .....	x
Índice das Figuras .....	xii
PREÂMBULO .....	1
INTRODUÇÃO.....	2
Justificação da investigação.....	5
Questões da investigação .....	8
Estrutura do trabalho.....	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA.....	13
Capítulo I – A Escola como Organização .....	14
1.1 - Conceptualização de Organização.....	14
1.2 - Tipos de organizações escolares.....	17
Capítulo II - Cultura Organizacional.....	19
2.1 - Conceptualização de Cultura Organizacional.....	19
2.2 - Perspetivas de Cultura Organizacional.....	21
2.3 - Tipologias das culturas organizacionais, nas escolares .....	25
Capítulo III - Clima de escola.....	29
3.1 - Conceptualização de clima de escola .....	29
3.2 - Tipos de clima organizacional.....	32
Capítulo IV – Das escolas eficazes ao movimento de melhoria das escolas.....	37
4.1 – A investigação sobre eficácia escolar .....	38
4.2 - Movimento de melhoria das escolas.....	54
Capítulo V - A(s)Liderança(s) na organização escolar .....	59
5.1 - A conceptualização de liderança e líder .....	60
5.2 - Estilos/ Tipos de lideranças .....	63

5.2.1	- Liderança Autocrática, Liberal (Laissez-faire) e Democrática .....	66
5.2.2	- Liderança Transaccional .....	67
5.3.2	- Liderança Transformacional .....	69
5.3.3	- Dimensões de estilos de liderança: fechado/aberto e transformacional/transaccional .....	74
5.4	- Características de liderança eficazes .....	76
Capítulo VI - A avaliação das escolas: avaliação externa e interna (autoavaliação) ....		82
6.1	- A avaliação nas escolas .....	83
6.2	- A autoavaliação de escolas .....	87
6.3	- O modelo de Avaliação Externa de Escolas em Portugal .....	93
6.3.1	- A fase piloto da Avaliação Externa das Escolas - 2006.....	95
6.3.2	- O primeiro ciclo avaliativo (2006/2007 a 2010/2011).....	99
6.3.3	- O segundo ciclo avaliativo (2011/2012 - ...). ....	102
6.3.4	- Comparação entre as três fases da Avaliação Externa.....	111
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO .....		116
Capítulo VII – Metodologia da Investigação .....		117
7.1	- Tipologia da investigação .....	118
7.2	- Desenho da investigação .....	125
7.3	- Recolha de dados e técnicas de tratamento .....	131
7.3.1	- Análise documental e análise de conteúdo .....	135
7.3.2	- Inquéritos por entrevista e questionário.....	141
7.3.4	- Procedimentos.....	144
7.3.4.1.	Análise documental.....	145
7.3.4.2	- Análise de conteúdo.....	148
7.3.4.3	- Inquérito por entrevista.....	151
7.3.4.4.	Inquérito por questionário.....	152
Capítulo VIII - Apresentação e discussão dos resultados da investigação.....		157

8.1 - Caracterização do contexto e da escola .....	158
8.1.1 - Caracterização do contexto onde se insere a escola.....	159
8.1.2 - Caracterização da escola .....	162
8.2 - Caracterização dos docentes que responderam ao inquérito por questionários	166
8.3 – Categoria C1 - Resultados .....	170
8.3.1 - Perceção dos docentes.....	170
8.3.2 - Análise de conteúdo dos relatórios de autoavaliação e das avaliações externas .....	173
8.3.3 - Conclusões .....	188
8.4 - Prestação do serviço educativo/cultura de escola.....	198
8.4.1 - Perceção dos docentes.....	198
Prestação do Serviço Educativo.....	198
Cultura de escola.....	200
8.4.2. – Análise de conteúdo dos relatórios de autoavaliação e das avaliações externas .....	203
8.4.3 – Conclusões .....	222
8.5 - Gestão e organização escolar.....	237
8.5.1 - Perceção dos docentes.....	237
8.5.2. – Análise de conteúdo dos relatórios de autoavaliação e das avaliações externas .....	239
8.5.3 – Conclusões .....	253
8.6 - Autoavaliação e melhoria .....	267
8.6.1 - Perceção dos docentes.....	267
8.6.2 – Análise de conteúdo dos relatórios de autoavaliação e das avaliações externas .....	268
8.6.3 - Conclusões .....	278
8.7 – Liderança .....	287
8.7.1 - Perceção dos docentes em relação ao estilo de liderança do diretor.....	287

8.7.2 - Análise de conteúdo dos relatórios de autoavaliação e dos de avaliação externa .....	297
8.7.3 – Conclusões .....	314
Considerações finais .....	319
Resposta às questões da investigação .....	320
Reflexões .....	333
Sugestão de ação de melhoria .....	335
Limitações do estudo .....	340
Perspetivas futuras de investigação .....	340
Referências bibliográficas .....	342
Apêndices .....	354

## Índice das Tabelas

Tabela 1- Perspetivas de cultura organizacional .....	25
Tabela 2 - Classificação tipológica de cultura das organizações escolares .....	26
Tabela 3 - Dimensões do clima de escola.....	31
Tabela 4 - Tipos de climas organizacionais.....	33
Tabela 5 - Efeitos do clima organizacional .....	35
Tabela 6 - Diferenças entre clima e cultura .....	36
Tabela 7 - Princípios e ações potenciadores da eficácia escolar .....	48
Tabela 8 - Fatores e componentes da eficácia .....	49
Tabela 9 - Comparação entre a eficácia e a melhoria.....	55
Tabela 10 - Fatores complementares para a eficácia e a melhoria .....	55
Tabela 11 - Características de um líder exemplar .....	62
Tabela 12 - Estilos de liderança.....	66
Tabela 13 - Cinco dimensões da liderança eficaz.....	76
Tabela 14- Perspetivas de autoavaliação face à avaliação externa.....	89
Tabela 15 - Comparação dos domínios da avaliação externa nos vários ciclos .....	111

Tabela 16 - Comparação do domínio Resultados nos vários ciclos de avaliação .....	112
Tabela 17 - Comparação do domínio Prestação do serviço educativo nos vários ciclos de avaliação .....	113
Tabela 18 - Comparação do domínio Liderança e Gestão nos vários ciclos de avaliação .....	114
Tabela 19 - Comparação entre os paradigmas quantitativo e qualitativo.....	120
Tabela 20 - Tipos de estudos de caso segundo Yin.....	129
Tabela 21 – Grelha da análise documental.....	146
Tabela 22 - Operacionalização cromática da análise documental.....	147
Tabela 23 - Codificação de identificação dos relatórios sujeitos à análise de conteúdo .....	148
Tabela 24 - Operacionalização de categorização na análise de conteúdo.....	149
Tabela 25 - Género dos professores .....	166
Tabela 26 – Idade dos professores.....	167
Tabela 27 – Tempo de Serviço dos professores .....	167
Tabela 28 - Itens questionário docentes - Resultados .....	170
Tabela 29 - Grelha de categorização –C1 Resultados .....	173
Tabela 30 - Itens do questionário aos docentes sobre a prestação do serviço educativo .....	199
Tabela 31 - Itens do questionário aos docentes sobre a cultura da escola.....	201
Tabela 32 - Grelha de categorização - Prestação do serviço educativo/cultura de escola .....	203
Tabela 33 - Oferta formativa da escola nos anos estudados.....	219
Tabela 34 - Itens do questionário aos docentes categoria C3 – Gestão e organização. 237	
Tabela 35 - Itens do questionário aos docentes – Autoavaliação e melhoria .....	267
Tabela 36 - Grelha de categorização – Autoavaliação e melhoria .....	269
Tabela 37 - Pontos fortes da escola extraídos dos relatórios sujeitos à análise de conteúdo .....	273
Tabela 38 - Itens sobre a liderança Laissez-Faire.....	288
Tabela 39 - Itens sobre a Liderança Transaccional .....	290
Tabela 40 - Itens sobre a Liderança transformacional.....	293
Tabela 41 - – Grelha de categorização – C5 – Liderança(s) .....	297

## Índice das Figuras

Figura 1 – Tipologias de culturas de escola .....	27
Figura 2 - Articulação da Avaliação das Escolas .....	94
Figura 3 - Esquema Concetual da Avaliação Externa das Escolas.....	104
Figura 4 - Fases de desenvolvimento de uma análise.....	140
Figura 5 - Saldos populacionais do concelho .....	160
Figura 6 - Gráfico: Índice de Envelhecimento .....	161
Figura 7 - Grau académico dos professores.....	167
Figura 8 - Níveis de ensino lecionados pelos professores .....	168
Figura 9 - Categoria profissional dos professores .....	168
Figura 10 - Grupos disciplinares de leção dos professores.....	169
Figura 11 - Professores que lecionavam na escola nos dois momentos de Avaliação Externa.....	169

# PREÂMBULO

Encarámos o desafio de realizar o estudo que aqui apresentamos na perspectiva de fazermos uma viagem pela investigação na supervisão pedagógica.

Apesar de toda a nossa organização, não estávamos preparadas para o desafio que tínhamos pela frente. Tínhamos uma boa ideia, um tema, um projeto que desse sentido ao que vamos fazer. Raramente viajamos pelo simples prazer de estar em viagem, já não nos chega enquanto estímulo (Cadilhe, 2011), temos de ter um grande desafio pela frente.

Foi o que encontrámos, foi uma viagem cheia de estímulos positivos e alguns contratempos. Falando do tempo, nunca nos chegava, precisávamos sempre de mais para nos documentarmos, antes de partir. E a partida para a viagem foi sendo adiada sucessivamente.

Quando começámos, foi com muito entusiasmo. O início da caminhada correu bem, depois tivemos algumas desaventuras, mas continuámos a nossa viagem. Até que numas das etapas do nosso itinerário nos deparámos com inúmeros e poderosíssimos obstáculos, chegámos mesmo a ter de a interromper, a ter de regressar.

Foi retomada porque adoramos viajar e

porque a nossa vontade tem o tamanho de uma lei da terra. Porque a nossa força determina a passagem do tempo. Nós queremos. Nós somos capaz de lançar um grito para dentro de nós, que arranca árvores pelas raízes, que explode veias em todos os corpos, que trespassa o mundo. Nós somos capaz de correr através desse grito, à sua velocidade, contra tudo o que se lança para deter-nos, contra tudo o que se levanta no meu caminho, contra mim próprio. Nós quisemos. Nós somos capazes de expulsar o sol da nossa pele, de vencê-lo mais uma vez e sempre. Porque a nossa vontade nos regenera, faz-nos nascer, renascer. Porque a nossa força é imortal. (Peixoto, 2006, p.205)

Nós quisemos ver o mundo como

é preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com Sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. (Saramago, 1984, p. 475)

E retomámos a nossa viagem, e concluímos-la porque somos “Eternas viajantes”. A narrativa que se segue é o resultado da nossa Viagem. *Boa viagem!*

## INTRODUÇÃO

Uma das leituras que mais nos marcou, no início da nossa atividade como docentes, foi o relatório elaborado para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação um Tesouro a Descobrir*. O título diz muito do que trata o relatório e

para atribuir um título a este relatório, a Comissão recorreu a La Fontaine e a uma das suas fábulas “O lavrador e seus filhos”:

“Evitai (disse o lavrador) vender a herança,

Que de nossos pais nos veio

Esconde um tesouro em seu seio.”

Educação, isto é, tudo o que a Humanidade aprendeu acerca de si mesma.

Atraído um pouco o poeta, que pretendia fazer o elogio do trabalho, podemos pôr na sua boca estas palavras:

“Mas ao morrer o sábio pai

Fez-lhes esta confissão: - O tesouro está na educação. (Delors, 1996, p. 31)

Antes de prosseguir, queremos afirmar que, ao sermos professora por opção e não por emprego, estamos na profissão por gosto, apesar de todos os contratempos que a docência tem tido nos últimos tempos no nosso país. Estar numa sala de aula é do mais motivante e reconfortante: a interação com os alunos, o vê-los progredir, vê-los crescer, é algo extraordinário. Saber que contribuímos, nuns mais que noutros, para o seu desenvolvimento enquanto seres é fantástico. Incutir nos alunos a curiosidade pelo mundo e conduzi-los na viagem de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser é um verdadeiro tesouro - que nos traz muita responsabilidade. Como afirma Lledó (citando em Sebarroja, 2001, p. 129) “ensinar é uma forma de ganhar a vida, mas, sobretudo, é uma forma de ganhar a vida dos outros”. Na mesma senda,



Savater afirma que “o bom professor é aquele que ensina os alunos a prescindir dele” (*idem*).

Muita responsabilidade e desafios temos nós, professores, atualmente, pois

a escola que sempre foi pensada para preparar os desafios do futuro, enfrenta agora a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios, (...). As necessidades educativas dos jovens tornam-se, portanto, mais plurais e exercem sobre os sistemas educativos uma forte pressão para a mudança. (Cristo, 2013, p. 11)

Barth (1990) defende que os professores do século XXI devem “assumir a responsabilidade de fazer mais do que o mínimo, mais do que se passa dentro das quatro paredes das nossas salas de aula” (citando por Fullan & Hargraves, 2001, p. 133). Uma das implicações desta visão, segundo Fullan e Hargraves (2001) passa por “redefinir o papel do professor [que] inclui a responsabilidade de nos tornarmos conhecedores das políticas e de questões profissionais e de investigação (...) [o que] significa (...) estabelecer contacto com a base do conhecimento para melhorar o ensino e a escola.” (p. 134).

Partilhamos da visão anteriormente apresentada e, como tal, entendemos que a nossa formação nunca está completa. Daí termos abraçado a formação em supervisão pedagógica, com o propósito de ficarmos com mais ferramentas para darmos um melhor contributo ao ensino, nomeadamente aplicando os conhecimentos e as competências desenvolvidas ao serviço da nossa escola.

A educação ao longo de toda a vida baseia-se nos quatro pilares anteriormente citados: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p. 101):

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou

nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (Delors, 1996, pp. 101-102)

Um dos grandes desígnios da educação é inculcar em cada um de nós as capacidades de podermos comandar o nosso próprio desenvolvimento e de podermos ser proficiente que nos assegurem sermos cidadãos críticos e ativos. “Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (Delors, 1996, p. 82).

No mundo de hoje, como sempre, os desafios futuros são muitos, num mundo cada vez mais global, tecnologicamente desafiante, colocam-se variadíssimas questões: Como conciliar o local com o mundial? Como diminuir as desigualdades entre países e dentro de cada um dos países? Como conseguiremos resolver conflitos territoriais, étnicos, religiosos e económicos? A resposta a estas e muitas outras questões é que, para problemas globais, as soluções também terão de ser globais.

Para se alcançar o desenvolvimento humano tem de se habilitar as pessoas através da educação. Esta é indispensável para uma cidadania consciente, como afirmam Benavente e Rosa, pois “quanto menos capacidades as pessoas têm, menos autónomas são e mais problemas sentem para assumir a cidadania plena” (p.2). Daí que um dos objetivos de desenvolvimento do milénio, o segundo, seja sobre educação – Alcançar a educação primária universal. Talvez daí o último relatório do desenvolvimento humano da ONU, o de 2014, se denominar “Sustentar o progresso Humano, reduzir as vulnerabilidades e reforçar as resiliências”. O desenvolvimento humano preocupa-se não apenas com a satisfação das necessidades básicas, mas também com o desenvolvimento integral do ser humano, nas componentes do bem-estar, da capacitação e ação e da justiça.

Como tal, a educação é o trunfo, ante os múltiplos desafios do futuro, a educação é o caminho indispensável para termos um mundo mais equitativo. Como afirmou Malala (2013) no seu discurso na assembleia das Nações Unidas, “um aluno, um professor e uma caneta podem mudar o Mundo”<sup>1</sup>. A educação é insubstituível, só com ela e através dela a humanidade se desenvolve nos ideais da paz, da liberdade, da democracia e da justiça social.

## Justificação da investigação

“A escola é o local onde o conhecimento se torna público e onde se democratiza a produção e a distribuição do saber” (Sebarroja, 2001, p. 71), sendo que

o carácter público do ensino comporta o cumprimento de uns requisitos mínimos para todos os estabelecimentos sem excepção: igualdade de oportunidades para toda a população escolar com medidas de discriminação positivas para os sectores social e culturalmente mais desfavorecidos; gratuidade do ensino e dos serviços complementares básicos; pluralismo democrático e respeito pelos direitos humanos; não aceitação de nenhum tipo de discriminação por razões sociais, éticas ou de sexo no acesso e durante a escolaridade; e qualidade do ensino. (*idem*, pp. 91-92)

A escola é por tradição o local de ensino, mas cada vez mais deve ser encarada como uma um local onde se aprende, e aprendemos todos, alunos, professores e órgãos de gestão e lideranças. Como tal, é fundamental avaliar a sua prestação enquanto organização educativa. “A escola faz a diferença” frase simples, mas poderosíssima que recorrentemente se impunha nos nossos pensamentos. A escola faz a diferença?

A hipótese do efeito de escola pressupõe que o sistema educativo é constituído pela “agregação de unidades múltiplas, cada uma das quais produzindo efeitos sensivelmente

---

<sup>1</sup> Discurso proferido na assembleia das Nações Unidas, no dia 12 de julho de 2013, acedido a 25 agosto de 2014, em <https://www.youtube.com/watch?v=-blSbx0Xyg>

diferentes sobre os resultados escolares e/ou sobre a selecção escolar” (Cousin, 1998, citado por Lima, 2008, p. 419).

A investigação sobre a eficácia das escolas tem por base a necessidade de contestar a tese de que as escolas não produzem efeitos nos alunos. O pressuposto de que a escola produz efeito no desempenho dos alunos, efeitos sobre os seus resultados escolares, reforça a ideia de que existe uma “diversificação da produção escolar,” (Lima, 2008, p. 419) havendo por isso escolas boas e escolas menos boas.

Assim, quisemos estudar uma escola boa. Com melhores escolas teremos melhor educação. Como conhecer sem avaliar? Tínhamos quase, sem nos darmos conta, chegado ao tema: **Avaliação de Escolas**. Como a avaliação é um processo holístico,

é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram. Também a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a auto-avaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos atores educativos. (Azevedo J. M., 2005, p. 77)

Daí o tema da nossa investigação ser a *Avaliação Externa de Escolas, que contributos para a mudança e a melhoria?*

Quisemos saber qual o papel da Avaliação Externa de Escolas para a mudança e a melhoria de uma escola.

Ousámos também assumir que, ao estudarmos uma escola (o desenho da investigação é um estudo de caso), que melhorou os seus resultados em todos os domínios avaliados nos dois momentos de avaliação externa a que foi sujeita, damos a conhecer um bom exemplo de escola e incentivamos à reflexão os vários agentes educativos. Conhecer outras escolas é uma forma de refletirmos sobre a nossa própria.

## Identificação do problema

O primeiro critério, que podemos identificar para iniciar um estudo, é o critério da familiaridade do objeto de estudo, o qual nos mostra como é vantajoso que o trabalho a empreender se enraíze na experiência anterior do investigador, não desperdiçando capital cognitivo adquirido. O segundo critério é o da afetividade, que recomenda que a seleção do campo e do tema da investigação deva resultar de uma motivação pessoal. O terceiro critério prende-se com os recursos, isto é, com a antevisão da facilidade dos meios necessários para realizar da investigação (Carmo & Ferreira, 2008).

As motivações que levaram a desenvolver este trabalho prendem-se com razões profissionais e interesse pela forma como a escola, entendida como uma comunidade aprendente, evolui após ser sujeita a uma avaliação externa. Quais as alterações que se verificaram nos vários domínios: resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e de progresso da escola?

Quisemos ainda investigar algo que fosse útil para a comunidade educativa, que contribuísse para a melhoria da escola.

Colocou-se a primeira questão: "Investigar o quê?". Era necessário delimitar o objeto de estudo, para tal sendo necessário identificar quem/o que constituiria o objeto de observação, o quê, onde e quando.

Desenvolvemos uma investigação assente na seguinte problemática – “Avaliação Externa de Escolas: que contributos para a mudança e a melhoria?” Esta tornou-se assim a nossa grande questão de partida.

Reconhecemos que esta primeira fase, aquando da “elaboração do projecto, é uma das fases mais difíceis num processo de investigação” (Tuckman, 2000, p. 37), sendo um momento decisivo e indispensável para o desenvolvimento de um processo científico de construção do conhecimento. Assim, defendem Almeida e Freire (2008) que

qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema. Colocando de formas diversas, toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar. Toda a produção científica inicia-se, então, pela identificação e clarificação de um problema. A definição do problema constitui, então, a primeira fase na

elaboração de um projeto ou a concretização de uma investigação. (p. 36)

A escola onde lecionamos já foi sujeita a uma avaliação externa, há alguns anos, sendo que os resultados ficaram um pouco aquém do que a escola no seu conjunto esperava. No entanto, desde então muito pouco foi feito (as justificações serão várias dependendo dos intervenientes), pelo menos de forma consistente para que a escola melhorasse. Assim, decidimos escolher esta problemática.

O desafio seguinte foi selecionar a escola para a nossa investigação. Não foi tão difícil como inicialmente prevíamos, pois partimos dos seguintes pressupostos: tinha de ser uma escola que já tivesse sido sujeita a duas avaliações externas e na qual os resultados tivessem melhorado em todos os domínios, pois só assim poderíamos ter resposta para o nosso problema de partida.

Após análise exaustiva de relatórios de avaliação externa da IGE, associando estas condições, e uma informação de uma colega de mestrado, a quem aqui agradecemos, acabou por ser relativamente simples encontrar a escola do nosso estudo. Finalmente, pesou na seleção da escola a estudar o facto de termos amigos a lecionar na escola, situação que facilitou os contactos e o trabalho em si.

## Questões da investigação

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, já preconizava a avaliação do sistema educativo. Porém, apenas em 2002, com a Lei n.º 31, de 20 de dezembro, os estabelecimentos de ensino foram obrigados a procederem a uma autoavaliação consistente. Na prática poucas foram as escolas que, à época, efetivaram de forma consciente e consistente a autorreflexão. A avaliação externa das escolas ainda é mais tardia, uma vez que a fase piloto se efetivou apenas no ano de 2006.

Em Portugal, o atual modelo de avaliação das escolas está a operacionaliza-se numa avaliação externa, a cargo atualmente da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), e numa avaliação interna, sob a responsabilidade das próprias escolas.

Escolhido o tema Avaliação Externa de Escolas quisemos saber os seus contributos para a mudança e a melhoria dos estabelecimentos de ensino. Assim, chegámos à questão principal da nossa investigação:

Avaliação Externa de Escolas: que contributos para a mudança e a melhoria?

No sentido de solucionar esta questão, colocaram-se outras questões mais específicas de investigação:

- Que efeitos teve a avaliação externa nos resultados?
- Que efeitos teve a avaliação externa na prestação do serviço educativo?
- Qual a cultura organizacional da escola e seus possíveis contributos para a mudança e a melhoria?
- Qual o clima da escola e seus possíveis contributos para a mudança e a melhoria?
- Que efeitos teve a avaliação externa na gestão e organização?
- Que contributos deu a avaliação externa para o processo de autoavaliação e melhoria?
- Que tipo(s) de liderança(s) existem na escola?
- Qual tem sido o papel da(s) liderança(s) em todo o processo?

Portanto, havia muito a fazer e a compreender. Optámos, assim, por compreender as dinâmicas implementadas após uma AEE, e qual o percurso efetuado pela escola para chegar à segunda avaliação externa e ter melhorado as classificações em todos os domínios.

Seguimos os ensinamentos de Quivy e Campenhoudt (2008) quando afirmam que

a melhor forma de iniciar um trabalho de pesquisa consiste em formular um projecto sustentado numa questão inicial: através desta questão, o pesquisador tentará expressar o mais precisamente possível o que ele busca conhecer, elucidar, compreender melhor. A questão inicial servirá de fio condutor da pesquisa. Para preencher correctamente essa função, a questão inicial deve apresentar qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência. (p.35)

## Estrutura do trabalho

O estudo está organizado em duas partes. Na primeira apresentaremos a fundamentação teórica e na segunda o estudo empírico.

O trabalho inicia-se com a introdução, que integra a perspectiva sobre a dissertação a apresentar, a justificação da investigação, ou seja, explicitamos porque é que escolhemos a temática trabalhada, procedemos à identificação do problema e das questões da nossa investigação, terminando com o que estamos a explicar, apresentando a estrutura do trabalho.

A primeira parte consubstancia o enquadramento teórico e está organizado em seis capítulos, sendo o seu enfoque a abordagem da problemática ao nível conceptual, que constitui o nosso referencial teórico.

No Capítulo I – A Escola como Organização, conceptualizamos o conceito de organização enquanto entidade social, justificando porque é que a escola é uma organização. Apresentamos também a tipologia de organização escolar, por nós adotada para esta investigação.

O Capítulo II – Cultura Organizacional é composto por três subcapítulos. No primeiro subcapítulo conceptualizamos o conceito de cultura organizacional, no segundo subcapítulo explanamos sobre as perspectivas de cultura organizacional, tendo como base os níveis de manifestações de cultura organizacional, e no terceiro subcapítulo discorremos sobre as tipologias de cultura das organizações escolares.

No Capítulo III – Clima de escola, iniciamos com uma apresentação sumária das diferenças entre clima e cultura de uma organização. No primeiro subcapítulo conceptualizamos o conceito de clima de escola, expondo várias panorâmicas, no segundo explanamos sobre os tipos de clima organizacional e os seus efeitos numa organização.

No Capítulo IV – Escolas eficazes, melhoria das escolas e melhoria da eficácia das escolas, apresentamos vários estudos que colocam o enfoque no efeito escola. Iniciamos com um subcapítulo sobre os fatores intraescola essenciais na eficácia das escolas secundárias; no segundo subcapítulo aclaramos o papel do clima de escola nas



aprendizagens dos alunos; no terceiro subcapítulo apresentamos os avanços no conhecimento dos processos internos às instituições escolares – a pedagogia e a organização da sala de aula; no quarto subcapítulo alargamos o leque de questões teóricas e metodológicas colocadas no estudo dos efeitos de escola; no quinto subcapítulo apresentamos as características-chave das escolas eficazes, numa perspetiva internacional; no sexto subcapítulo debruçamo-nos sobre a melhoria da eficácia da escola e apresentamos um estudo que integrou a perspetiva das escolas eficazes e da melhoria das escolas; e, por último, no subcapítulo sete, apresentamos o movimento de melhoria das escolas.

No Capítulo V – A(s) liderança(s) na organização escolar, começamos por elucidar os conceitos de liderança e de líder, segundo múltiplas panorâmicas; no segundo subcapítulo preocupamo-nos sobre estilos e tipos de lideranças, aprofundando três tipos de liderança: a *laissez-faire*, a transacional e a transformacional, os mesmos tipos que incluímos nos inquéritos por questionários aplicados na parte empírica; no terceiro e último subcapítulo apresentamos e explanamos sobre as características de uma liderança eficaz.

No Capítulo VI – A avaliação das escolas: Avaliação externa e interna (autoavaliação), encontramos, no primeiro subcapítulo, a importância da avaliação da organização escolar; no segundo subcapítulo apresentamos e esclarecemos o que é a autoavaliação das escolas e o porquê da sua importância na melhoria de cada organização escolar; e no terceiro subcapítulo apresentamos a fase piloto de avaliação externa, dinamizada pelo Grupo de Trabalho de Avaliação Externa de Escolas (GTAEE), o modelo de avaliação do primeiro ciclo avaliativo, que decorreu do ano letivo 2006/2007 ao ano letivo 2010/2011, e o modelo aplicado no segundo ciclo avaliativo desde o ano 2011/2012; no final apresentamos, com base em tabelas, a comparação entre as três fases da avaliação externa de escolas em Portugal.

A segunda parte refere-se ao estudo empírico realizado, encontrando-se organizada em três capítulos que de seguida apresentamos.

Inicia-se com o Capítulo VII - Metodologia da Investigação, no qual descrevemos pormenorizadamente a metodologia utilizada no estudo e a justificação da opção metodológica tomada. Este capítulo está estruturado da seguinte forma: no primeiro subcapítulo apresentamos e justificamos a tipologia da investigação e as opções

metodológicas. No segundo subcapítulo apresentamos o desenho da investigação, justificando-o. No terceiro subcapítulo apresentamos a nossa recolha de dados e as técnicas utilizadas.

O Capítulo VIII – Apresentação e discussão dos resultados encontra-se subdividido em sete subcapítulos. No primeiro caracterizamos o contexto onde a escola se insere e a própria escola. No segundo caracterizamos os docentes que responderam ao inquérito por questionário. No terceiro apresentamos e discutimos os resultados da categoria C1 – Resultados. No quarto apresentamos e discutimos os resultados da categoria C2 – Prestação do serviço educativo/cultura de escola. No quinto apresentamos e discutimos os resultados da categoria C3 – Gestão e organização. No sexto apresentamos e discutimos os resultados da categoria C4 – Autoavaliação e melhoria. No sétimo, e último, apresentamos e discutimos os resultados da categoria C5 – Liderança.

No Capítulo IX - Apresentação, tratamento dos dados e inferências, cada subcapítulo corresponde a uma das categorias definidas. Assim, o primeiro subcapítulo apresenta a categoria C1- Resultados; o segundo a categoria C2- Prestação dos Serviços Educativos; o terceiro a categoria C3 – Gestão e Organização; o quarto a categoria C4 – Autoavaliação e melhoria; e o quinto e último subcapítulo a categoria C5 – Liderança.

Nas considerações finais respondemos às questões da investigação, expomos a nossas reflexões, apresentamos uma sugestão de melhoria, as limitações da investigação e propostas de futuros estudos.

Ainda constituem parte integrante deste trabalho o Índice Geral e os índices das Tabelas, Figuras e de Siglas e Abreviaturas, bem como os Apêndices e a análise de conteúdos realizada dos relatórios de avaliação externa, de 2006 e 2012, e dos relatórios de autoavaliação, dos anos letivos 2006/2007 a 2011/2012, em CD-ROM inserido na Contracapa da dissertação.

# PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA

# Capítulo I – A Escola como Organização

Neste capítulo iremos enquadrar a escola como organização, sendo que no primeiro subcapítulo conceptualizamos o conceito de organização e justificamos porque é que a escola deve ser entendida como tal.

No segundo, e último, subcapítulo apresentamos a tipologia de organização escolar, por nós adotada para esta investigação, definida por Veloso e Craveiro (2010): as organizações inovadoras, as tradicionais e as difusas.

## 1.1 - Conceptualização de Organização

Para definir a escola como organização, começaremos por conceptualizar o conceito de “organização” e de seguida enquadraremos a escola como organização e apresentaremos uma tipologia de organização escolar.

O conceito de organização é complexo e com definições diversas, consoante os modelos teóricos em que se pode enquadrar.

Para Etzioni (citado por Costa, 2003) “as organizações são unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (p. 11).

Schein (citado por Bilhim, 2006) entende organização “como a coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalhos e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade” (p.22).

Já na perspetiva de Chiavenato (2006), uma organização “é uma entidade social composta de pessoas que trabalham juntas e deliberadamente estruturada numa divisão de trabalho para atingir um objetivo comum” (p.8). Num trabalho posterior, o mesmo autor define

organização como um “conjunto de posições funcionais e hierarquias orientado para o objetivo económico de produzir bens ou serviços” (2002, p. 179).

Ainda para este autor, uma organização somente existe quando ocorrem conjuntamente três condições: “a)- interação entre duas ou mais pessoas; b)- desejo e disposição para a cooperação; c)- finalidade de alcançar objetivo comum” (2002, pp. 142-143).

Apesar de se tratar de um “objecto de estudo polifacetado, evidenciando uma crescente complexidade, a organização escolar só recentemente vem despertando” (Lima L. , 2010, p. 9) a atenção dos investigadores. Lima tem uma perspetiva bastante interessante ao afirmar que

a polissemia da palavra organização, e, em particular, da dualidade conceptual que ela encerra: por um lado a entidade ou unidade social (*organization*), gramaticalmente expressa pelo substantivo “organização”; por outro lado a actividade ou ação de organizar (*organizing*), remetendo para o verbo “organizar” e até mesmo para os adjectivos “organizar”, “organizador”, “organizativo”, etc. (Lima L. , 2010, p. 17)

Na senda do que afirma Ferguson (citado por Lima, 2010), defendemos que “a organização precisa [de] ser pensada mais como um verbo do que como um substantivo, como algo que as pessoas *fazem* e não como uma unidade estática (ou mesmo dinâmica)” (p. 17).

Assim, a escola deve ser entendida como uma organização social que depende das ações humanas tanto para a sua construção, como para a sua manutenção e constante reconstrução. “Ela é o resultado da agência humana, mas, por seu turno, constriange e limita as possibilidades dessa agência, a qual por sua vez não deixa de interferir na estrutura” (Lima L. , 2010, p. 17).

Segundo Nóvoa (1992), “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade transporta” (p.16).

Como defende Schmuck (citado por Silva, 2010),

a escola é uma organização complexa constituída por relacionamentos formais e informais entre membros e entre a instituição e os estudantes. (...) Em resumo, a escola constitui um diversificado e complexo sistema

social com uma multiplicidade de partes interdependentes. (...) um conjunto debilmente articulado de grupos pequenos. É também uma arena em que os membros trabalham juntos ou separados (...) na qual os problemas cruciais são resolvidos ou ignorados. (p. 63)

Brunet (1992) afirma que “cada escola tem a sua personalidade própria que a caracteriza e que formaliza o comportamento dos seus membros” (p.138). Assim,

as escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia. (Nóvoa, 1992, p.16)

Assim sendo, as escolas como organizações são “unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (Costa, 2003, p.11). São unidades organizacionais que se reconstroem por imposição externa e interna. Externamente, por alterações legislativas, que nos últimos anos conduziram a muitas transformações que se refletem internamente. Por dentro, as escolas reconstroem-se, por exemplo, quando ocorrem mudanças de direção ou com a entrada e saída de docentes, pois cada ano letivo é o início de mais uma etapa da viagem, onde há novos alunos, novas turmas, novos horários - havendo por isso novas interações. A escola é uma organização onde todos trabalham para objetivos comuns de concretização de cada Projeto Educativo. Cada uma das instituições educativas é uma organização, com características próprias que a diferenciam das outras escolas e das restantes organizações. Daí cada uma delas ter o seu Projeto Educativo, o seu regulamento interno e todos os outros documentos próprios e estruturantes da vida escolar. Como nos diz Lima (1998), “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (p. 42).

A organização escola “do ponto de vista de uma educação tradicional e centralizada, (...) é mais frequentemente vista como uma unidade elementar de grande sistema – Sistema Educativo” (Lima,1998, p.83). Mas, para a nossa investigação, interessa-nos a perspectiva de Formosinho (1985), que considera a escola como “organização específica de educação formal, caracterizada pela sistemacidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau” (p.5). Interessa-nos não a escola em sentido lato, mas a escola do nosso estudo de caso.

## 1.2 - Tipos de organizações escolares

Da revisão da literatura efetuada optámos por neste ponto adotar a tipologia de escolas definidas no estudo realizado por Veloso e Craveiro (2010). Estas investigadoras reduziram a três os tipos de organizações escolares, a saber: as inovadoras, as tradicionais e as difusas.

### As organizações escolares **inovadoras**

são, tendencialmente, escolas não agrupadas que oferecem, maioritariamente, níveis de instrução a partir do 3.º ciclo do ensino básico, a par de um conjunto de currículos alternativos, como o ensino recorrente, cursos CEF, cursos tecnológicos, cursos profissionais e cursos de formação de adultos. No âmbito deste tipo, as escolas tendem a reconhecer o desempenho académico e o desenvolvimento cívico dos alunos, a promover a dinamização e planeamento de atividades por parte dos alunos, a implicar os encarregados de educação e alunos na construção dos documentos estruturantes, e a conferir ao Conselho Geral um papel de intervenção activo. Distingue-se ainda dos restantes tipos por deter uma proporção superior de casos caracterizados por uma articulação curricular disciplinar. (p. 22)

### As organizações escolares **tradicionais**

aproximam-se das organizações escolares inovadoras no que diz respeito à oferta de currículos alternativos. Este aspecto está associado aos níveis de instrução oferecidos pelas organizações escolares. As ofertas curriculares alternativas das organizações tradicionais e inovadoras aproximam-se na medida em que são respostas educativas para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário (níveis pouco expressivos nas organizações escolares difusas). Em contrapartida, as organizações tradicionais são mais heterogéneas quanto à tipologia de escola e nível de instrução que oferece, reunindo escolas e agrupamentos de escolas que leccionam desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, sendo, tendencialmente, de pequena dimensão. As organizações escolares tradicionais distinguem-se das restantes na medida em que tendem a não reconhecer o mérito escolar e cívico dos alunos, a não implicar os alunos no planeamento e dinamização de atividades, a não promover a participação dos alunos e encarregados de educação ao nível dos documentos estruturantes, ao mesmo tempo que associam ao Conselho Geral um papel tendencialmente ausente ou formal. Estas organizações escolares tendem a ter uma articulação curricular ausente ou pontual. As escolas deste tipo, quando comparadas com os restantes dois, localizam-se, de forma mais expressiva, em territórios rurais e semiurbanos, e vivem uma situação mais desvantajosa ao nível de resultados escolares (tendencialmente mais baixos) e dos recursos físicos (mais sujeitas a instalações e equipamentos desadequados à missão escolar). (*idem*, p. 23)

As organizações escolares **difusas** caracterizam-se por serem escolas onde se leciona

o ensino pré-escolar e o ensino básico, não sendo oferecido o conjunto de currículos alternativos associados aos outros tipos. É um tipo de escolas que se aproxima das organizações escolares inovadoras no que concerne às práticas de integração da comunidade na vida escolar, na medida em que tendem a reconhecer o desempenho académico e o desenvolvimento cívico dos alunos, a promover a dinamização de atividades por parte dos alunos, a implicar os encarregados de educação na construção dos documentos estruturantes e a associar ao Conselho Geral a um papel de intervenção activo. Distinguem-se pela expressão superior de escolas com uma articulação curricular departamental e integral. Trata-se de escolas com uma maior diversidade da população escolar, na medida em que, comparativamente com os outros dois tipos de organizações escolares, se caracterizam por valores mais elevados de alunos com apoio social, de alunos com necessidades educativas especiais, uma taxa mais elevada de abandono escolar e uma taxa média de sucesso do 1.º ciclo do ensino básico mais baixa. A estabilidade de corpo docente também diferencia as organizações escolares difusas, na medida em que tendem a deter percentagens inferiores de professores no quadro da escola. (*ibidem*, pp.23-24)



## Capítulo II - Cultura Organizacional

No primeiro subcapítulo conceptualizamos o conceito de cultura organizacional apresentando visões de variados autores.

No segundo subcapítulo, tendo em conta os níveis das manifestações de cultura organizacional, apresentamos três perspectivas de cultura organizacional: a integradora, a diferenciadora e a fragmentada, considerando os diferentes graus de partilha dos atores organizacionais.

No terceiro, e último, subcapítulo discorreremos sobre as tipologias de cultura das organizações escolares definidas por Fernández e Gutiérrez (1996).

### 2.1 - Conceptualização de Cultura Organizacional

Cultura organizacional “é um campo de estudo cheio de variadas interpretações e aspectos teóricos e onde as condições sociais e teóricas encontram manifestações diferentes” (Torres, 2004, p.130).

Schein (1985) definiu “cultura organizacional” como

um padrão de assunções básicas – inventadas, descobertas, ou desenvolvidas por um dado grupo de acordo com a forma como ele aprendeu a lidar com problemas de adaptação ao exterior ou de integração no interior da organização – que foram trabalhadas até serem consideradas válidas e, portanto, comunicadas aos novos membros como o método correto de perceber, pensar e sentir relativamente aqueles problemas. (p. 9)

Segundo a perspectiva de Sackman, (citado por Neves, 2000) as culturas organizacionais podem ser agrupados em quatro conjuntos:

a culturalista ou holística, que entende a cultura como um todo complexo; a funcionalista ou das manifestações, que dá destaque às expressões tangíveis da cultura; a simbólico-cognitivo, que perspectiva a cultura como, o que os sujeitos apreendem e fixam mentalmente; e a construtivista, que entende como centro da cultura, um mapa cognitivo partilhado através da interacção social e, como tal, colectivo. (p. 76)

Sanches (1992) perspectiva a cultura organizacional “como paradigma aglutinador de noções relativas à dimensão informal das organizações: normas, valores, ideologias e sistemas emergentes” (p. 40).

Na esteira de Torres (1997), cultura organizacional em sentido lato é “o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interação, formas de comunicação e, até mesmo, as práticas dos atores localizados em determinada organização” (p. 14).

Parafraseando Brunet (citado por Nóvoa, 1992), “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham” (p. 29).

As relações são complexas entre a estrutura e a ação organizacional, que têm implicações mútuas, como nos diz Torres (2010),

a apreensão das dimensões simbólicas e culturais resulta então da compreensão de um duplo fenómeno, bem ilustrado pelo conceito giddesiano de “dualidade da estrutura”: por um lado, a propensão para a reprodução cultural, ao nível da ação, das dimensões simbólicas da estrutura; por outro lado, a possibilidade de a ação, a partir das propriedades e dos constrangimentos impostos pela estrutura, poder criar significativamente diversas lógicas e estratégias de actuação de sentido não convergente com aquela. (p. 114)

Para Torres (2010), a cultura organizacional deve ser “entendida como o conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos atores nos processos de interacção social, assume o estatuto de variável intermédia entre a ação comportamental (ou a agência) e as condições objectivas impostas pela estrutura” (pp. 114-115).

Assim, “a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de factores, de que a estrutura também faz parte” (*idem*, p. 115). Podemos então “designar *Cultura de organizacional* justamente pelo facto de no seu processo de construção histórica confluírem um conjunto de factores reguladores por referência aos constrangimentos e possibilidades de um determinado contexto organizacional” (*ibidem*).

As investigações produzidas neste âmbito são várias e, por vezes, antagónicas: por um lado, temos as que identificam os fatores que condicionam a génese, o seu

desenvolvimento e a sua consolidação, são teorias centradas na compreensão dos processos de construção da cultura das organizações; no extremo oposto encontramos as investigações que se preocupam com a forma de perspetivar o grau de partilha da cultura, com o intuito de compreender os significados das suas manifestações em contexto organizacional (Torres, 2003).

O primeiro polo remete-nos para a natureza ontológica da cultura, questionando se esta é uma importação externa à organização (cultura como variável independente), um fator endógeno e idiossincrático da organização (cultura como variável dependente), ou ainda, num outro plano, um processo dialéctico de construção e reconstrução contínua através das interações sociais (cultura como metáfora), por sua vez, o segundo polo enfatiza o modo como a cultura se manifesta, podendo esta estar situada num *continuum* representativo de três possíveis modalidades de partilha — a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora. (Torres, 2003, pp. 183-184)

Concordamos com Brunet (1992) quando afirma que “cada escola tem a sua personalidade própria que a caracteriza e que formaliza o comportamento dos seus membros” (p.138). Cada escola é um caso muito particular, que deve ser estudado, pois tem uma identidade e estrutura própria associadas às suas particularidades intrínsecas. Cada escola possui a sua cultura organizacional e um sistema de comportamentos e crenças.

## 2.2 - Perspetivas de Cultura Organizacional

Tendo em conta os níveis das manifestações de cultura organizacional, apresentamos de seguida, na senda do que defende Torres (1997), as três perspetivas de cultura organizacional, considerando os diferentes graus de partilha dos atores organizacionais. Assim, temos a perspetiva integradora, a perspetiva diferenciadora e a perspetiva fragmentada.

Na **perspetiva integradora** há uma homogeneidade e harmonia dos princípios caracterizadores, em virtude dos benefícios que tais princípios possibilitam aos sujeitos e às organizações. Inserida num processo de análise mais funcionalista, é dada vantagem

aos aspetos que reúnam um consenso alargado a toda a organização. A matriz cultural é uma e única, o que confere estabilidade, tanto ao nível das práticas como dos símbolos organizacionais. Nesta perspetiva a ambiguidade está excluída e a unidade de análise é a organização pensada no seu todo. Existe um modelo cultural, difundido pelo líder, que determina em grande medida a conduta, que deve ser interiorizado pelos diferentes elementos da organização.

Como nos diz Torres (2003),

inspirada nos enfoques mais funcionalistas, que conceptualizam a cultura organizacional como uma variável estrutural (dependente e/ou independente), a perspectiva integradora enfatiza os aspectos mais consensuais da cultura, sendo esta tanto mais forte e consensual quanto mais alargado for o seu grau de partilha entre os trabalhadores da organização. Estaríamos, então, em presença de uma organização que tem uma cultura no sentido possessivo do termo, isto é, a cultura é entendida como algo de objetivo e como pertencendo à ordem interna e específica da organização. No fundo, reduz-se a um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos e outros factores pertencentes à ordem do simbólico, que representam o padrão da conformidade ideal e que, por isso, se deseja interiorizar prioritariamente a todos os atores da organização. (p.188)

A mesma autora acrescenta que “o elemento central na criação da cultura é o líder (fundador ou empresário) da organização, que adquire poderes de eleger os seus próprios valores e crenças como aqueles que passarão a ser impostos aos restantes membros da organização” (p.188).

Em suma, nesta perspetiva integradora,

a cultura é caracterizada pela consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização. Na esteira da corrente funcionalista, ignora-se a possibilidade de emergência de eventuais inconsistências, conflitos, ambiguidades ou até de diferenciações entre subculturas, na medida em que se pressupõe uma análise focalizada no plano dos 'consensos' da organização. A existência de conflitos organizacionais apenas poderá ser admitida para se argumentar e fundamentar a ausência de cultura organizacional. (Torres, 1997, pp. 40-41)

A **perspetiva diferenciadora**, como o nome indica, faz da divergência a natureza da cultura. Realça as diferenças culturais, visto que na organização existem diferentes subculturas, que resultam da estrutura organizacional em departamentos e das várias categorias profissionais. Os trabalhadores identificam-se com o seu (sub)grupo em relação aos comportamentos, situações, valores e crenças. Nesta perspetiva as relações podem ser de inconsistência e, por vezes, de conflito de interesses entre os vários grupos

que formam a organização. No entanto, não é colocada em causa a cultura da organização, como nos diz Torres (2004), “a cultura organizacional acaba por ser um aglomerado de diferentes culturas, partindo do princípio de que são estas diferenças que fazem parte do «(...) sistema social como um todo»” (*idem*, p.165).

Esta perspetiva encara a cultura organizacional como "uma amálgama de subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular. A partilha de ideias e valores só se torna clara quando referenciada à respectiva subcultura. Ambiguidades e inconsistências só aparecem na intercepção das diferentes subculturas" (*ibidem*, p. 43).

Assim, nesta perspetiva de cultura organizacional,

a organização caracteriza-se pela coexistência (simultânea ou não) de diferentes subculturas cujo desenvolvimento e cristalização radica na segmentação da organização do trabalho contemporâneo — a divisão vertical e horizontal, a departamentalização, a existência de vários postos de trabalho — que ao permitir o estabelecimento de interacções privilegiadas no espaço e no tempo entre determinados grupos profissionais, lança as condições para a emergência de múltiplas (sub)culturas, tornando-se mesmo difícil identificar as suas fronteiras, o seu grau de infiltração e extensão. (Torres, 2003, p. 189)

A unidade de análise é o grupo e nesta perspetiva os atores assumem um papel predominante nos processos de construção e reconstrução da cultura da organização, “pois visibiliza o papel activo e determinante dos diferentes grupos profissionais na negociação dos significados, valores, normas, estruturadores da organização. Aproxima-se, portanto, de um enfoque mais interpretativo” (*idem*, p. 190).

Na **perspetiva fragmentadora** o indivíduo é a principal unidade de análise. Existe uma multiplicidade de visões e ausência de consenso, permitindo diferentes interpretações. "Assume-se que os membros da organização podem não ter reacções similares face a esta diversidade de ambiguidades, e considera-se impossível decifrar todo o conjunto de valores, de práticas formais, de regras informais, dado poderem ser alvo de diversas interpretações" (Torres, 1997, p. 46).

A definição de cultura nesta perspetiva enfatiza a ideia de ambiguidade e de constante fluxo de mudanças, inerentes aos sistemas organizacionais e sociais. Cada sujeito da organização contribui e rege-se pelos seus valores e pelas suas crenças, como tal não existe homogeneização do comportamento organizacional. No entanto, ocorre, porque

são organizações, a partilha de objetivos e orientações, coexistem valores distintos e contrastantes no mesmo espaço cultural.

Aquilo que parece sobressair desta abordagem cultural é uma multiplicidade de crenças, valores e significados dados pelos actores às experiências vividas, sem que se denote, em contexto algum, a consolidação de uniformidades de condutas ou de atitudes ao nível dos grupos estruturadores da organização. De igual modo, todo o rol de ambiguidades e desconexões experienciadas pelos atores ao nível das intenções, da compreensão dos objetivos organizacionais e, a um nível mais restrito, de uma eventual confusão inerente à própria ocupação ou função organizacional, impede a construção de identidades colectivas e de identidades profissionais — quanto muito pode conduzir à proliferação desarticulada de identidades de trabalho meramente individuais. (Torres, 2003, p. 192)

A uniformidade que pode derivar dos vários atores partilharem os mesmos objetivos e orientações, em contexto organizacional, pode ser apenas aparente, pois como afirma Torres (2003), “são as crenças e os valores individuais que em última instância acionam diferentes soluções para os mais variados problemas, fragilizando assim essa aparente homogeneidade” (p. 192).

Schein (1985) confere relevância ao papel dos líderes, como a fonte da organização, salientando que os valores e crenças por eles partilhados serão impostos a todos os membros da organização e daí a existência de uma clareza e consenso nos valores da organização. Assim se justifica a pertinência de, num capítulo mais à frente, focarmos as questões da liderança.

Neves (2000) sistematiza estas três perspetivas de cultura organizacional (integradora, diferenciadora e fragmentadora) e estabelece as diferenças em relação aos seguintes elementos: a essência (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito ou ambiguidade); o grau de consenso (organizacional, grupal, ou multiplicidade de visões); a forma como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência ou complexidade); a matriz cultural (de singular a plural); a orientação face à ambiguidade (exclusão, controlo e ênfase); e a unidade de análise que visa cada perspetiva (organização, grupo, indivíduo).

Na Tabela 1 são apresentadas as três perspectivas de cultura organizacional.

Tabela 1- Perspectivas de cultura organizacional

Elementos	Perspectivas de Abordagem		
	Integradora	Diferenciadora	Fragmentada
<b>Essência</b>	Homogeneidade e harmonia	Diferença e conflito	Ambiguidade
<b>Consenso</b>	A nível de organização	A nível de grupo	Multiplicidade de visões e ausência de consenso
<b>Manifestações</b>	Relações de Consistência	Relações de inconsistência	Falta de clareza e complexidade
<b>Matriz cultural</b>	Uma e única	Várias e grupais	Múltiplas
<b>Ambiguidade</b>	Excluída	Subculturas	Enfatizada
<b>Unidade de análise</b>	Organização	Grupo	Indivíduo

Fonte: Neves, 2000, p. 74.

Cada organização manifestará a sua cultura organizacional segundo uma das perspectivas abordadas, mas na maioria dos casos coexistirão as várias abordagens, podendo uma ser mais dominante do que as outras. Como defende Torres (2003), “as diferentes organizações passam a revelar diferentes facetas da sua cultura, podendo mesmo coexistir num mesmo contexto organizativo formas consensuais, diferenciadoras ou fragmentadoras, com ou sem a predominância de umas sobre as outras” (p. 188).

## 2.3 - Tipologias das culturas organizacionais, nas escolares

No que se refere às tipologias de cultura organizacional, para a nossa investigação escolhemos a classificação proposta por Fernández e Gutiérrez (1996), segundo os autores existem três tipologias de cultura das organizações escolares. Segundo esta tipologia, a conceção poderá ser efficientista, sócio-crítica-política e interpretativo-simbólica. Correspondem, respetivamente, aos tipos de cultura: burocrática, colaborativa e permissiva, conforme se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2 - Classificação tipológica de cultura das organizações escolares

Concepção	Efficientista	Socio crítica-política	Interpretativo-Simbólica
<b>Tipo de cultura</b>	Burocrática.	Colaborativa.	Permissiva.
<b>Elemento nuclear</b>	Normas.	Negociação e consenso.	Pessoas.
<b>Orientação</b>	Função, cumprimento de normas, ordem e racionalidade metódica.	Eficácia, consecução dos objetivos estabelecidos.	Satisfazer as necessidades dos membros da organização.
<b>Estilo directivo</b>	Burocrático. A hierarquia e o <i>status</i> adquirem-se em função da posição legal que se ocupa.	Baseado na capacidade e competência para levar a cabo a tarefa.	Exerce-se em função da maior dedicação para ajudar os outros.
<b>Tomada de decisões</b>	Em função da legalidade, da norma e dos procedimentos regulados.	Em função da capacidade intelectual e da experiência na resolução de problemas.	Por consenso na procura da solução que não prejudique ninguém.
<b>Funcionamento</b>	Burocracia organizada. Cada passo previsto e divulgado por escrito. Informações/orientações para tudo.	Trabalho de equipa e com projetos, baseados em objetivos organizacionais (não individuais nem em grupo).	As funções são realizadas de acordo com as preferências pessoais, sem obrigar ninguém a tarefas que não gostam.
<b>Êxito</b>	Em função da antiguidade e do cumprimento das normas.	Em função da consecução ou não de resultados	Em função da dedicação para satisfação das necessidades de outros.
<b>Controlo</b>	Seleção e promoção em função do cumprimento adequado das funções.	Através da realização de projetos, recursos e elementos responsáveis das equipas.	Sem controlo.
<b>Clima</b>	Relações reguladas por normas. Reuniões oficiais.	Colaborativo e de autonomia.	Aberto, procurando que haja satisfação no trabalho.

Fonte: Fernández e Gutiérrez, 1996, p.380

No tipo de **cultura burocrática** há que cumprir as normas e seguir ordens enquadradas na racionalidade metódica. Assim, ao nível do funcionamento, é uma organização burocrática, cada ação é prevista e divulgada por escrito. Existem orientações e divulgação de informação para tudo e em relação a tudo. A hierarquia e o *status* dentro da organização adquirem-se em função da posição lícita que se ocupa. O êxito está associado à antiguidade e ao cumprimento das normas, sendo a seleção e promoção em função do nível de execução das funções. As relações são reguladas por normas e em reuniões oficiais.



A **cultura colaborativa**, de concepção sociopolítica, caracteriza-se por se centrar na negociação e na busca de consensos. Ao nível da orientação, esta passa pela eficácia através da consecução dos objetivos estabelecidos. O estilo diretivo baseia-se na capacidade e competência para levar a cabo a tarefa. As decisões são tomadas em função da capacidade intelectual e da experiência na resolução de problemas. A organização funciona como equipa de trabalho e com projetos, baseados em objetivos da organização. O sucesso atinge-se, ou não, em função da consecução de resultados, sendo o controlo realizado através da realização de projetos, recursos e elementos responsáveis das equipas. O clima caracteriza-se por ser colaborativo e de autonomia.

Em relação ao tipo de **cultura permissiva**, como a designação evidencia, não existe controlo, sendo o estilo diretivo orientado para a dedicação para ajudar os outros. As tomadas de decisão procuram o consenso de forma a não prejudicar ninguém. As tarefas/funções são atribuídas de acordo com as preferências pessoais, não ocorrendo a atribuição de trabalhos se as pessoas não gostarem. O êxito é atingido em função da dedicação para satisfação das necessidades de outros. Sendo então o elemento nuclear as pessoas, as orientações são centradas na satisfação das necessidades dos membros da organização. Trabalha-se num clima aberto, pois uma das preocupações centrais é promover e atingir a satisfação no trabalho.

Stoll e Fink (1999, citados por Alaiz et al, 2003) esquematizam as características da cultura de escola entre os conceitos de eficácia/ineficácia e de melhoria/declínio (Figura

	Em melhoria	Em declínio
Eficazes	<b>Em movimento</b> Escolas eficazes, que continuam em processo contínuo de melhoria.	<b>Em velocidade cruzeiro</b> A sua eficácia deriva, em parte, da origem socioeconómica dos seus alunos, existindo alguma inércia na sua actuação, o que reduz o seu potencial de mudança.
	<b>Que se passeiam</b> Escolas médias quanto à eficácia. Procuram a melhoria mas as suas prioridades e os seus objetivos nem sempre são pertinentes.	
Ineficazes	<b>Lutadoras</b> Estão conscientes da sua ineficácia. Embora procurem melhorar, nem sempre as suas opções são as mais adequadas.	<b>Submersas</b> São ineficazes. Os professores aceitam a ineficácia como uma fatalidade e, por isso, não desenvolvem estratégias de melhoria.

1).

Figura 1 – Tipologias de culturas de escola (Fonte: Stoll & Fink, 1999; in Alaiz et al, 2003).

Constatamos que uma boa escola é aquela que está em movimento e que são escolas eficazes as que continuam em processo contínuo de melhoria.

## Capítulo III - Clima de escola

No primeiro subcapítulo conceptualizamos o conceito de clima de escola, expondo várias panorâmicas, segundo diferentes autores.

No segundo subcapítulo explanamos sobre os vários tipos de clima organizacional e os seus efeitos numa organização, bem como apresentamos, de forma sumária, a diferença entre clima e cultura organizacional.

### 3.1 - Conceptualização de clima de escola

Apesar das polémicas e dificuldade em operacionalizar e definir o conceito de clima de escola, existe o consenso de que o clima deve ser encarado numa construção cognitiva, sendo esta a perspectiva dos diferentes autores que de seguida apresentaremos.

Brunet (1992) refere a existência de três definições do clima de escola: a primeira diz respeito “à medida múltipla dos atributos organizacionais”, em que o clima é definido “em função da natureza objectiva dos atributos que compõem uma organização, das suas características e «medida múltipla dos atributos organizacionais»” (pp.125). Trata-se, contudo, de uma definição incompleta, visto não evidenciar a forma como os diferentes atores vivenciam o clima da organização; a segunda definição “aponta para a medida perceptiva dos atributos individuais” – “considera o clima em função da satisfação das necessidades de cada indivíduo” (*idem*), com base nas suas emoções; e a terceira “perspectiva o clima como uma série de atributos que são perceptíveis do ponto de vista da organização” (*ibidem*), e que podem ser indicadores da sua forma de agir (...) em relação aos seus membros e à sociedade; “neste caso, (...) valoriza-se muito mais o significado atribuído à realidade objectiva (medida perceptiva dos atributos organizacionais)” (*ibidem*, p.126). Esta última concepção é a defendida nas investigações mais recentes.

Gomes (1993) e Sarmiento (1994) apresentam o clima organizacional como sendo uma noção que nos dá a percepção do ambiente, aquele tipo de sensação que nos faz sentir, ou não, dentro de uma organização.

Segundo Brunet (1992), para se poder identificar o clima de uma escola tem que se ter em conta as seguintes características: “os actos e os comportamentos da direcção” que são determinantes do clima; “as percepções” e os efeitos sobre o comportamento dos indivíduos, as componentes do clima nas suas várias dimensões; “os movimentos no interior de uma organização” em que ocorrem diferentes climas, mas onde existe “uma certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros”; e que “o clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente (...), para o modificar tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição” (p. 129).

Para este autor

o clima de uma escola resulta do tipo de programa dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição (...). Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. (Brunet, 1992, p. 128)

Segundo Carvalho

o clima de escola deve ser conceptualizado numa dupla dimensão, enquanto realidade objectiva, no sentido em que constitui um campo de forças, que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmada pela existência de maiores diferenças inter-organizacionais que intra-organizacionais, nas medidas das percepções de membros de organizações diversas; e dependente da estrutura subjectiva, na medida em que é percebido por cada indivíduo, através das interacções no decurso das práticas organizacionais. (1992, p. 36)

Brunet (1992) fala-nos da existência de três grandes variáveis que são determinantes no clima de uma organização. A primeira é a estrutura que respeita às características físicas de uma organização, como por exemplo: dimensão, níveis hierárquicos e descrição/prescrição de tarefas. A segunda variável é o processo organizacional que consiste no modo como são geridos os recursos humanos, isto é, o estilo de gestão, o modo de comunicação, e os modelos de gestão de conflitos. Por último temos as variáveis

comportamentais que se referem aos funcionamentos individuais e de grupo: atitudes, personalidade, capacidades e estrutura, coesão, normas e papéis.

Savoie e Brunet (2000) identificam as dimensões “que constituem o coração do conceito de clima,” a saber:

- “o grau de autonomia ao trabalho;
- o controle sobre o seu próprio trabalho;
- a qualidade do ambiente físico imediato;
- a consideração e respeito ao trabalho;
- a qualidade das relações intergrupo;
- a motivação suscitada pelas práticas ditas mobilizadoras.” (p. 191)

Na esteira dos autores anteriormente citados Carest e Chaurest (2003) também defendem que,

os aspectos sensíveis da organização, que *a priori*, parecem influenciar o clima são: a confiança, a autonomia, o sentimento de pertença o grau de participação nas decisões, o respeito, o reconhecimento, a equidade, a resolução de conflitos, a colaboração, emulação mútua, transparência, a coerência entre o discurso e as decisões, os desafios ou o grau de dificuldade das tarefas ou objetivos o valor e o sentido de missão a imagem da empresa perante o público, sua reputação como um empregadora, o poder de posicionamento estratégico, e o valor da marca. (p. 26)

A Tabela 4 contempla as dimensões do clima de escola, apresentadas por Carest e Chaurest (2003).

Tabela 3 - Dimensões do clima de escola

Dimensão de clima	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A confiança</li> <li>• A autonomia</li> <li>• O sentimento de pertença</li> <li>• O respeito</li> <li>• O reconhecimento</li> <li>• A equipa</li> <li>• A resolução de conflitos</li> <li>• A colaboração, a ajuda mútua, a emulação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A transparência</li> <li>• A coerência entre o discurso e as decisões</li> <li>• Desafios ou o grau de dificuldade das tarefas ou objetivos</li> <li>• O valor de sentimento de missão</li> <li>• A coerência entre o discurso e as decisões</li> <li>• A imagem da empresa é de reputação como empregadora</li> <li>• O pulsar do posicionamento estratégico, o valor da marca</li> </ul>

Fonte: Carest e Chaurest, 2003, p.28.

Em relação ao clima de uma escola Gaziel (1987) defende que

o clima psicossocial da escola é identificado por três factores: o comportamento do director e o modo como exerce a autoridade face aos professores (...); as relações pessoais entre os colegas, o espírito de

camaradagem, de equipa de cooperação existente no seio do grupo; e o sentimento dos professores para com a escola. (pp. 40-41)

Esta posição é também defendida por Teixeira (1995) que afirma que há uma forte relação entre o clima da organização e a satisfação profissional, sendo que essa satisfação profissional revela-se através de sentimentos agradáveis ou desagradáveis face ao trabalho.

O clima também se reflete e é consequência da relação professores/ liderança visto que

a forma como o superior hierárquico exerce a autoridade, o tipo de flexibilidade, abertura, consideração que manifesta, o exemplo que dá e o distanciamento que mantém face ao grupo dos docentes é o fator que determina a satisfação dos docentes no que respeita a satisfação com os superiores e o teor do trabalho. (Teixeira, 1995, p. 43)

## 3.2 - Tipos de clima organizacional

Brunet (1992), baseando-se em Likert, constata a existência de dois tipos de clima:

o clima autoritário e o clima participativo, sendo que, cada um destes compreende dois níveis distintos: o autoritarismo explorador e o paternalista; o clima participativo consultivo e de grupo. O seu estudo evidencia claramente a relação entre estilo de liderança e clima. (pp.130-132)

O autor citado defende que um clima aberto propicia um ambiente de trabalho participativo, no qual o indivíduo vê o seu próprio reconhecimento no âmbito de uma estratégia de desenvolvimento do seu capital humano; já num clima fechado o ambiente de trabalho é rígido e coercivo, considerado pelos seus membros como autocrático, em virtude dos indivíduos não serem considerados nem consultados (Brunet, 1995).

Assim sendo, o tipo de clima de uma escola influencia o grau de satisfação dos seus elementos. “O clima poderá ter um impacto positivo ou negativo sobre a produção, a capacidade de inovar, sobre a adaptabilidade ou a mudança, sobre a mobilização e até sobre a qualidade dos produtos” (Brunet, 1995, p. 27).

O clima de escola afeta, portanto, o êxito das ações de formação do pessoal de uma escola, pois um clima participativo e aberto às mudanças estimula o empenhamento em programas de formação e de aperfeiçoamento. Assim, “o aperfeiçoamento ou a formação só se tornam eficazes se o participante tiver a noção de que vai poder utilizar os novos conhecimentos e de que o clima lhe proporcionará os complementos e apoios necessários” (Brunet, 1992, p. 132).

Segundo Cunha e Rego (2005) o clima organizacional pode ser «insalubre» ou autenticizótico.

O termo autenticizótico tem origem nas palavras autenteekos e zoteekos. O primeiro “transmite a ideia de que a organização é autêntica (...) digna de confiança e fidedigna” e o segundo “significa “vital para a vida””, permitindo “uma auto-afirmação no local de trabalho”, “um sentido de eficácia e de competência, de autonomia, iniciativa, criatividade, empreendedorismo e diligência” (De Vries, 2001, p.109).

Na tabela 5 são descritas as características do clima organizacional «insalubre» e autenticizótico.

Tabela 4 - Tipos de climas organizacionais

Clima Organizacional	Descrição
<b>Clima organizacional «insalubre»</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Congrega forte desejo de abandono da organização</li> <li>• Fraco empenhamento afectivo</li> <li>• Fraco sentido de lealdade organizacional</li> <li>• Modesto bem-estar afectivo no trabalho</li> <li>• Índices mais elevados de stress</li> <li>• Mais baixa produtividade</li> <li>• Menor saúde física</li> </ul>
<b>Clima organizacional autenticizótico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fraco desejo de abandono da organização</li> <li>• Vincado empenhamento afectivo</li> <li>• Forte sentido de lealdade</li> <li>• Elevado bem – estar afectivo</li> <li>• Índices inferiores de stress</li> <li>• Elevada produtividade</li> <li>• Vigorosa saúde</li> </ul>

Fonte: Cunha e Rego, 2005, p.70.

Quando o clima organizacional é «insalubre» os membros da organização desejam abandonar a estrutura, o seu empenho é fraco e pouco afetivo, não existem grandes laços de lealdade, sendo a produtividade fraca e os trabalhadores revelam índices menores de saúde física e mais elevados níveis de stresse.

Nas organizações com clima organizacional autênticas, “o trabalho é feito de forma a ser significativo para os empregados”, ocorre “congruência entre os objetivos pessoais e coletivos,” (Cunha & Rego, 2005), o que poderá contribuir de forma positiva para o bem-estar e a saúde do indivíduo e da organização.

Os estudos empíricos realizados demonstram que, neste tipo de organização, “as pessoas experimentam níveis de saúde mais elevados, menos stress, mais forte empenhamento na organização e mais elevada produtividade” (Cunha & Rego, 2005, p.48), já que proporcionam aos seus membros “diversos sentidos: de propósito; de autodeterminação; de impacto; de competência; de pertença; de prazer e alegria; de significado para a vida” (*idem*, p.67) ou seja, o bem-estar das pessoas depende da sua satisfação social, de significado, de apoio, de pertença e de identidade.

Brunet (1992) afirma que “as principais características do clima que parecem influenciar nitidamente a satisfação são: o tipo de relações interpessoais; a coesão do grupo de trabalho; o grau de implicação na tarefa; e o apoio recebido no trabalho” (p. 133).

O clima de uma escola, ao estar relacionado com o grau de satisfação dos seus elementos, influencia as atitudes dos professores, pessoal não docente e alunos. Influência que pode condicionar a eficácia de um estabelecimento de ensino.

No entanto é preciso cautela nesta abordagem, pois, como nos diz Teixeira (2008), “o clima não determina, só por si, a qualidade dos resultados escolares” (p. 112). Se tal sucedesse “a escola portuguesa ocuparia os primeiros lugares da qualidade das aprendizagens dos alunos” (*idem*).

O clima organizacional tem efeitos nos resultados: individuais ao nível da satisfação, do rendimento e da qualidade de vida dos trabalhadores; de grupo em relação com a coesão, a moral e os resultados; e organizacionais no que diz respeito ao rendimento escolar, eficácia e adaptação (Brunet, 1992).

Na Tabela 5 apresentamos esses efeitos do clima organizacional, segundo Brunet (1992).



Tabela 5 - Efeitos do clima organizacional

<b>Efeitos do Clima Organizacional</b>	
<b>Resultados Individuais</b>	Satisfação
	Rendimento
	Qualidade de vida
<b>Resultados de Grupo</b>	Coesão
	Moral
	Resultado
<b>Resultados Organizacionais</b>	Rendimento escolar
	Eficácia
	Adaptação

Fonte: Brunet, 1992, p. 127.

“Conforme o «clima» existente, uma escola será mais ou menos aberta ao questionamento, à mudança, à auto-avaliação” (Thurler, 1994, p. 185). Assim sendo, um clima positivo está relacionado com várias interações: as que o líder/liderança estabelece com os vários atores da comunidade educativa; as relações que os diferentes agentes educativos estabelecem entre si; e as interações ao nível da comunicação e participação no interior da comunidade educativa.

Queremos escolas com um clima aberto, cooperante e dialogante, na senda do que afirma Teixeira (1995) ao defender “que nas escolas em que existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum, espírito de equipa, existe (...) uma maior motivação dos diversos atores do sistema educativo e maior satisfação no trabalho” (p.166)

Neste momento consideramos necessário fazer um breve esclarecimento sobre os conceitos de cultura e clima organizacional. Estas conceções, por vezes, são confundidas, e podem ser entendidas de forma complementar ou mais diferenciadora.

Uma das principais diferenças entre clima e cultura é em relação à sua durabilidade. A cultura permanece mais tempo e o clima muda com mais facilidade, visto que está diretamente relacionada com as perceções dos comportamentos.

A Tabela 6 apresenta a diferença entre clima e cultura, segundo Gairin (citado por Cherobim, 2004).

Tabela 6 - Diferenças entre clima e cultura

O CLIMA	A CULTURA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere-se às percepções do comportamento.</li> <li>- Utiliza técnicas de investigação estadística.</li> <li>- Suas raízes intelectuais pertencem à psicologia industrial e social.</li> <li>- Assume uma perspectiva racional.</li> <li>- Examina o clima como uma variável independente.</li> <li>- Os resultados utilizam-se para melhorar as organizações.</li> <li>- Pode cambiar com mais facilidade que a cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centra-se nas assunções, valores e normas.</li> <li>- Utiliza técnicas de investigação etnográfica.</li> <li>- Evita as análises quantitativas.</li> <li>- Suas raízes intelectuais pertencem à la antropologia e à sociologia.</li> <li>- Assume uma perspectiva naturalista.</li> <li>- Mudá-la é difícil, tem uma forte permanência no tempo.</li> </ul>

Fonte: Gairin (1995, citado por Cherobim, 2004, p.121).

## Capítulo IV – Das escolas eficazes ao movimento de melhoria das escolas

Sentimos necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos sobre o papel das escolas nas aprendizagens dos alunos e no processo contínuo de melhoria. Assim, neste capítulo iremos apresentar, no primeiro subcapítulo, vários estudos fundamentais na investigação sobre o *efeito escola*.

Até finais dos anos 70 não houve preocupação em refletir se a escola frequentada pelos alunos fazia diferença nas suas aprendizagens e sucesso académico. Para isso muito contribuíram os estudos de Coleman et al. (1966) e Jenks et al. (1972) que concluíram que as diferenças de resultados académicos dos alunos eram muito maiores entre famílias do que entre escolas. Assim sendo, o que mais influenciava o desempenho dos alunos era a família, enfatizando as condições socioeconómicas e culturais das famílias dos alunos, e não a escola que frequentavam.

O Relatório Coleman atribuía às variáveis diretamente ligadas aos alunos (estatuto socioeconómico e à raça) a responsabilidade por cerca de 65% a 85% do sucesso escolar dos alunos (Barroso, 1996).

Muitas críticas foram feitas aos estudos citados, nomeadamente em relação ao método de investigação por grandes inquéritos (no primeiro foram realizados a cerca de 600000 alunos, 60000 professores e em 4000 escolas), por não ser o mais adequado para se perceber o efeito que a escola tinha nas aprendizagens dos alunos.

Nos finais dos anos 70 e inícios da década de 80, vários investigadores, tanto Estadunidenses como Britânicos, debruçaram-se sobre os impactos dos estabelecimentos de ensino nos resultados dos alunos. Destacamos o estudo de Rutter et al., pois, como afirmam Mortimore et al. (1988, citado por Lima, 2008), “desenvolveu uma metodologia para avaliar a eficácia das escolas depois de se tomar em consideração as características dos alunos que ingressam nas mesmas” (p.28).

Desde o relatório Coleman, segundo o qual *schools don't matter*, passando pelo movimento das escolas eficazes, onde *schools make a difference*, as escolas fazem a diferença, pelo “valor acrescentado” que podem promover nas aprendizagens dos alunos;

pelo movimento da melhoria das escolas, onde cada escola promove o seu próprio desenvolvimento. No entanto com as diferenças nos seus objetivos e nas suas estratégias coincidem na perspetiva de que o *ethos* ou a cultura própria do estabelecimento de ensino é uma chave para a melhoria, chegamos ao movimento da melhoria das escolas eficazes.

Barroso (1996) organiza os estudos sobre as escolas em três gerações de investigação tendo em conta os paradigmas e as metodologias desenvolvidas. Segundo o autor a primeira geração não se preocupa em medir o efeito da escola, aqui se enquadrando as investigações desenvolvidas por Coleman e Jencks; a maior parte do sucesso ou insucesso dos alunos era da responsabilidade das características da família. A segunda geração surge como uma reação às investigações realizadas na primeira geração e aqui se integram alguns dos estudos apresentados, como o de Rutter e Mortimore. A terceira geração de investigações, a partir de 1990, focalizaram-se nalguns fatores identificados pela geração anterior.

Lima (2008) acrescenta uma quarta geração de estudos, nos finais de 90, que se centram na fusão dos estudos sobre a eficácia das escolas e dos programas de melhoria dos estabelecimentos de ensino, como é o caso do projeto de Gray.

No segundo subcapítulo apresentaremos e caracterizaremos o Movimento de melhoria das escolas.

## 4.1 – A investigação sobre eficácia escolar

Edmonds (1979) que realizou trabalhos no domínio da eficácia de escola, durante a década de 70, identificou para as escolas elementares de meios urbanos desfavorecidos, os seguintes fatores, normalmente associados à obtenção de melhores resultados: “uma liderança forte; expectativas elevadas em relação às performances dos alunos; um clima disciplinado, sem ser rígido; uma prioridade nos ensinamentos de saberes fundamentais (leitura, escrita e matemática); e avaliações e controlos frequentes dos progressos dos alunos” (Barroso, 1996, p. 174).

Segundo o autor uma “escola eficaz” é uma instituição onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso. A definição tinha como grande finalidade promover a equidade na educação.

Em 1979, foram apresentados em Londres, os resultados de um estudo realizado por uma equipa de investigadores multidisciplinar, constituída por uma psiquiatra infantil, Michael Rutter, que dirigiu a equipa; Barbara Maughan, com formação académica em serviço social e administração social; Peter Motimore, psicólogo educacional; e Janet Ouston, psicóloga do desenvolvimento. O estudo originou a publicação *Fifteen Thousand Hours*. Os autores enfatizaram que as crianças na fase formativa fundamental para o seu desenvolvimento passam cerca de doze anos na escola, o que equivale a cerca de quinze mil horas, período significativamente longo para que as escolas e os professores possam influenciar o seu desenvolvimento. Os resultados da investigação que realizaram concluíram que “as escolas têm um impacto significativo sobre o desenvolvimento das crianças e o estabelecimento de ensino que se frequenta é um fator importante a ter em consideração” (Lima, 2008, p. 66).

O estudo decorreu em 12 escolas situadas numa área de Londres onde os alunos eram oriundos de famílias de imigrantes e de famílias com diversas carências e desfavorecidas socialmente, apesar de a maioria pertencer a famílias felizes e sem graves problemas.

As preocupações do estudo eram principalmente duas: “investigar as razões por que as escolas diferiam entre si quanto aos resultados que conseguiam apresentar ao nível do comportamento e do sucesso dos alunos; e determinar de que modo estas instituições influenciavam o progresso desses alunos” (Lima, 2008, p. 68).

Rutter et al. (1979, citado por Lima, 2008) atenderam a quatro aspetos que consideraram essenciais, a saber: as características dos alunos à entrada para a escola; os processos desenvolvidos no interior da instituição; os resultados da escolaridade; e os fatores ecológicos (composição da população estudantil e reputação da escola).

Rutter et al. (1979, citados por Lima, 2008) chegaram a dez conclusões principais:

1. As doze escolas estudadas diferiam entre si quanto ao comportamento e sucesso dos seus alunos.
2. Embora essas escolas diferissem quanto à proporção de alunos que admitiam com comportamentos difíceis ou com baixa aptidão, essas diferenças não davam totalmente conta

- das variações existentes entre elas, em termos do comportamento e do sucesso académico posterior desses alunos, o que significa que as experiências que os estudantes viviam no seio da instituição tinham um efeito próprio sobre o seu progresso.
3. As variações existentes entre as instituições quanto aos resultados apresentados pelos alunos mantinham-se relativamente estáveis durante períodos de, pelo menos, quatro a cinco anos.
  4. Na generalidade, as escolas apresentavam um desempenho similar nos diferentes tipos de resultados educativos: as que tinham comportamentos acima da média tendiam a ser, também, as que apresentavam taxas de sucesso nos exames acima da média. Dito de outra forma, na maioria das escolas, as diferentes formas de sucesso estavam estreitamente conectadas.
  5. As diferenças registadas entre as instituições não se deviam a factores físicos como a dimensão do corpo discente, a idade dos edifícios ou o espaço disponível, nem a diferenças entre elas quanto ao seu estatuto e organização administrativas: era totalmente possível aos estabelecimentos de ensino obterem bons resultados, apesar de possuírem instalações pouco promissoras ou de funcionarem em contextos administrativos menos favoráveis.
  6. As diferenças de resultados apresentadas pelas escolas estavam relacionadas, de forma sistemática, com as características enquanto instituições sociais, designadamente, com o seu grau de ênfase nas questões académicas, o comportamento dos seus docentes durante as aulas, a disponibilidade de incentivos e de recompensas para os alunos, a existência de boas condições de trabalho para os estudantes e o grau em que era permitido a estes exercerem funções de responsabilidade na sua instituição. Estes factores tinham em comum o facto de não serem fixos nem impostos externamente: podiam ser alterados pelos docentes e pelos dirigentes das organizações escolares.
  7. Os resultados educativos apresentados pelas escolas também eram influenciados por factores que estavam fora do seu controlo imediato. Desses factores, o “equilíbrio académico” do corpo discente admitido era particularmente relevante, pois o sucesso dos alunos nos exames tendia a ser melhor quando existia na instituição “um núcleo substancial de crianças de aptidão intelectual, pelo menos, mediana ” e as taxas de delinquência eram maiores quando existia um forte predomínio de alunos situados no grupo de aptidão inferior.
  8. Este efeito de “equilíbrio” do grupo original de alunos era particularmente marcante no que dizia respeito à delinquência e menos importante no que se referia ao comportamento dos alunos.

9. O efeito *cumulativo* dos vários processos internos às instituições era consideravelmente superior ao efeito de qualquer um deles, por si só, o que sugeria que “as ações ou medidas individuais podem combinar-se para criar *ethos* ou conjunto particular de valores, atitudes e comportamentos que se tornará característico da escola com um todo”.
10. O padrão total de resultados indicava, com forte probabilidade, que as associações entre o processo escolar e os resultados reflectiam, “em parte, um processo *casual*”. Segundo os autores, “numa medida apreciável, o comportamento e as atitudes das crianças são enformados e influenciados pelas suas experiências na escola e, em particular, pelas qualidades desta enquanto instituição social. ( pp. 91-92)

“Com a introdução do conceito de *ethos*, os autores visaram sublinhar a importância de se pensar nas escolas com base nas suas características enquanto organização social” (Lima, 2008, p. 93).

Blau e Scott (1979) definem a organização como um “sistema “racionalizado”, um conjunto de regras e atividades a elas associadas que manifestam as relações entre meios e fins orientadas para a prossecução de objetivos específicos” (pp. 440-441) e acrescentam que as organizações funcionam como sistemas racionais, naturais e abertos. Assim, uma organização vive de relações complexas entre pessoas reunidas em torno de objetivos comuns, como tal o contexto ambiental em que ela se inscreve é importante para se perceber a sua estrutura.

No que se refere ao *ethos*, Rutter et al. (1979) tentaram perceber o modo como os vários processos funcionavam na organização escola. Assim, preocuparam-se com a gestão dos grupos na sala de aula, nos valores e normas do comportamento na escola, na aceitação das normas pelos alunos e na eventual existência de grupos de pares de alunos, em oposição à escola.

Em relação à gestão da sala de aula, os autores avaliaram duas dimensões: a abordagem de ensino dos docentes e a forma de lidarem com a disciplina e indisciplina dos alunos. Concluíram que o comportamento das crianças era muito melhor quando o professor

- tinha preparado previamente a aula, o que evitava que desperdiçasse tempo no início, preparando o espaço e os materiais ou distribuindo livros e fichas;
- iniciava a aula à hora prevista;

- dirigia a sua atenção sobretudo para a turma como um todo, quando a aula era planejada para ser dada ao conjunto da classe;
- mantinha os alunos envolvidos activamente em tarefas produtivas, em vez de estarem à espera para ver o que aconteceria a seguir;
- assegurava transições suaves entre as diferentes atividades desenvolvidas pelos alunos. (Lima, 2008, pp. 93-94)

No que respeita à indisciplina, a forma como os professores lidavam com as situações também influenciava o comportamento dos alunos. A melhor estratégia parecia ser a utilização ampla de elogios e o uso seletivo de ações disciplinares pouco frequentes, mas firmes e rápidas.

Em relação aos valores e normas de comportamento da escola, os autores identificaram os seguintes mecanismos essenciais: as expectativas dos professores sobre o trabalho dos alunos; os modelos de conduta na escola; e o *feedback* que os alunos recebem.

Quanto ao primeiro mecanismo, os grupos e as pessoas tendem a agir da forma conseqüente às expectativas que os outros têm. Os alunos não são exceção e reagem consoante percebem as expectativas que os docentes têm a seu respeito.

Os padrões de comportamento também são estabelecidos pelo comportamento dos professores, tanto dentro da sala de aula, como fora dela. As aulas não começarem a horas ou acabarem antes da hora são exemplos negativos para os alunos.

O *feedback* que os alunos recebem sobre aquilo que é aceitável ou não na escola, exerce forte influência sobre o comportamento dos alunos.

Na dimensão da consistência de valores, os autores assinalaram que os resultados educativos tendiam a ser melhores quando existia acordo e todos trabalhavam em sintonia. Existia um sentido de orientação com regras e normas claras e um caminho traçado. As regras eram definidas pelos líderes de topo e cumpridas por todos.

Na aceitação das normas da escola pelos alunos estes podem ter comportamentos e atitudes mais dissonantes ou concordantes, segundo os dados de Rutter et al. (1979) se se derem boas condições de trabalho e se se demonstrar interesse e preocupação pelos alunos estes obtinham melhores resultados escolares. Acontecendo o mesmo quando se partilhavam atividades entre o pessoal da escola e os alunos, nomeadamente visitas de estudo. Comportamento idêntico nos resultados e também nos comportamentos acontecia se aos alunos fossem atribuídas responsabilidades. Segundo os autores, isto ocorre porque



“dar aos alunos estas responsabilidades transmite confiança nas suas capacidades e (...) estabelece padrões de comportamentos maduros” (Lima, 2008, p. 99). Outro aspeto importante é o sucesso dos alunos, estes têm de vivenciar experiências positivas de algum êxito para se manter ligados à escola, principalmente nos últimos anos de escolaridade.

Em relação à dimensão grupos de pares em oposição à escola, o estudo demonstrou que os resultados dos discentes tendem a ser piores nas escolas onde existia uma maior percentagem de estudantes com aptidão académica baixa. Curioso é que os resultados não foram só maus para esses alunos fracos, os restantes também tiveram maus resultados. Deixou de ser um aspeto individual e teve de ser encarado como o efeito de grupo que parecia funcionar ao nível de toda a escola.

O estudo de Rutter et al. (1979) mostrou que “as diferenças entre as escolas *não eram* apenas um reflexo de tendências relacionadas com o corpo de alunos admitidos e que grande parte dos efeitos dos estabelecimentos do ensino secundário estava ligada às suas características enquanto organizações sociais” (citado por Lima, 2008, p. 101).

Portanto, as escolas podem promover o bom comportamento e o sucesso académicos dos seus alunos.

O estudo de Brookover et al. (1979) partia do princípio de que as características socioculturais das escolas afetavam significativamente a aprendizagens dos alunos. A pergunta central da investigação era: será que o clima psicossocial de uma escola é uma explicação viável às teses que dão conta das diferenças de sucesso entre as escolas, baseando-se na composição social da sua população estudantil?

A investigação foi publicada no livro *Schools, social systems and student achievement: schools can make a difference*, em 1979, e partiu de outro estudo que tivera como finalidade identificar as variáveis que poderiam contribuir para explicar por que é que escolas de 1.º ciclo do ensino básico com composições socioeconómicas e raciais semelhantes obtinham diferenças significativas no sucesso académico dos seus alunos.

Como afirmam Brookover et al. (1979) a teoria básica do estudo foi a de que

o comportamento das crianças na escola, especialmente, o seu sucesso nas disciplinas académicas, é, em parte, função das características sociais e culturais do sistema social da instituição. As crianças interpretam os sinais dados pelas pessoas que são importantes para elas e com as quais

interagem, atendendo cuidadosamente às suas expectativas e às suas definições do comportamento adequado para o papel de aluno. (citados por Lima, 2008, pp. 104-105)

Os investigadores partiram do pressuposto de que os resultados obtidos por uma escola dependem dos *inputs* que recebem. Estes influenciam os resultados, a estrutura social, o clima de escola que, por sua vez, influenciam os resultados e que, por sua vez, influencia o clima de escola e a estrutura social, encontrando-se tudo interligado.

O estudo decorreu em escolas do estado do Michigan nos E.U.A. abrangendo alunos do 4.º e 5.º anos.

Brookover et al. (1979) defenderam, no final da investigação, que o clima de escola é uma variável mais diretamente relevante para o sucesso dos discentes do que as suas características socioeconómicas ou raciais. Situação que se acentuava nas escolas brancas mais desfavorecidas e nas escolas de maioria negra.

Os resultados vieram confirmar que diversas características do clima de escola estavam associadas ao sucesso escolar.

Brookover et al. (1979) identificaram as seguintes características de clima de escola que consideraram mais importantes para se conseguir sucesso académico nos alunos:

- proporção de tempo de aula dedicado ao ensino;
- empenhamento no sucesso dos alunos;
- jogos didáticos;
- expectativas em relação aos alunos;
- formas de agrupamento dos alunos;
- práticas de reforço do desempenho dos alunos;
- papel do diretor.

Desta fase da investigação dos estudos de caso das escolas o resultado principal

foi que a maioria dos docentes das escolas com sucesso mais elevados demonstravam atitudes e comportamentos que eram conducentes a um melhor desempenho dos alunos, o que não ocorria com a maioria dos professores dos estabelecimentos de ensino de menor sucesso. O facto essencial que distinguia as primeiras instituições das segundas era o seu pessoal considerar que conseguir maior sucesso era um objetivo real e atingível: quanto mais os docentes e a direcção trabalhavam no sentido de

concretizar este objetivo, maior era o sucesso dos alunos. (Lima, 2008, p. 125)

Os resultados do Junior School Project, que abrangeu alunos dos 7 aos 11 anos do ensino primário britânico, foram divulgados em 1988. O estudo decorreu de 1980 a 1987 e marcou um avanço no campo de pesquisa e em novas áreas e aprofundamento de algumas abordagens utilizadas anteriormente. Baseou-se nos ensinamentos do estudo de Rutter et al., *Fifteen Thousand Hours*, equipa de que Mortimore fazia parte.

O desenho da investigação foi longitudinal, 2000 alunos foram seguidos durante quatro anos, em 50 estabelecimentos de ensino.

O trabalho da equipa de Mortimore procurou concretizar quatro finalidades principais:

- Fazer uma descrição detalhada dos alunos, dos professores, da organização e do currículo das escolas;
- Documentar o progresso e o desenvolvimento dos alunos ao longo de quatro anos;
- Perceber se algumas escolas eram mais eficazes do que outras na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos;
- Investigar eventuais diferenças no progresso de diferentes grupos de alunos (em particular, em função da sua raça, sexo e classe social).

Para concretizar estas finalidades, os autores colocaram as seguintes questões de pesquisa:

- (1) Serão algumas escolas e turmas mais eficazes do que as outras quando se toma em consideração as diferentes características dos alunos que as integram?
- (2) Serão algumas escolas ou turmas mais eficazes para determinados grupos de alunos?
- (3) Se algumas escolas ou turmas são mais eficazes do que outras, que factores contribuem para tais efeitos positivos?" (Mortimore et al., 1988, citados por Lima, 2008, p. 128)

Nas suas conclusões Mortimore (1988) afirma “que algumas escolas eram notavelmente mais eficazes na promoção da aprendizagem e do progresso dos alunos na maioria ou na totalidade das áreas cognitivas, enquanto, por oposição, outras eram particularmente ineficazes em todos esses domínios” (*idem*, p. 141).

Os autores identificaram os “fatores-chave” para explicar “os mecanismos de eficácia” que devem ser considerados para justificar a eficácia de escolas do ensino primário. Os doze fatores-chave destacados são os seguintes: liderança resoluta do pessoal docente, por parte da direção da escola; envolvimento do subdiretor; envolvimento dos professores; consistência entre os docentes; sessões de ensino estruturadas; ensino

intelectualmente estimulante; ambiente centrado no trabalho, focalização limitada em cada sessão de trabalho; comunicação máxima entre docentes e alunos; registo de informação; envolvimento parental; e clima positivo (citado por Lima, 2008, pp. 151-156).

Em relação à questão de investigação deste estudo, (Serão algumas escolas ou turmas mais eficazes para determinados grupos de alunos?), a resposta é negativa, já que “a eficácia das escolas não parecia depender dos antecedentes dos alunos; as escolas eficazes eram-no para todos os alunos, ao ponto de as crianças desfavorecidas nas escolas mais eficazes poderem acabar por registar mais progressos do que as favorecidas, nas escolas ineficazes” (Lima, 2008, p. 146).

Tanto o estudo de Rutter et al. (1979) como o de Mortimore et al. (1988) salientaram

a importância de existirem elevadas expectativas dos professores em relação aos alunos, um ensino intelectualmente estimulante, um ambiente de sala de aula centrado no trabalho, envolvimento dos docentes do desenvolvimento das orientações curriculares adoptadas pela sua escola e a consistência na sua utilização por parte dos professores. Ambos os estudos sublinharam a importância do comportamento dos professores na sala de aula. Ambos confirmaram, igualmente, que a existência de um ambiente físico cuidado favorecia as aprendizagens e o comportamento dos alunos. Ambos enfatizaram os benefícios de se organizarem atividades extracurriculares para os estudantes (por exemplo, clubes escolares, viagens) e confirmaram a importância do papel da liderança da escola. (Lima, 2008, pp. 156-157)

Um dos principais contributos do trabalho de Mortimore et al. (1998) foi a novidade de focalizar a sua atenção para o progresso e desenvolvimentos dos alunos, ao longo do tempo, em detrimento de ficar apenas pelos seus resultados. Veio contribuir para a importância de se investigar o “valor acrescentado” por cada estabelecimento de ensino.

Segundo Barroso (1996), estas investigações pertencem à segunda geração de estudos sobre este domínio e constituem uma reação ao "ceticismo" e tem por base uma revisão crítica dos resultados alcançados na fase anterior.

“As investigações decidem "entrar no interior" da escola, entendida já não como uma “unidade de produção”, mas como organização social, e pela análise dos seus processos internos ("clima", liderança, gestão do tempo, etc.) mostrar que as escolas podem fazer a diferença” (Barroso, 1996, p. 174).

Teddlie e Stringfield apresentaram, em 1993, os resultados do Louisiana School Effectiveness Study – LSES. Foi uma investigação longitudinal, que decorreu entre 1980 e 1992.

“As principais questões de pesquisa colocadas no LSES foram as seguintes:

1. *Existem efeitos de escola?* Quando o estudo foi lançado, no início dos anos 80, ainda existiam poucos dados sobre o assunto. A resposta encontrada para a questão foi afirmativa.
2. *Terão as escolas eficazes efeitos estáveis ao longo do tempo?* No estudo, os dados apontaram para situações de estabilidade, mas também de mudança.
3. *O que acontece às escolas quando as variáveis contextuais mudam ao longo do tempo?* O estudo mostrou que, para permanecerem eficazes, as escolas têm de mudar quando o seu contexto se transforma.
4. *Qual a relação entre os efeitos de escola e os do professor?* Os autores investigaram intensivamente as diferenças no comportamento dos professores na sala de aula, nas escolas eficazes e nas ineficazes, tendo encontrado "um padrão consistente de diferenças". Utilizando uma versão modificada do questionário e das entrevistas usadas por Brookover *et al.* (1979), também estudaram as diferenças existentes nas percepções dos professores.
5. *Que podemos aprender sobre a multiplicidade de níveis no estudo dos efeitos de escola?* O estudo apontou para a importância de a investigação sobre a eficácia recolher informação a diferentes níveis.
6. *Qual a importância dos processos de "mudança natural das instituições?* Segundo os autores, algumas escolas envolvem-se em iniciativas de aperfeiçoamento desencadeadas internamente. Existem, do seu ponto de vista, "forças naturais", como o descontentamento da comunidade, que podem levar ao aperfeiçoamento das escolas com baixo desempenho e ao declínio de outras, anteriormente bem-sucedidas.
7. *Que complementaridade se pode obter entre dados quantitativos e qualitativos, no estudo da eficácia da escola?* Segundo os autores, a congruência que o estudo conseguiu encontrar entre os dados qualitativos e os quantitativos recolhidos oferece garantias e reforça a fiabilidade de muitas das suas conclusões.
8. *Como podemos desenvolver mais a teoria sobre a eficácia da escola?* Teddlie e Stringfield consideram que existe a necessidade de um maior refinamento teórico no estudo dos efeitos de escola. Sabe-se, por exemplo, que a actividade de transformar uma escola numa instituição eficaz representa mais do que um mero "transplante" de um conjunto fixo de factores, pelo que a teorização deve dar atenção aos processos que as escolas atravessam, no sentido de se tornarem mais (ou menos) eficazes. Segundo eles, um modelo teórico adequado também não pode deixar de integrar variáveis de contexto para além das variáveis de processo.

9. *Quais as vantagens de se utilizarem critérios múltiplos nos estudos longitudinais?* No LSES, estudou-se uma ampla variedade de áreas relativas aos resultados da escolaridade dos alunos o que resultou em conclusões mais robustas.
10. *Qual a relevância, para a eficácia da escola, das diferenças nas experiências de socialização dos professores?* Os autores recolheram dados junto dos professores iniciados, relativamente à sua socialização feita nas escolas eficazes e ineficazes, e fizeram uma sistematização das diferenças nas suas percepções e comportamentos. (Teddlie e Stringfield, citados por Lima, 2008, pp. 161-162)

As questões do estudo foram inovadoras e alargaram e aprofundaram as estratégias de pesquisa e a problematização teórica sobre a eficácia das escolas. Os resultados vieram confirmar que as escolas fazem a diferença no sucesso dos seus alunos.

O estudo foi encomendado aos autores pelo OFSTED (Office for Standards in Education) com o objetivo de fazer uma revisão internacional sobre a eficácia das escolas, no sentido de verificarem se era possível identificar algumas características comuns a estabelecimentos de ensino eficazes. Sammons, Hillman e Mortimore (1995) chegaram às onze características chaves como se pode observar na Tabela 7.

Tabela 7 - Princípios e ações potenciadores da eficácia escolar

Princípios	Ações potenciadoras de eficácia
1. Liderança profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Firmeza e decisão</li> <li>• Perspectiva participada</li> <li>• Primazia do profissional</li> </ul>
2. Visão e metas partilhadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade de decisão ou propósitos</li> <li>• Consistência das práticas</li> <li>• Colegialidade e colaboração</li> </ul>
3. Ambiente de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atmosfera ordenada</li> <li>• Ambiente de trabalho atractivo</li> </ul>
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maximização do tempo de aprendizagem</li> <li>• Ênfase no domínio académico</li> <li>• Foco nas conquistas</li> </ul>
5. Ensino com propósito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização eficiente</li> <li>• Clareza de propósitos</li> <li>• Lições estruturadas</li> <li>• Práticas ajustáveis</li> </ul>
6. Expetativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altas expectativas relativamente a tudo</li> <li>• Comunicação dessas expectativas</li> <li>• Promoção de mudanças intelectuais</li> </ul>
7. Reforço positivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina clara e efectiva, obtida pelo sentido de pertença e participação</li> <li>• <i>Feedback</i> direto e positivo</li> </ul>
8. Monitorização dos progressos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento do desempenho dos alunos</li> <li>• Avaliação do desempenho da escola</li> </ul>

Princípios	Ações potenciadoras de eficácia
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevar a auto-estima dos alunos</li> <li>• Dar aos alunos posições de responsabilidade</li> <li>• Controlar o próprio trabalho</li> </ul>
10. Parceria escola-família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento parental</li> </ul>
11. Uma organização aprendente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola baseada no desenvolvimento do <i>staff</i></li> </ul>

Fonte: Lima, 2008, p. 193.

Para Sammons, Hillman e Mortimore (1995) os fatores decisivos para o sucesso dos alunos e para uma escola eficaz são a qualidade do ensino e as elevadas expectativas, características chaves 4, 5 e 6. As características da liderança são importantes no entanto só se tornam fundamentais se implementarem e facilitarem as condições de trabalho nas salas de aulas.

Scheerens e Bosker (1997, citados por Scheerens, 2004) apresentaram uma sistematização dos fatores e componentes suscetíveis de reforçarem a eficácia, conforme se ilustra na Tabela 8.

Tabela 8 - Fatores e componentes da eficácia

Fatores	Componentes
<b>Resultados, orientação, alto nível de Expectativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prioridade expressamente dada ao domínio das disciplinas de base</li> <li>• alto nível de expectativas (à escala da escola)</li> <li>• alto nível de expectativas (à escala do docente)</li> <li>• estatísticas relativas aos resultados dos alunos</li> </ul>
<b>Direcção pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• qualidades gerais de dirigente</li> <li>• o director do estabelecimento serve de fonte de informação</li> <li>• tomada de decisão individual ou participada</li> <li>• o director do estabelecimento enquanto coordenador</li> <li>• controlo global dos processos intervenientes na turma</li> <li>• tempo consagrado ao papel educativo e administrativo</li> <li>• conselho e controlo da qualidade dos docentes no quadro da turma</li> <li>• iniciativa e apoio a favor da profissionalização do pessoal</li> </ul>
<b>Consenso e coesão no seio do pessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• natureza e periodicidade das reuniões e consultas</li> <li>• domínios de cooperação</li> <li>• satisfação face à cooperação</li> <li>• importância atribuída à cooperação</li> <li>• indicadores de uma cooperação conseguida</li> </ul>
<b>Qualidade dos programas/ possibilidades de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fixação das prioridades em matéria de programa</li> <li>• escolha dos métodos e dos manuais</li> <li>• aplicação dos métodos e dos manuais</li> <li>• possibilidades de aprendizagem</li> <li>• satisfação face ao programa</li> </ul>

Fatores	Componentes
<b>Ambiente na escola</b>	(a) <i>Ambiente disciplinado</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• importância concedida à disciplina</li> <li>• regulamento escolar</li> <li>• punições e recompensas</li> <li>• absentismo e abandono</li> <li>• boa conduta e bom comportamento dos alunos</li> <li>• satisfação face à disciplina escolar</li> </ul>
<b>Convivialidade</b>	(b) <i>Ambiente genial em termos de eficácia</i> e de prioridades fixadas num ambiente susceptível de reforçar a eficácia <ul style="list-style-type: none"> <li>• percepções de condições susceptíveis de reforçar a eficácia</li> <li>• relações entre alunos</li> <li>• relações entre docente e alunos</li> <li>• relações entre membros do pessoal</li> <li>• relações: o papel do director do estabelecimento</li> <li>• compromisso dos alunos</li> <li>• avaliação dos papéis e das tarefas</li> <li>• avaliação dos empregos em termos de infra-estruturas, de condições de trabalho, de carga de trabalho e de satisfação global</li> <li>• instalações e edifício</li> </ul>
<b>Potencial avaliativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• importância dada à avaliação</li> <li>• acompanhamento da progressão dos alunos</li> <li>• utilização de sistemas de acompanhamento dos alunos</li> <li>• avaliação dos processos escolares</li> <li>• utilização de resultados de avaliação</li> <li>• estatísticas relativas aos desempenhos escolares</li> <li>• satisfação face às atividades de avaliação</li> </ul>
<b>Participação dos pais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• importância dada à participação dos pais na política da escola</li> <li>• contactos com os pais</li> <li>• satisfação face à participação dos pais</li> </ul>
<b>Ambiente na turma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relações na turma</li> <li>• ordem</li> <li>• atitude em relação ao trabalho</li> <li>• satisfação</li> </ul>
<b>Tempo de aprendizagem Efetiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• importância de uma aprendizagem efetiva</li> <li>• tempo</li> <li>• controlo do absentismo</li> <li>• tempo passado na escola</li> <li>• tempo passado na sala de aula</li> <li>• gestão da aula</li> <li>• deveres para casa</li> </ul>

Fonte: Scheerens, 2004, pp. 43-44.

Segundo Lima (2008)

o movimento das escolas eficazes deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes), e trouxe uma nova esperança e uma fonte de auto-estima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos. (p. 420)



Apesar de ser difícil afirmar e conhecer as causas que levam uma escola ser mais eficaz do que outras, existe algum consenso entre os estudiosos sobre os fatores de eficácia enunciados por Sammons et al. (1997, citados por Góis & Gonçalves, 2005) “liderança profissionalizada; visão e objetivos partilhados; ambiente de aprendizagem; ênfase no ensino e na aprendizagem; ensino com intencionalidade; expectativas elevadas; reforço positivo; monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria casa-escola e organização aprendente.” (p. 23).

O projeto de Gray e da sua equipa foi uma investigação do Improving School Research Project, desenvolvida em Inglaterra durante dois anos, em 12 escolas.

O estudo teve as seguintes preocupações-chaves:

- Desenvolver formas mais adequadas de estimar o grau em que as escolas mudam de eficácia ao longo do tempo;
- Compreender melhor alguns dos factores e das estratégias que estão associados às mudanças de desempenho destas instituições;
- Obter um retrato mais preciso do processo de melhoria da escola, tendo em vista uma melhor compreensão dos obstáculos que se colocam a uma instituição educativa quando deseja caminhar rumo à melhoria. (Gray et al., 1999, citados por Lima, 2008, pp. 216-217)

Este estudo procurou integrar a perspetiva das escolas eficazes e da melhoria das escolas. Neste sentido, a estratégia da investigação incidiu sobre duas dimensões: a eficácia e a trajetória de melhoria.

O estudo de Gray e seus colaboradores tinha a seguinte questão de investigação ‘Existiram mudanças que deram um contributo maior do que outras para a melhoria das escolas?’ Após análises estatísticas, os investigadores descobriram que quatro áreas de mudança estavam fortemente correlacionadas com melhorias da eficácia da escola: o grau em que a escola tinha procurado adotar estratégias e táticas para maximizar os resultados dos alunos nos exames; o grau em que tinha desenvolvido políticas para apoiar o ensino e a aprendizagem; o grau em que tinha adotado procedimentos colaborativos para abordar os processos de ensino e aprendizagem e o grau em que tinha atribuído responsabilidades aos alunos e procurado envolvê-los mais na vida escolar.

Segundo os autores, as escolas estudadas seguiram três abordagens diferentes na forma como melhoraram a sua eficácia: tática, estratégica e pela criação de capacidades para melhorar. Todas as escolas utilizavam a tática, que não é sustentada no tempo. As

instituições que melhoraram mais rapidamente fizeram uma abordagem estratégica, focalizando a sua atuação nos pontos fracos e coordenando as respostas aos desafios da melhoria. Apenas duas escolas tinham uma abordagem sustentada num contínuo e tinham desenvolvido a sua própria capacidade para criar condições de melhoria: No entanto, apenas uma tinha essas práticas consolidadas.

Para Scheerens (2004) os fatores mais consensuais, após análise dos trabalhos de Purkey e Smith (1983), Levine e Lezotte (1990), Scheerens (1992), Cotton, (1995) e Sammons, Hillman e Mortimore (1995), foram os seguintes:

- estratégia orientada para os resultados (estritamente ligada a um «alto nível de expectativas»);
  - cooperação;
  - direcção afirmada ao nível da escola;
  - acompanhamento frequente;
  - tempo, possibilidade de aprendizagem e «estruturação».
- Consideradas como as condições pedagógicas fundamentais. (p.43)

Com o decorrer de mais investigações alargou-se o campo de ação para todos os alunos (e não apenas os mais desfavorecidos). Mortimore et al. (1988) “definiram a escola eficaz como uma instituição onde os alunos progredem mais do que seria de esperado, tendo em consideração as suas características à entrada para o estabelecimento de ensino” (citados por Lima, 2008, pp. 32-33). Neste seguimento, para Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008, p. 33) uma escola eficaz é a que “adiciona valor extra” aos resultados dos alunos. A escola “acrescenta valor”, que é “o impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (Lima, 2008, p. 33).

Visão partilhada, em grande medida por Murillo (2003, 2007), para o qual as escolas eficazes se caracterizam por:

- Sentido de comunidade. As escolas sabem para onde vão, pais, alunos e professores pensam o mesmo existindo um sentido de pertença.
- Clima de escola e de aula. Estarem satisfeitos é positivo e reflete-se nas expectativas de todos pela qualidade.
- Direcção escolar. O diretor é um líder comprometido com a escola, com os docentes e com os alunos. É um bom profissional, com elevada capacidade técnica e que assume uma forte liderança na comunidade escolar. A direcção é colegial em cooperação com

todos: partilha informação, decisões e responsabilidades. A liderança deverá ser pedagógica e participativa - estilos de liderança que têm demonstrado ser mais eficazes.

- Um currículo de qualidade. Onde as aprendizagens são organizadas de forma ativa.
- Gestão do tempo. A pontualidade deve ser um imperativo, as aulas devem começar a horas, deve-se otimizar o seu tempo, sem interrupções das tarefas de ensino e de aprendizagem.
- Participação da comunidade escolar. Alunos, pais, docentes e comunidade no seu conjunto participam de forma ativa nas atividades. Todos estão envolvidos no seu funcionamento e organização e contribuem para a tomada de decisões. Os docentes e a direção valorizam a participação da comunidade e existem canais institucionais para que esta ocorra.
- Desenvolvimento profissional dos docentes. Preocupação por parte de toda a comunidade, mas principalmente dos professores, por continuar a aprender e melhorar. Atitudes positivas face à inovação. Predisposição para caminharem e se transformarem numa Comunidade Profissional de Aprendizagem (aprendizagem, colaboração e apoio).
- Altas expectativas. Ter elevadas expectativas sobre os alunos, os docentes, a direção e a escola por parte de todos sobre todos.

Para Bolívar (2012), as escolas que conseguem “*construir capacidades*, são estabelecimentos com grandes níveis de eficácia e com uma abordagem mais completa de mudança” (p. 25).

São escolas que entendem de forma colectiva as causas da mudança positiva e as áreas de resistência na escola, que percebem quando a mudança ocorre e compreendem quais os factores que a motivam, sendo capazes de assegurar uma mudança positiva e sustentada a longo prazo. (Hopkins, 2008, citado por Bolívar, 2012, p.25)

Murillo (2010) apresenta a seguinte definição de valor acrescentado: “valor acrescentado escolar é a estimativa sobre o contributo das escolas para o “progresso” dos seus alunos, uma vez eliminada a influência de outros factores alheios à mesma” (p. 6).

A eficácia da escola corresponde à aptidão de uma escola para atingir os seus objetivos, por comparação com outras escolas «equivalentes», em termos de população de alunos, através de uma manipulação de certos parâmetros, operada pela própria escola, ou pelo contexto escolar imediato.

Para Murillo (2013), as escolas eficazes são aquelas que conseguem um desenvolvimento integral de todos e cada um dos alunos mais do que seria esperado tendo em conta o seu rendimento previsto e a situação social, económica e cultural das famílias.

## 4.2 - Movimento de melhoria das escolas

Um dos primeiros projetos a abordar a problemática da melhoria das escolas foi o Projeto Internacional de Melhoria do ensino (*International School Improvement Project, ISIP*) e van Velzen et al. (1985, citado por Bolívar, 2012) definem melhoria escolar como “um esforço sistemático e contínuo orientado para a mudança das condições de aprendizagem e de outras condições internas associadas numa ou mais escolas, com a finalidade última de alcançar, mais eficazmente, as metas educativas” (p. 32).

Segundo Stoll e Fink (1996, citados por Góis & Gonçalves, 2005), a melhoria da escola consiste numa série de processos recorrentes e recursivos em que a escola:

- valoriza os resultados dos alunos;
- se concentra no ensino e na aprendizagem;
- desenvolve a capacidade de gerir a mudança;
- define a sua própria direcção;
- valoriza a sua cultura corrente e trabalha para desenvolver normas culturais positivas;
- possui estratégias para alcançar os seus objetivos;
- dirige as condições internas que melhoram a mudança;
- mantém o equilíbrio durante os períodos de turbulência; e
- monitoriza e avalia o seu processo, progresso, desempenho e desenvolvimento. (p. 16)

Melhoria da escola, na perspectiva de Hopkins (2001, citado por Bolívar, 2012)

é uma estratégia para conseguir mudanças educativas positivas, que se centram nos resultados, modificando a prática de ensino, ao mesmo tempo que se ajusta a gestão, a liderança e os planos de aprendizagem, dentro da escola de modo a apoiarem o ensino e a aprendizagem. (pp. 33-34)

Assim sendo, é conveniente reter que a melhoria é, como defendem Góis e Gonçalves (2005),

- um veículo de mudança educacional, em si mesma, mas a própria mudança é uma condição para a própria melhoria;
- particularmente apropriada em períodos de iniciativas centralizadas e de sobrecarga de inovação, quando há reformas estruturais para implementar;
- feita, frequentemente, com recurso a apoio externo;
- um processo que enfatiza as estratégias de reforço da capacidade da escola para gerir a mudança;
- centrada na melhoria do aproveitamento dos alunos; e
- focada no processo de ensino-aprendizagem. (p. 16)

Creemers e Reezigt (citados por Góis & Gonçalves, 2005, p. 25) elaboraram a comparação entre eficácia e melhoria da escola (Tabela 9).

Tabela 9 - Comparação entre a eficácia e a melhoria

Comparação entre a eficácia e a melhoria	
Eficácia da escola	Melhoria da escola
Programa para a investigação	Programa para a inovação
Focada na teoria e em explicações	Focada na mudança e na resolução de problemas; incide em objetivos e meios de mudança
Investigação para identificar causas estáveis e efeitos	Desenvolvimento em vez de avaliação
Rigor na metodologia e na análise	Incidência em conhecimento subjectivo
Foco na aprendizagem dos alunos/nível sala de aula	Foco nos processos

Fonte: Creemers e Reezigt, 1997 (citados por Góis & Gonçalves, 2005, p. 25).

Stoll e Mortimore (1997) elaboraram a seguinte síntese, com os fatores complementares para a eficácia e a melhoria das escolas que se apresenta na Tabela 10.

Tabela 10 - Fatores complementares para a eficácia e a melhoria

Factores complementares para a eficácia e a melhoria		
	Eficácia (o retracto final)	Melhoria (as condições facilitadoras)
<b>Liderança participada</b>	Firme e com propósito Abordagem participativa Direcção profissional	Director como motivador e guia Envolvimento dos professores em funções de liderança e na tomada de decisão Professores como agentes de mudança
<b>Visão e objetivos partilhados</b>	Unidades nas finalidades Prática consistente	Visão construída Uso de processos de planeamento evolutivo Trabalho para o bem da escola como um todo
<b>Trabalho em equipa</b>	Colegialidade e colaboração	Envolvimento e poder dos professores Oportunidades para colaboração e colegialidade

<b>Factores complementares para a eficácia e a melhoria</b>		
	<b>Eficácia (o retracto final)</b>	<b>Melhoria (as condições facilitadoras)</b>
<b>Ambiente de Aprendizagem</b>	Atmosfera ordenada Ambiente de trabalho agradável	Ambiente ordenado e seguro <i>Ethos</i> positivo Lugar onde a assunção de riscos é encorajada
<b>Ênfase no ensino e na aprendizagem</b>	Tempo máximo de aprendizagem Ênfase nos assuntos académicos Foco no rendimento Organização eficiente Clareza nas finalidades Lições estruturadas Práticas adequadas	Foco central nas relações dos professores e alunos Repertório variado e apropriado de estratégias Professores aprendendo e utilizando novas estratégias
<b>Expectativas elevadas</b>	Expectativas elevadas sobre todos	Expectativas elevadas sobre adultos e alunos Aspirações e critérios de sucesso partilhados
<b>Reforço positivo</b>	Disciplina clara e razoável <i>Feedback</i>	Monotorização da política de comportamento existente Celebração Reconhecimento e apreciação dos professores Conquista do entusiasmo dos professores
<b>Monotorização e pesquisa</b>	Monotorização do desempenho dos alunos Avaliação do desempenho da escola	Fixação, monotorização e avaliação dos critérios de sucesso Técnicas de pesquisa na sala de aula usadas pelos professores Avaliação contínua e adaptação decorrente
<b>Direitos e responsabilidade dos alunos</b>	Elevada auto-estima dos alunos Posições de responsabilidade Controlo do trabalho	Envolvimento dos alunos na gestão da aprendizagem Valorização dos pontos de vista dos alunos
<b>Aprendizagem de todos</b>	Desenvolvimento do pessoal baseado na escola	Professores como aprendizes permanentes Formação e aconselhamento Observação por pares e <i>feedback</i> Amizade crítica
<b>Parecerias e apoios</b>	Envolvimento dos pais	Esquemas para envolver os pais e a comunidade Apoio externo Desenvolvimento de redes

Fonte: Stoll e Mortimore ,1997( citados por Góis & Gonçalves, 2005, p. 27

Segundo Munoz-Repizo et al. (1998, citados por Góis & Gonçalves, 2005) a melhoria de escolas é

um processo de mudança sistemática e contínua da escola para alcançar determinadas metas educativas de forma eficaz, através da identificação e optimização dos elementos fundamentais da escola e da sua inter-relação, que é desenvolvido a partir da escola e apoiado do exterior, com a implicação da maioria dos atores pertencentes à comunidade educativa (p. 29).

Um programa de melhoria eficaz da escola deve cumprir os seguintes pressupostos:

- Ser uma ação duradoura no tempo, não um esforço pontual;
- Orientado para metas educativas concretas, isto é, procura melhorar aspectos concretos do rendimento dos alunos (saberes e competências básicas, de nível superior ou metacognitivas) e do desenvolvimento socio-afectivo de alunos, professores e pais;
- Realiza-se a partir da identificação, reformulação, reestruturação e otimização dos elementos de entrada (input), processo e produto da escola e das suas inter-relações;
- Desenvolvem-se ações seja para modificar os processos de ensino e aprendizagem, seja para alterar os processos organizativos e relacionais na escola;
- O processo de mudança é conduzido de forma sistémica e organizada;
- Desenvolve simultânea e sucessivamente várias estratégias coordenadas entre si e orientadas para uma meta comum;
- Compreende as seguintes fases:
  - desenvolvimento de uma visão estratégica;
  - avaliação de necessidades ou diagnóstico prévio;
  - planificação, desenvolvimento/implementação;
  - acompanhamento e avaliação do programa;
  - institucionalização das mudanças.
- O impulso, a implementação e a coordenação provêm da própria escola, não do exterior;
- Implica grande parte do pessoal da escola;
- Procura o envolvimento de alunos, pais e outros elementos da comunidade educativa,
- É desejável a colaboração de agentes externos quer na formação de professores e órgãos de direcção e gestão quer no acompanhamento e avaliação dos resultados. (Góis & Gonçalves, 2005, pp. 29-39)

Desde o relatório Coleman, segundo o qual *schools don't matter*, passando pelo movimento das escolas eficazes, onde *schools make a difference*, as escolas fazem a diferença, pelo “valor acrescentado” que podem promover nas aprendizagens dos alunos; pelo movimento da melhoria das escolas, onde cada escola promove o seu próprio desenvolvimento. No entanto, com as diferenças nos seus objetivos e nas suas estratégias coincidem na perspectiva de que o *ethos* ou a cultura própria do estabelecimento de ensino é uma chave para a melhoria, chegamos ao movimento da melhoria das escolas eficazes.

Se as escolas fazem a diferença, então existem escolas mais eficazes e escolas menos eficazes. O que as distingue? Como nos diz Cousin (1998, citado por Lima, 2008)

“embora os indicadores que existam à nossa disposição sejam elementos mensuráveis, eles são, por definição, de natureza subjectiva. Eles dependem do investigador” (p.30).

Murillo e Hernández-Castilla (2014) defendem que o caminho é *Uma Escola para a Justiça Social*, onde os valores partilhados, as atitudes e as normas fomentem a participação e aprendizagem de todos, evitem todas as formas de marginalização e de discriminação. Deve avançar no sentido de se converter numa Comunidade de Aprendizagem Profissional, a qual através da reflexão e revisão conjunta da prática, fomente a sua própria satisfação e efetividade como profissionais, em benefício dos alunos. Esta inovação organizacional é vista como “uma abordagem profunda do desenvolvimento profissional e como estratégia forte para a mudança e melhoria do ensino” (Bolívar, 2012, p. 130).

Uma escola que se centre nos processos de ensino e de aprendizagem deve possuir um currículo centrado na educação da pessoa como membro de uma comunidade socialmente coesa e inclusiva, deve fomentar o compromisso e a participação de alunos e famílias, valorizando os seus aspetos culturais, linguísticos e vivências.

A liderança terá de se assumir como democrática e distribuída. “A liderança partilhada implica todos os membros da organização que se associam numa dinâmica comum para alcançar objetivos comuns” (Harris & Chapman, 2002, citados por Silva, 2010, p, 80).

Segundo Murillo (2010), para que uma educação seja de qualidade tem de fomentar o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas, socioafetivas e éticas, promovendo a dignidade humana e o respeito dos direitos e liberdades fundamentais. Deverá também ser motor de transformação social de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, democrática, coesa e inclusiva. Nesta perspetiva, as escolas de qualidade deverão ser: eficazes, inclusivas, inovadoras e democráticas.



## Capítulo V - A(s)Liderança(s) na organização escolar

Como defende Lorenzo Delgado (citado por Silva, 2010) o tema da liderança escolar é hoje incontornável e converteu-se “verdadeiramente num tema de moda, um tópico de actualidade” (p.15).

No nosso país, só recentemente ocorreram alterações ao nível da administração e gestão das escolas públicas. O modelo que vigorou até 2008 e durante 3 décadas assentou na “gestão democrática”, onde o poder dos professores era total na administração e gestão das escolas.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75 de 2008, de 22 de abril, que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, os professores deixam de ter a maioria no órgão do Conselho Geral, sendo este órgão a seleccionar e a eleger o diretor de cada escola. Este decreto acaba com a gestão colegial e surge o diretor com responsabilidade unipessoal.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: no primeiro ponto apresentamos vários conceitos de liderança e de líder. De seguida, abordamos várias classificações de estilos de liderança, onde destacamos, principalmente, a Laissez-Faire, a Transaccional e a Transformacional, visto terem sido as incluídas no questionário aplicado aos docentes, sobre os estilos de liderança, na parte empírica desta investigação. Por último, explanaremos as características associadas a uma liderança eficaz.

## 5.1 - A conceptualização de liderança e líder

Da revisão da literatura efetuada podemos afirmar que existem tantas definições de liderança como quase tantos os autores que tentaram definir este conceito.

Para Chiavenato (2003), a liderança é “uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para consecução de um ou mais objetivos específicos” (p. 558).

Bolívar (2012) entende por “liderança a forma de determinar uma direcção (objetivos, projecto, visão, etc.) e exercer influência” (p. 48).

Segundo Yukl (1998, citado por Silva, 2010),

a liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objetivos e estratégias, a organização das atividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização. (p.56)

Segundo Jesuíno (2005) “a liderança (...) não seria mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo” (p. 9). Assim sendo, liderança e poder surgem indissociáveis. O poder surge em todas as relações e caracteriza-se pela sua condição de assimetria, ou seja, o sujeito (líder) que possui poder exerce um controle sobre os outros sujeitos (liderados).

Não existe liderança sem líderes. Líder segundo o dicionário Houaiss (2005), “é um indivíduo que tem autoridade para comandar ou coordenar outros” (p. 5025) e liderança “é a função, posição, carácter de líder” (*idem*).

Na senda do que defende Silva, “o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos” (p. 53), sendo “a liderança a ação que assegura a condução do grupo na direcção prevista” (*idem*).

Segundo Goleman, et al. (2003), “os líderes funcionam como guias emocionais dos grupos” (p. 25). O mesmo defende Silva (2010), ao afirmar que “os líderes são emocionalmente cativantes e desenvolvem a sua ação visando o futuro” (p. 54).

Para Welsh (2006) ser líder não é tarefa fácil, apesar de ser cativante não existe nenhuma forma fácil de o ser. Assim, é essencial que o líder para além de querer ser líder, se conheça e consiga identificar os seus pontos fortes e as suas debilidades, pois só assim poderá crescer e desenvolver-se como pessoa e concomitantemente como líder. Outro aspeto essencial é que deverá ter a noção que deverá agir como um exemplo para os seus seguidores. Deverá ser um exemplo pelo que faz, como o faz e como exerce a liderança.

Goleman et al. (2003) afirmam que

em tudo que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a ação – o sucesso depende da forma como o fazem. (...). Se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia. (p. 23)

Visão também partilhada por Rojas e Gaspar (citados por Silva, 2010), pois defendem que “os/as líderes são pessoas ou grupos de pessoas competentes na arte de conduzir uma comunidade na construção de um futuro desejável para essa mesma comunidade” (p. 54).

Nye (2009) afirma que “liderar significa mobilizar pessoas com vista à concretização de um objectivo particular” e que “um líder é alguém que ajuda um grupo a estabelecer e a alcançar objectivos comuns” (p.36-37).

Para Chiavenato (2003) a liderança é caracterizada por “a influência, a situação, o processo de comunicação e os objectivos a alcançar” (p. 558).

Cunha e Rego (2005) são de opinião de que

a liderança ocorre apenas se as pessoas são influenciadas para fazerem o que é ético e benéfico para a organização e para elas próprias (...), a liderança inclui todas as tentativas de influência, independentemente do propósito que move o influenciador e do beneficiário da sua conduta (...). Os actos de liderança podem conter múltiplos motivos, sendo geralmente impossível descortinar as reais intenções do líder e os beneficiários das suas ações. (pp. 268 - 269)

Segundo Nye (2009), a liderança é um processo que inclui três elementos: “líderes, seguidores e contextos” (p.39). Para este autor “aprender a avaliar as situações e os contextos constitui uma capacidade de grande importância para o líder” (p.44).

Para Kouzes e Posner (2009) “a liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós” (p.46).

A Tabela 11 apresenta as características, segundo estes autores, de um líder exemplar.

Tabela 11 -

Tabela 11 - Características de um líder exemplar

Característica	Expectativas dos liderados
<b>Honesto</b>	Os liderados esperam que o líder seja uma pessoa de confiança, com ética e princípios. O líder deverá ser uma pessoa livre de enganos e mentiras. Esta é uma característica importante para os liderados pois os líderes reflectem a honestidade dos liderados.
<b>Capaz de olhar para o futuro</b>	O líder tem de ter uma visão de um futuro desejável para a sua organização e ser capaz de relacionar esses pontos de vista com os sonhos e esperanças dos liderados.
<b>Inspirador</b>	O entusiasmo, a energia e o positivismo do líder pode tornar o trabalho mais significativo.
<b>Competente</b>	Os liderados têm de considerar que o líder tem competência para os guiar. Esta competência refere-se ao passado do líder e à capacidade que este tem de fazer as coisas (experiência).

Fonte: Kouzes e Posner, 2009, p.51.

Os autores supra citados defendem que um líder exemplar deve ser honesto, com visão de futuro, inspirador e competente a liderar a organização.

Welsh (2006) elenca o que os líderes devem fazer:

1. Os líderes melhoram constantemente o nível da sua equipa, fazendo de cada encontro uma oportunidade para avaliar, orientar (coach) e construir autoconfiança.
2. Os líderes certificam-se de que a sua equipa não conhece apenas a visão, mas que a vive e a respira.
3. Os líderes contagiam todos e transmitem energia positiva e optimismo.
4. Os líderes estabelecem confiança com franqueza, transparência e consideração.
5. Os líderes têm coragem para tomar decisões impopulares e seguir a sua intuição.
6. Os líderes investigam e incentivam com uma curiosidade que toca o ceticismo, assegurando que as suas perguntas são respondidas com ações.
7. Os líderes incentivam a aprendizagem e que se corram riscos, estabelecendo o exemplo.
8. Os líderes comemoram. (p. 65)

Na mesma senda, Hooper e Potter (2010) identificaram as competências que o líder deve ter para liderar, ele deve: ter uma visão para o futuro que o levará a estabelecer uma direção para a organização; assumir uma conduta exemplar, pois o seu comportamento é considerado como um modelo de referência; comunicar eficazmente, de modo a poder promover sentimentos positivos nos colaboradores; ser convincente, levando os

seguidores a cumprirem os objetivos; recorrer a uma abordagem holística que inclua motivação, delegação de poderes, orientação e encorajamento, para fazer sobressair o que de melhor tem cada um dos colaboradores; ser proactivo, não temendo a mudança, mas tornando-se agente da mudança; e ter capacidade para tomar decisões.

Chiavenato (1987) diz-nos que o conceito de liderança pode ser visto “como uma qualidade pessoal” ou “como função” (p. 193). Na perspectiva de Kouzes e Posner (2009), as competências da liderança podem ser adquiridas e desenvolvidas, partindo do princípio de que, se um indivíduo acreditar que pode ser líder, irá desenvolver as competências para tal. Perspetiva bem explícita na seguinte transcrição:

É um mito que só uns quantos felizardos conseguem compreender os meandros da liderança. A liderança não é um gene ou um código secreto que as pessoas normais não conseguem decifrar. A verdade é que a liderança é um conjunto de capacidades e de habilidades que são úteis quer se esteja numa posição de poder ou na linha da frente, em Wall Street ou na baixa, em qualquer campo universitário, comunidade ou empresa. E, como qualquer capacidade, pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com a prática e as reacções, os modelos que se segue e o treino. (Kouzes & Posner, 2009, p. 371)

Assim, segundo os autores, pode-se aprender a ser líder mas tendo sempre o *eu* como enfoque, pois “não se pode liderar com os valores de outra pessoa, com as palavras de outra pessoa. Não se pode liderar com a experiência de outra pessoa. Só se pode liderar com a experiência individual” (Kouzes & Posner, 2009, p. 81).

## 5.2 - Estilos/ Tipos de lideranças

Ao longo da revisão da literatura sobre liderança deparámo-nos com inúmeras teorias sobre lideranças e com variadas classificações, dependendo dos autores.

Segundo Rondeau (citado por Reto & Lopes, 1992), as teorias sobre liderança podem ser classificadas em quatro grandes grupos: teorias dos traços (até aos anos 40), teorias

centradas no comportamento do líder (dos anos 40 aos 60), teorias da liderança como processo interativo (dos anos 50 aos 70) e teorias integrativas (a partir dos anos 70).

Com base em Rondeau (citado por Reto & Lopes, 1992) passamos a caracterizar estas quatro classificações sobre as teorias da liderança.

A teoria dos traços, que vigorou até aos anos quarenta do século XX, centrava-se nas capacidades pessoais dos indivíduos, distinguindo os líderes dos não líderes através das suas qualidades inatas. Os líderes tinham características, personalidade e qualidades pessoais que os distinguiam dos liderados. Segundo Costa (2003), com o passar dos anos esta teoria foi perdendo importância, passando a valorizar-se mais os estilos de comportamento.

As teorias centradas no comportamento do líder tiveram impacto dos anos quarenta aos anos sessenta do século XX e, segundo Rondeau (citado em Reto & Lopes, 1992), foi o período das teorias das relações humanas, com quatro abordagens diferentes de liderança: a liderança enquanto processo de comportamento; a liderança enquanto estilo normativo; a liderança enquanto processo contingente; e a liderança enquanto processo evolutivo.

Na liderança enquanto processo de comportamento, segundo Costa (2003) os comportamentos específicos diferenciam os líderes dos seguidores. Defende-se que comportamentos específicos podem identificar o líder, como tal a liderança pode ser ensinada.

Na abordagem da liderança, enquanto estilo normativo, defende-se que existe para cada situação um estilo de liderança adequado e ideal. O comportamento do líder conduz os seguidores a atingirem as metas definidas e, portanto, a serem eficazes.

A liderança enquanto processo contingente parte do princípio de que para cada situação específica há um comportamento particular; portanto, não existe um estilo ou características alargadas e passíveis de aplicar a todas as situações, mas sim um comportamento adequado para cada uma das situações específicas. Como advoga Bento (2010), “as teorias sobre a liderança denominadas situacionais ou contingenciais partem do pressuposto de que o comportamento mais apropriado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que o líder se encontra” (p.131).

A perspectiva da liderança enquanto processo evolutivo defende que a liderança depende do comportamento do líder, das características dos seguidores e das situações e contextos. Como tal, o líder evolui à medida que as situações progridem e modificam.

As teorias da liderança, como processo interativo, tiveram o seu período dos anos cinquenta aos anos setenta, e como o nome indica resultam da influência recíproca entre líderes e seguidores, resultando num processo de troca transacionável entre as partes. Como nos diz Whitaker (2000), “a liderança eficiente é sobretudo um processo interativo, centrado na criação de excelentes condições para a criatividade e diligência profissionais” (p.110).

As teorias integrativas surgiram a partir dos anos setenta (Marquis & Huston, 2005; Yukl, 2006) e enfatizam os aspetos simbólicos e emocionais da liderança. Esta liderança implementa-se do líder para os liderados, de forma tão integrada que o líder consegue influenciar de tal forma o grupo que este coloca em primeiro lugar os interesses da organização. Nesta abordagem integrativa os autores destacam a liderança transacional e a liderança transformacional que mais à frente iremos caracterizar.

Como nos diz Vicente (2004), o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança. A visão refere-se a uma ambição, um ideal, um estado que a organização pretende alcançar num período temporal relativamente longo, constitui um fator de mobilização, um catalisador de energia coletiva.

A formulação da visão pressupõe a capacidade de antecipação de um estado futuro desejável a alcançar, uma visão de sentido prospectivo baseada na compreensão partilhada do que a organização é, das evoluções possíveis do contexto e do que a organização pretende vir a ser. (Azevedo J. , 2006, p. 43)

Azevedo (2011) define a missão como: “o propósito da organização, aquilo que justifica a sua existência, a sua razão de ser, que legitima a função da organização na sociedade” (p. 82).

Segundo Alvarez (2001, citado por Silva, 2010),

os líderes excepcionais possuem uma visão pessoal do futuro da organização que é compartilhada por uma grande maioria de colaboradores e que, no fundo, impregna todos os documentos institucionais da mesma,

como a política e a estratégia, os projetos e os diversos planos de ação quotidiana. (p. 121)

Quando falamos em liderança e em líderes não falamos apenas do diretor e dos órgãos de gestão. Os líderes intermédios têm um papel fundamental, pois sem o seu empenho dificilmente temos sucesso no cumprimento das metas do Projeto Educativo de uma escola.

### 5.2.1- Liderança Autocrática, Liberal (Laissez-faire) e Democrática

Kurt Lewin e os seus colaboradores, nos anos 30 do século XX, realizaram os primeiros estudos sobre estilos de liderança. Definiram, em função da relação entre líderes e liderados, três estilos de liderança, a saber:

1. autocrática – o líder centraliza o poder e mantém o controlo de tudo;
2. liberal (laissez-faire) – o líder apaga-se e deixa a situação decorrer à vontade sem interromper a menos que lhe peçam;
3. democrática – o líder é comunicativo, encoraja a participação, funciona como um facilitador, coordenando as atividades e sugerindo ideias. (Chiavenato, 2005, p. 360)

A Tabela 12 apresenta as principais características de cada um destes estilos de liderança.

Tabela 12 - Estilos de liderança

	<b>Autocrática</b>	<b>Liberal</b>	<b>Democrática</b>
<b>Diretrizes</b>	O líder define-as sem consultar o grupo.	O grupo encontra as suas diretrizes, com a participação mínima ou nula do líder.	O líder define-as com a interação e participação do grupo.
<b>Providências na execução de tarefas</b>	As medidas para a execução de tarefas são da responsabilidade do líder.	O grupo toma a iniciativa de todas as providências a executar.	O grupo conjuntamente com o líder define as providências.
<b>Determinação das tarefas</b>	O líder define a tarefa de cada um.	O líder não participa na determinação de tarefas, o grupo é absolutamente autónomo nas suas escolhas.	O grupo em interação com o líder decide os seus companheiros e a divisão das tarefas.
<b>Avaliação</b>	O líder elogia e/ou critica o trabalho de cada um.	O líder não avalia o grupo, pois não tem controlo dos acontecimentos.	O líder apenas se limita a criticar e/ou a elogiar os factos.

Fonte: Adaptada da tabela de Chiavenato, 2000, p. 138.



Na liderança autocrática as diretrizes são definidas pelo líder, sem consultar o grupo, as medidas para a execução de tarefas são da sua responsabilidade, definido para cada um dos liderados a tarefa que lhes compete, sendo a avaliação feita por elogio ou crítica, dependendo da execução positiva ou negativa das tarefas.

Na liderança liberal – laissez-faire, o líder “apaga-se”, assume uma postura apática perante os desafios e problemas que vão surgindo. O líder é um “não-líder”, caracteriza-se pela letargia, pela ausência quando deveria atuar e evita tomar decisões. Em suma, não tem comportamentos de líder, não assume as suas responsabilidades nem exerce a sua autoridade. A sua gestão e execução são passivas, ele apenas atua quando os problemas se agravam. Segundo muitos autores, este tipo de liderança tem impactos negativos no desenvolvimento das organizações.

Na liderança democrática o líder define as diretrizes interagindo e participando com o grupo. Com o grupo o líder define as providências e decidem, em conjunto, a divisão das tarefas. Na avaliação o líder apenas se limita a criticar e/ou a elogiar os factos.

Na década de 80, do século XX, surgiram as teorias integrativas, um dos seus principais autores foi Burns (1978) que estabeleceu a distinção entre liderança transformacional e transaccional. Apresentaremos primeiro a transaccional.

## 5.2.2- Liderança Transaccional

Para Bass (1999) a liderança transaccional incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e de castigos pelo seu desempenho efetivo. Daí que este tipo de líder conduza e motive os seus seguidores através de um processo de transação: recompensa quando o desempenho é positivo e pune quando o não é. Esta perspetiva é partilhada por Rego e Cunha (2007) quando afirmam que a liderança transaccional “envolve a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência. O líder reconhece as necessidades e desejos dos seus colaboradores, e clarifica como podem satisfazê-las em troca da execução das tarefas e do desempenho” (p.234).

Assim, um líder transacional (Cunha & Rego, 2005) é aquele que estabelece com os liderados relações de troca, uma espécie de acordo em que lhes dá o que pretendem em troca do que ele deseja, definindo e distribuindo as tarefas necessárias para a prossecução dos objetivos traçados. Os líderes recompensam os seguidores em função do seu desempenho. Estes líderes focalizam-se mais na manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores do que na satisfação dos mesmos. Como tal, o líder transacional clarifica com os liderados o que estes devem fazer e o tipo de recompensa que terão se tiveram sucesso, assim como o tipo de punição se tiverem insucesso na realização das tarefas e não atingirem as metas definidas.

Segundo Cunha e Rego (2005), a liderança transacional pressupõe duas componentes essenciais: o reforço de contingência e a gestão por exceção. O reforço de contingência diz respeito aos processos de reforço quer positivo quer negativo, enquanto ferramenta essencial para a motivação. Estes reforços, segundo o autor citado, são necessários para o desenvolvimento quer dos liderados quer da organização. Forma-se assim um ciclo de objetivos, desempenho, reforço, dependendo este último do tipo de desempenho dos liderados. Como tal, podem-se desenvolver experiências autorreforçadoras de comportamentos que podem ser positivas para os colaboradores e conseqüentemente para a organização.

Este reforço é utilizado constantemente decorrendo, por isso, um processo privilegiado de motivação. Quando os seguidores cumprem e atingem os objetivos propostos, o líder recompensa-os positivamente. Pelo contrário, quando o desempenho fica aquém do esperado e das metas previamente estabelecidas, o líder aplicará um reforço de contingência negativo.

Na componente de gestão por exceção, o líder só intervém quando os processos correm mal ou estão a ficar aquém das metas inicialmente estabelecidas. Evita dar instruções se os procedimentos utilizados funcionarem, permitindo que os liderados continuem a exercer as funções como sempre o fizeram. Este tipo de gestão dá ênfase ao gestor enquanto controlador. O líder só toma medidas quando os objetivos não estão a ser atingidos. Até lá, deixa os seus subordinados exercer as suas funções como sempre o fizeram.

Como advoga Bento (2008), “os líderes transacionais determinam o que os subordinados precisam para realizar os seus próprios objetivos e os objetivos da organização” (p.1). Sintetizando, como afirma Bass (1999), a liderança transacional é aquela em que por um lado o líder esclarece o papel e os requisitos que os liderados têm que ter na execução das tarefas, e por outro lado qual a recompensa ou castigo pelo seu efetivo desempenho.

### 5.3.2 - Liderança Transformacional

Burns, em 1978, (citado por Pereira, 2006) definiu o conceito de liderança transformacional como sendo um “procedimento através do qual os líderes fomentam o empenhamento e o comprometimento dos colaboradores, levando-os a ter comportamentos espontâneos e de entrega total à causa da organização” (p. 32).

Bass (1999) complementa, ao afirmar que a liderança transformacional exerce-se

através da influência idealizada, da inspiração, da estimulação intelectual ou da consideração individualizada e permite que os “subordinados” ultrapassem os seus próprios interesses. Eleva os ideais e o nível de maturidade, bem como as necessidades de realização, de auto-actualização e o bem-estar dos indivíduos, da organização e da sociedade. (p.11)

Nesta perspetiva o líder é um ator privilegiado pela transformação que implementa, promovendo e conseguindo influenciar os seus seguidores. Os líderes transformacionais atuam de modo pró-ativo, tendo em vista não apenas a consecução de objetivos, mas acima de tudo a superação de metas.

Segundo Bass (1985), a liderança transformacional sucede quando os interesses das organizações se sobrepõem aos interesses pessoais. Ocorre quando o líder consegue implementar elevados níveis de confiança e colocar os interesses da organização primeiro e em detrimento dos pessoais.

Os investigadores Bass e Selter (citados por Carapeto & Fonseca, 2006) estabeleceram para a liderança transformacional quatro atributos que definem este tipo de liderança, a saber: liderança carismática – o líder promove a confiança e a identificação dos seus liderados com ele próprio através dos seus comportamentos, dos seus valores e ideais; motivação inspirante – o líder transmite e fomenta nos seus seguidores uma visão otimista, através dos seus comportamentos, transmitindo sempre uma perspetiva positiva

das situações, contribuindo desta forma para um aumento da melhoria e esforço no desempenho de todos os atores da organização; estimulação intelectual – o líder estimula os seus liderados para que estes reconheçam e questionem as suas ações, conduzindo-os a reconhecerem os seus próprios valores e crenças, promovendo e incentivando ao mesmo tempo a criatividade e o espírito inovador; e consideração individual – o líder deverá estar sempre atento aos seus subordinados, apoiando-os nas suas necessidades e encoraja-os a desenvolverem as suas capacidades, atribuindo-lhes responsabilidades visto ser um líder que responsabiliza, mas também delega funções.

Explorando um pouco a primeira componente, temos de recorrer a Max Weber que definiu o conceito de carisma. Usou este termo para designar uma forma de influência baseada nas percepções dos seguidores de que o líder está dotado de características pessoais: um alto nível de autoconfiança; tendência para dominar; forte convicção na integridade das suas próprias crenças; necessidade de poder.

Segundo House (citado por Batista & Costa, 2007), o carisma resulta da percepção por parte dos liderados das qualidades e comportamento do líder, percepções estas que são influenciadas quer pelo contexto da liderança, quer pelas necessidades individuais e coletivas dos liderados.

Nesta senda, os líderes carismáticos são aqueles que, através da sua visão pessoal e da sua energia, inspiram os seus seguidores e têm influência nas suas organizações, são “líderes a quem os subordinados atribuem capacidades de liderança extraordinária, por vezes até um certo heroísmo” (Batista & Costa, 2007, p. 568).

Bass (citado por Batista & Costa, 2007) refere que o carisma, embora seja um elemento necessário da liderança transformacional, não é, no entanto, por si só, suficiente para suscitar um processo transformacional. Assim, um líder carismático pode não ser transformacional, mas a liderança transformacional, por sua vez, comporta uma componente de carisma. Como tal, o carisma só existe a partir das atribuições efetuadas por aqueles que se relacionam, direta ou indiretamente, com o líder. Assim sendo, os processos de influência são cruciais para podermos identificar indivíduos carismáticos.

Relativamente à segunda componente, a motivação inspiracional, Rego (1998) recorrendo a Bass (1985) considera que é a que utiliza ou adiciona qualidades emocionais e intuitivas, não intelectuais, ao processo de influência. A maioria dos líderes carismáticos

é inspiracional. O apelo inspiracional dos líderes transformacionais passa pela percepção dos benefícios que estão envolvidos, clarificando quais os objetivos que podem ser atingidos e porquê, e ainda construindo a sensação de confiança no sucesso.

Segundo Bass (2003), as pessoas, às quais são induzidas expectativas elevadas de que terão um bom desempenho, farão um melhor trabalho do que aquelas que têm baixas expectativas ou das que não têm qualquer tipo de expectativa.

Na componente da estimulação intelectual os líderes transformacionais conseguem mudar a informação, a percepção da realidade, conceitos, crenças, valores e a solução de problemas. Segundo Bass (1985), existem os seguintes comportamentos do líder em relação aos liderados, que exemplificam a estimulação intelectual: quando as ideias do líder levam os seguidores a repensar algumas das suas ideias; quando o líder leva os seguidores a pensar nos velhos problemas de uma forma completamente nova; e quando o líder proporciona aos seguidores novas maneiras de olhar para os desafios que se constituem habitualmente como um enigma.

Como tal, o líder procura incentivar os seguidores a serem inovadores e criativos no trabalho, promovendo o questionamento e estimulando o surgimento de novas sugestões para a concretização dos desafios.

A última componente, a consideração individualizada, centra-se na preocupação das necessidades dos liderados não como um todo, mas considerando individualmente cada membro da equipa. Os líderes transformacionais promovem as relações pessoais através de uma abordagem individualizada, que privilegia a partilha, o ensino e a motivação. Daí que este tipo de líder utilize o *feedback* de forma constante, como reforço positivo com o intuito de estimular cada elemento da equipa a trabalhar no sentido que o líder quer.

Neste processo de consideração individualizada, a cada seguidor é dada a oportunidade de questionar, tendo como objetivo melhorar o seu entendimento e participação. Outro aspeto importante é que os liderados podem discutir o desempenho do líder e as suas relações de trabalho. O líder, ao partilhar as suas expectativas em relação ao seu próprio trabalho e ao que espera de cada elemento da equipa, promove um entendimento assertivo na organização. Assim, com esta postura e atitude de consideração individualizada, o líder acaba por promover a eficácia da organização, pois reconhece e satisfaz as necessidades de cada um dos seus colaboradores, potencializando desta forma os seus desempenhos.

Como nos diz Bass (citado por Pereira, 2006), o líder “aumenta a consciência de que é necessário fazer bem e que isso é importante e eficaz; ajuda a elevar nos colaboradores a necessidade de concretizações práticas e autoformação; nutre nos participantes uma elevada maturidade e moral; e mobiliza os seguidores a irem além dos seus egoísmos pelo bem do grupo, organização ou sociedade” (p. 35).

Na mesma linha, Kouzes e Posner (2009) defendem que uma liderança transformacional é aquela que gera nos atores das organizações uma dedicação total, canalizando as energia dos subordinados no desenvolvimento de estratégias no interior da organização.

Para Rego e Cunha e Rego (2007) a liderança transformacional é

o processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos colaboradores e os induzem a ultrapassar os seus auto-interesses (designadamente os materiais) em prol dos objetivos da organização – assim conseguindo obter o seu empenhamento e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos. (p.234)

Assim, a liderança transformacional ocorre em contextos de grande cooperação e colaboração, associada à ideia de uma “liderança orientada para a transformação da organização [que] valorizará sempre os actores escolares” (Sanches M. , 2005, p. 1587).

Um líder transformacional, como defendem Cunha e Rego (2007), para além de inspirar e motivar os seus colaboradores, incentiva também a implementação de mudanças, quer nos comportamentos, quer nas atitudes e valores, com o objetivo de criar compromissos e atingir os objetivos da organização. Com esta atitude, o líder estabelece junto dos seus colaboradores não só a confiança, lealdade e admiração, mas também valores como a liberdade, igualdade e justiça.

Tal ideia é reforçada por Bass (citado por Pereira, 2006) que caracteriza o líder transformacional como o indivíduo que

aumenta a consciência de que é necessário fazer bem e que isso é importante e eficaz; ajuda a elevar nos colaboradores a necessidade de concretizações práticas e autoformação; nutre nos participantes uma elevada maturidade e moral; mobiliza os seguidores a irem além dos seus egoísmos pelo bem do grupo, organização ou sociedade. (p. 35)

Os líderes transformacionais invocam nos liderados um sentido de corresponsabilização e conseguem que cada um dê o melhor de si próprio em prol da organização. Têm de ter visão, valores e comportamentos que sejam consistentes e focalizados no futuro e “torna-

se moral pois eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação em ambos” (Bento, 2010, p.146).

Portanto, a questão motivacional é fundamental e central neste tipo de liderança, posição defendida por Pereira (2006) que advoga a motivação como o grande vetor de influência do líder sobre os liderados. Estes, ao colocarem os interesses da organização acima dos pessoais, contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento da organização. Um líder transformacional motiva, empenha e transmite energia positiva aos seus liderados de tal forma que a organização que lidera se transforma numa organização aprendente. Perante novas metas, o líder consegue mobilizar todos os atores da organização para convergirem e trabalharem em prol dos novos desafios que poderão envolver mudanças significativas. Pede-se ao líder transformacional que leve os liderados a que ajam de forma diferente e em consonância com as suas crenças e valores. Neste sentido é da responsabilidade do líder tornar a sua organização uma organização aprendente.

Como nos dizem Carapeto e Fonseca (2006)

as teorias de liderança transformacional descrevem os líderes em termos de articulação e de enfoque numa visão e numa missão, criando e mantendo uma imagem positiva nas mentes dos seguidores, estabelecendo expectativas desafiantes para estes, mostrando confiança e respeito por eles e comportando-se de um modo que reforce a visão e a missão que com eles partilham. (p.83)

Reforçando a ideia, e parafraseando Burns (2003), a “liderança transformadora acaba por se tornar moral, já que eleva a conduta humana e a aspiração ética, quer do líder, quer do liderado, fazendo com que haja uma transformação em ambos” (p.148).

A liderança transformacional tem, assim, uma natureza ética, pois visa um propósito moral. Este estilo de liderança nas escolas contribui para o desenvolvimento de todos os atores, ou seja, de todos o que nela trabalham ou estudam. Hargreaves e Fink (2007) referem que “durante mais de uma década Leithwood e os seus colegas desenvolveram pesquisas qualitativas e quantitativas sobre a - natureza e os efeitos da liderança transformacional nas escolas” (p.130), e concluíram que os líderes que seguem aquele estilo conseguiram mudanças profundas para as suas escolas.

Terminamos esta caracterização de liderança transformacional com o elencar de vários temas e funções pertinentes para uma liderança transformacional eficaz, segundo Rego

(1998), a saber: i) desenvolvimento de uma visão, que permite canalizar as energias coletivas dos membros organizacionais para um futuro desejável, inspira os seguidores, dá significado ao seu trabalho e dá satisfação à necessidade humana de ser relevante, útil e colaborativo, facilita as decisões e a iniciativa e ajuda os indivíduos a decidir o que é bom ou mau, aceitável ou não, importante ou banal; ii) desenvolvimento da confiança e empenhamento das pessoas, onde uma visão não pode ser difundida pela coação mas sim pela persuasão e confiança, sem confiança não existe dedicação, e sem esta não é possível implantar a visão; iii) facilitação da aprendizagem organizacional que permite efetuar melhoramentos no planeamento estratégico e facilita a adaptação às modificações; e iv) possibilita redirecionar a visão, tendo em vista as transformações, oportunidades e ameaças encontradas.

Em suma, a presença de líderes “transformacionais” (na clássica aceção de Burns, 1978), de líderes na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objetivos e que se responsabilizam por esses processos, torna-se fundamental ao desenvolvimento de cada organização, de cada escola de tal forma que promovam a mudança e a melhoria.

### 5.3.3 - Dimensões de estilos de liderança: fechado/aberto e transformacional/transacional

Este ponto tem como base as investigações desenvolvidas por Blase e Anderson (1995) que definiram duas dimensões de estilos de liderança: fechado/aberto e transformacional/transacional.

Blase e Anderson (citados por Moura, 2009, p. 22) consideram que a liderança pode ser exercida das formas que de seguida se apresentam:

- “poder com” - favorece o *empowerment* dos outros, ou seja, a participação activa dos restantes atores;
- “poder sobre” – mantém controlo sobre os outros, em que predomina a opinião e decisão de quem tem o poder;
- “poder através de” - está associado à motivação dos outros, em que estes tomam como seus os objetivos da organização. (p. 22)



Os autores supra citados reconheceram quatro processos de liderança:

- Autoritário – transaccional-fechado – uso do “poder sobre” – mantém o *status quo*;
- Adversarial – transformativo-fechado – uso do “poder sobre” e do “poder através” – promove a visão moral do líder;
- Facilitativo – transaccional-aberto – uso do “poder sobre” e do “poder através” – promove um clima organizacional mais humano;
- Democrático – transformativo-aberto – uso do “poder com” – promove a democracia o *empowerment* social. (Moura, 2009, p. 23)

Continuando a fazer alusão aos estudos de Blase e Anderson, estes defendem que os gestores por vezes são considerados pelas pessoas com quem trabalham como sendo “autoritários, inacessíveis, inseguros, frios, impessoais” (Moura, 2009, p. 23), apresentando, assim, um estilo de liderança fechado. Em contraposição há os que são considerados como “honestos, comunicativos, colegiais, informais, participativos e apoiantes” (Moura, 2009, p. 23), logo apresentam um estilo mais aberto.

Burns (1978, citado por Silva, 2010) referenciou a existência de um tipo de liderança *transformacional* “em que o líder, designado transformacional ou carismático, age sintetizando a informação contextual, o que faz com que o seu próprio sistema de valores se torne uma referência importante para os seguidores” (p. 60).

O outro tipo de liderança, a transaccional, “ocorre quando o líder intervém premiando ou sancionando, conforme o resultado da acção colectiva é avaliado pelo próprio como positivo ou negativo, de acordo com o esperado” (Silva, 2010, p. 61).

Harris e Chapman (citados por Silva, 2010) afirmam que “a liderança partilhada implica os membros da organização que se associam numa dinâmica comum para alcançar objetivos comuns, o que significa que a liderança se expressa horizontalmente em todos os níveis” (p. 80).

Um líder transfromacional influencia de tal forma os liderados que consegue que as suas ideias e motivações sejam partilhadas por todos. Já um lider transaccional troca planos e negocia com os liderados, existe um comprometimento mútuo, mas onde o líder premeia e sanciona os seus seguidores.

Carapeto e Fonseca (2006) comparam de forma muito sucinta a liderança transaccional e transformacional, enquanto a liderança transaccional “se reporta à transacções entre líder,

colegas e subordinados” (p. 83). A liderança transformacional “motiva as pessoas a irem mais longe, a superar as expectativas, o que conduz a desempenhos mais altos” (p. 83).

Estes dois tipos de liderança são modelos que podem ser abordados numa perspetiva contrastante como podem ser complementares, não havendo dúvidas de que a liderança transformacional induz, nos liderados, níveis de esforço, motivação e de desempenho superiores aos de uma abordagem transaccional. Há situações em que esta última perspetiva pode ser mais eficaz, principalmente se for complementar da abordagem transformacional. Deste modo, ambas as abordagens podem ser eficazes em situações distintas: a transformacional em períodos cruciais da organização, nomeadamente em momentos de mudança, e a transaccional em momentos de continuidade e de evolução lenta, não existindo instabilidade na organização.

## 5.4 - Características de liderança eficazes

Bolívar (2012), inspirado em Viviane Robinson (2007, 2011), apresenta as cinco dimensões de liderança que a tornam eficaz (Tabela 13).

Tabela 13 - Cinco dimensões da liderança eficaz

Dimensões	Descrição e Práticas
<b>1. Estabelecimento de metas e expectativas</b>	Estabelecer objectivos de aprendizagem relevantes e mensuráveis, comunicar de forma clara com todas as partes e acompanhar as mesmas, assim como o envolvimento do corpo docente e dos outros implicados no processo. A clareza e consenso nas metas geram o bom desempenho e sentido de prioridade, através das novas exigências, e fazem com os professores possam desfrutar do seu trabalho ao sentirem-se no controlo da situação.
<b>2. Obtenção e distribuição de recursos de forma estratégica</b>	Implica alienar a selecção de recursos (tempo e financiamento) com as prioridades e os objectivos do ensino. Inclui, igualmente, a selecção adequada e provisão do corpo docente. Implica também uma abordagem concentrada e não fragmentada, da melhoria do ensino. Afetar recursos para atingir objectivos relevantes.

Dimensões	Descrição e Práticas
<b>3. Planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo</b>	Implicação directa no apoio e avaliação do ensino, mediante a visita regular às salas de aulas, fornecimento do respectivo <i>feedback</i> , formativo e sumativo, aos professores. Supervisão directa do currículo, mediante a coordenação entre os professores, entre níveis e etapas da escola, e o interior de cada curso ou ciclo. A coerência incrementa as oportunidades de aprendizagem. A avaliação com base nas evidências possibilita a indagação para a melhoria.
<b>4. Promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores</b>	Se a qualidade dos professores têm impactos directos nas oportunidades futuras das crianças, a liderança terá de promover as oportunidades, formais e informais, para a aprendizagem profissional. Liderança que não só promove mas que também participa directamente, com os professores, no desenvolvimento profissional, formal e informal.
<b>5. Assegurar um ambiente estruturado e de apoio</b>	Organizar as aulas de forma a reduzir os tempos de espera, as pressões externas e as interrupções, para proteger as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Deve-se estabelecer um ambiente estruturado, que favoreça a aprendizagem, dentro e fora das aulas. Relações de confiança mútua entre os dirigentes, professores, pais e alunos.

Fonte: Bolívar, 2012, pp. 71-72.

Segundo Hopkins (citado por Bolívar, 2012)

uma liderança pedagógica efetiva deve, normalmante, dirigir a sua acção em três frentes comuns: a) definir os valores e propósitos da educação no seu estabelecimento de ensino, estabelecendo uma visão ou meta em torno de um projecto; b) gerir os processos de ensino e aprendizagem; e c) identificar a escola como uma comunidade profissional de aprendizagem. (pp. 72-73)

Presentemente a visão mais partilhada pelos investigadores desta área do saber é que a liderança não se pode centrar num líder, deverá ser repartida e compartilhada, visão defendida por Bolívar (2012) que nos diz que a liderança deve ser compreendida, cada vez mais, como uma qualidade emergente de um grupo ou de rede de indivíduos que interagem numa organização. Centrar a liderança numa única pessoa acarreta enormes riscos, mormente porque impede os restantes de liderarem, obstruindo assim a escola de aprender.

Lickert (citado por Silva, 2010) considera que os líderes eficazes se caracterizam por: tenderem “a manter relações de confiança e apoio e a desenvolver maior auto-estima”; darem “mais importância à participação dos subordinados no controlo e na tomada de decisões”; bem como tenderem “a definir objectivos de acção e a informar os seus subordinados” (p. 58).

Outro aspeto fundamental que não podemos deixar de referir é que “um *marco de liderança*” (Bolívar, 2012, p. 79) importante corresponde a “estratégias e práticas-chave que conduzem a uma melhoria da aprendizagem dos alunos” (*idem*).

Bolívar (2012) determina que este marco pode ser composto por três domínios da direção da escola: Liderança Educacional, Liderança Organizacional e Liderança para a melhoria contínua, que de seguida apresentaremos:

1. Liderança Educacional. Inclui as ações dos líderes da escola para impulsionar a qualidade do ensino em todas as aulas, tal como criar e trabalhar em prol de uma visão comum do ensino, garantir que as práticas na sala de aula são coerentes e ajustadas à respetiva visão, e proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional, apoiada nos dados recolhidos, que permitem a todos os professores oferecer uma educação de grande qualidade.

[1.1] Articular uma visão clara do ensino. O líder de uma escola articula uma visão clara do ensino, focalizando a escola no ensino e na aprendizagem que está baseada nos dados, alinhados com os níveis a atingir, e enraizada na crença dos altos níveis de desempenho para todos os estudantes. O líder de uma escola assegura que todo o pessoal trabalhe para a concretização desta visão.

[1.2] Implementar em toda a escola as práticas de ensino acordadas. O líder da escola implementa consistentemente, em toda a escola, práticas claras de ensino, orientadas para os resultados e apoiadas na investigação. O líder de uma escola assegura que, em cada sala de aula, sejam implementadas práticas de ensino de máxima qualidade, especialmente as que se referem à literatura, matemática, escrita e destrezas cognitivas de ordem superior.

[1.3] Criar oportunidades para o ensino e para o desenvolvimento do pessoal. O líder de uma escola preocupa-se em criar oportunidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos colaboradores com base nos dados recolhidos. O líder de uma escola possui oportunidades de aprendizagem profissional que apoiam o crescimento de uma equipa e da capacidade de trabalho em conjunto para enfrentar desafios e incrementar os resultados dos estudantes.

2. Liderança Organizacional. O papel da liderança pedagógica de uma equipa de gestão, ao nível do currículo do estabelecimento de ensino, é interpretado na capacidade de "arbitrar" ou articular o ensino de cada professor (competências, conhecimento e atuações), com as da escola como organização. A liderança, ao nível organizacional, é centrada nas ações necessárias para construir e manter uma cultura de ensino positiva, gerir todos os recursos e processos da escola e maximizar o desempenho dos funcionários. Reestruturar o trabalho na escola, de forma a possibilitar o desenvolvimento profissional dos seus professores. Em particular:

[2.1] Orientar a escola para que seja, progressivamente, abrangida por um projeto de ação conjunta. Uma vasta literatura identificou o "ambiente" de trabalho conjunto como fator crucial para a melhoria. A criação, progressiva, de um envolvimento e compromisso - em torno de uma

agenda de atividade no trabalho quotidiano, manifestação de um conjunto de valores partilhados - resulta de um contexto propício para a inovação da educação, ao mesmo tempo que possibilita que as organizações aprendam como conjunto.

[2.2] Fazer da escola um lugar para a aprendizagem. Otimizar as situações organizacionais de trabalho, com estruturas, tempos e espaços que possibilitem, como potenciais contextos de formação e inovação, de modo que se favoreçam dinâmicas de reflexão e tomada de decisões conjuntas. A proposta é dirigida de modo a criar dispositivos e formas que possibilitem a reflexão colegial sobre as práticas que se realizam, relacionadas com a resolução dos problemas reais que se detetam, compartilhando interativamente o conhecimento as competências e experiências de todos os membros.

3. Liderança para a melhoria contínua. Ações executadas pelos líderes, para assegurar a melhoria contínua e a planificação estratégica para atingir os objetivos da escola. Utilizar os dados para tomar decisões, envolver as comunidades da escola, comunicar com os interessados, gerir o processo de mudança e o modelo da sua aprendizagem pessoal.

[3.1] Utilizar os dados para impulsionar a tomada de decisões. Uma abordagem ao conhecimento, com base nas evidências e nos resultados das unidades das ações do líder da escola. Os dados fazem parte do processo de mudança: reconhecer a informação, analisá-la e interpretá-la para poder utilizá-la na tomada de decisões, monitorizar o progresso e garantir uma maior eficácia e melhoria contínua.

[3.2] Possibilitar e promover a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. A função da liderança é a melhoria do ensino e da aprendizagem, a sua ação é dirigida para a criação de contextos para a aprendizagem, focalizados nas expectativas claras de níveis de consecução. Todos os esforços da planificação da melhoria, visam proporcionar novas experiências educacionais aos alunos, pretendendo que todos os estudantes tenham experiências ricas de aprendizagem.

[3.3] Estender a comunidade escolar. Várias obras de literatura documentam a necessidade dos líderes se preocuparem em estabelecer relações mais fluidas com os que os rodeiam, com a comunidade e, especialmente, com as famílias. A aprendizagem, ao longo da vida, representa uma mudança substancial na educação, entendida como um continuum no espaço e no tempo, rompendo com as diferenças entre as escolas e o currículo informal. Em suma, construir uma "cultura de corresponsabilidade" pressupõe que todos os membros da comunidade do ensino re-conheçam que a colaboração é um valor essencial para educar uma cidadania para ser ativa, informada e responsável. (Bolívar, 2012, pp. 79-81).

Em relação aos resultados dos alunos, Printy (citado por Bolívar, 2012) defende que “a direcção deve ser o derradeiro responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes” (p.45). Bolívar (2012) afirma que “quando a direcção se limita a uma gestão meramente administrativa, a responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos fica

diluída; quando se focaliza numa liderança para a aprendizagem, esta responsabilidade torna-se central” (p.46).

O mesmo autor defende que “os estabelecimentos de ensino devem garantir a todos os alunos a aprendizagem essencial e a direcção da escola existe para fazer com que isso seja possível, centrando os seus esforços nesse objectivo. A autonomia, os apoios e recursos suplementares, devem estar ao seu serviço” (Bolívar, 2012, p. 46).

Como já ficou demonstrado, a liderança é importantíssima para a eficácia das organizações e, portanto, das escolas, mas não convém esquecer que, como defende Escudero (citado por Bolívar, 2012), para que a direcção de uma escola possa caminhar para as

boas ideias e acordos de liderança para a aprendizagem, não só devemos olhar para as equipas de gestão, mas também para o contexto e para os intervenientes, cujas atribuições tornam possível o bom funcionamento das e nas escolas, das tarefas e responsabilidades que, desde logo, também as equipas de gestão devem contribuir para a melhoria necessária da nossa educação. (p. 82)

Como refere Bolívar (2012), só se conseguirá escolas eficazes e de sucesso com o “envolvimento, compromisso e propósito moral dos professores” (p. 82).

A capacidade de um estabelecimento de ensino para melhorar depende, de forma relevante, de equipas directivas com capacidade de liderança que contribuam para a dinâmica, apoio e incentivo para que possam desenvolver-se, contribuindo para a construção da capacidade interna de melhoria. (*idem*, p. 49)

Perspetiva também defendida por Nóvoa (1992) ao afirmar que

a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização de projetos de trabalho. (p. 26)

“O relatório McKinsey e a própria OCDE situam a liderança educacional como o segundo factor interno da escola que mais relevância tem nos resultados da aprendizagem, depois da ação docente dos seus professores” (Bolívar A. , 2012, p. 49).

Para Drucker (1997), qualidade é a satisfação de necessidades ou expectativas, pelo que a qualidade educativa se refere à satisfação da comunidade educativa, conduzindo a uma resposta mais eficaz, mais eficiente, de mais e melhor qualidade da escola.

Terminamos subescrevendo a opinião de Haregreaves e Fink (2007) quando afirmam que “a melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso” (p. 12).

## Capítulo VI - A avaliação das escolas: avaliação externa e interna (autoavaliação)

Nas últimas décadas muito se tem falado e investigado sobre o funcionamento dos sistemas educativos, não só por parte dos políticos, mas também por parte dos vários atores dos serviços educativos e da sociedade, debate que se tem alargado à população em geral, mormente nos momentos em que saem listas das escolas por resultados dos alunos nos exames nacionais ou quando são publicados os estudos internacionais sobre educação, como por exemplo o TALIS, o PISA e outros, onde surgem comparações de desempenho de alunos, professores e das próprias escolas.

Em Portugal são particularmente polémicos os *rankings* das escolas, que são elaborados com base nas médias das notas dos exames externos e nalguns casos introduzem também a diferença entre as médias das classificações internas de frequência e as médias das classificações externas – exames nacionais, onde as escolas surgem hierarquizadas, da *melhor* até à *pior*. Muito se pode questionar e acrescentar sobre esta temática, nomeadamente o simplismo destes *rankings*, pois existem muitas outras variáveis que podem e devem ser incluídas. Será que se pode comparar e colocar na mesma lista escolas públicas e escolas privadas? E mesmo dentro de cada um destes grandes tipos há realidades completamente distintas, especialmente os alunos que as frequentam, como a escolaridade dos pais, o nível socioeconómico e cultural das famílias, as expectativas dos alunos e famílias, se estão localizadas em espaço urbano ou rural, se no espaço urbano são escolas da periferia ou não, etc.

Aquando da divulgação desses estudos lemos e ouvimos um pouco de tudo, uns são comentários e interpretações mais sérios e contextualizados e outros mais levianos e sem qualquer profundidade e rigor. Portanto, assistimos a falatórios, debates e opiniões que acabam por remeter para a questão da avaliação do sistema de ensino e, claro está, em particular das escolas e dos seus desempenhos.

Se é necessário avaliar a organização escolar, a que instituições se deve atribuir essa avaliação?



No nosso país adotou-se um sistema de avaliação interna e externa. A avaliação interna - autoavaliação, da responsabilidade de cada escola e a avaliação externa, a cargo da atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência - IGEC, anterior Inspeção-Geral da Educação - IGE. A fase piloto foi desenvolvida e implementada por um Grupo de Trabalho, constituído por especialistas da área.

Neste capítulo iremos abordar três grandes temas: a avaliação nas escolas, a autoavaliação das escolas e a avaliação das escolas em Portugal.

No primeiro subcapítulo, avaliação das escolas, debruçamo-nos sobre a importância da avaliação da organização escolar e assumimos que esta deve contribuir para termos escolas cada vez mais eficazes e de qualidade, ou seja, a avaliação das escolas deve contribuir para a sua melhoria, deve ser uma avaliação de carácter formativo e não de carácter punitivo.

No segundo subcapítulo apresentaremos e esclareceremos o que é a autoavaliação das escolas e o porquê da sua importância na melhoria de cada organização escolar.

No último subcapítulo iremos apresentar a fase piloto de avaliação externa, dinamizada pelo Grupo de Trabalho de Avaliação Externa de Escolas (GTAAE), o modelo de avaliação do primeiro ciclo avaliativo, que decorreu do ano letivo 2006/2007 ao ano letivo 2010/2011 e o modelo aplicado no segundo ciclo avaliativo desde o ano 2011/2012. Apresentaremos a evolução do modelo de avaliação externa de escolas, no nosso país, frisando as principais diferenças e justificando-as.

## 6.1 - A avaliação nas escolas

A avaliação está bem presente nas escolas, avaliam-se os alunos (saberes e atitudes e valores), avaliam-se os docentes (apesar de todas as polémicas e controvérsias que este processo tem tido no nosso país, existe um modelo de avaliação docente que é aplicado),

avaliam-se os trabalhadores não-docentes, avaliam-se os diretores, todos somos avaliados. Nesta linha, faz todo o sentido que a organização escolar também seja avaliada.

A avaliação é uma das funções da escola, que na avaliação dos alunos deverá estar integrada, o processo deve ser holístico, ou seja, não se pode dissociar o ensinar do aprender e do avaliar.

Como defendem Hargreaves e Hopkins (1995),

cada uma das ações não deve ser vista como um estádio, mas como uma fase que se funde na seguinte e lhe serve de informação; caso contrário, corre-se o risco de levar a cabo cada uma delas sem que se verifique o resultado desejado. (p. 5)

A sociedade espera que a escola avalie, exige essa avaliação. Portanto, avaliar as escolas é fundamental e pertinente, não só para a sociedade em geral, mas principalmente para a própria organização. No contexto atual de dificuldades económica a questão é não só atual, como premente para a sociedade. A educação consome recursos importantes ao país, sendo que, de acordo com os últimos dados disponíveis, em 2013 o Estado gastou na educação 4,2% do PIB (previsão), o que equivaleu a 7108,4 milhões de euros<sup>2</sup>. Para a escola é muito relevante e positivo saber os seus pontos fortes e identificar as suas debilidades, para poder, a partir daí, delinear e, posteriormente, implementar ações com o objetivo de ultrapassar e/ou minimizar os seus pontos fracos.

Adaptando as palavras de Figari (1996), que se referia à avaliação por parte dos professores em relação às aprendizagens dos alunos, para a avaliação das escolas, para avaliar temos de adotar um referencial, para que seja possível analisar a realidade, “o seu papel primordial é o de estabelecer e de objectivar as regras de uma investigação, de informações utilizáveis pelos atores do dispositivo avaliado, assim como clarificar os referentes, em relação aos quais poderão ser lidas estas informações” (p. 182).

Portanto, para se avaliar as escolas, estas têm de saber as regras e os referenciais dessa mesma avaliação, “pois para se jogar é preciso saber primeiro ao que se joga” (Hadji, 1994, p. 83).

---

<sup>2</sup> Fonte: INE, PORDATA, acedido em 28 de fevereiro de 2015

Avaliar a organização escolar é fundamental para se fazer um diagnóstico, se identificarem os problemas e se poderem definir estratégias para superar os pontos fracos e resolvê-los de forma a garantir a qualidade do sistema educativo.

Santos Guerra reconhece cinco motivos para se proceder à avaliação das escolas:

- 1) a necessidade de haver uma reflexão sistemática sobre a qualidade dos projetos que são planificados e praticados nas escolas;
- 2) para se compreender a complexidade da organização escola que não é só traduzível pela análise dos resultados escolares;
- 3) por uma questão de ética e responsabilidade social; pois, as escolas lidam com bens públicos e privados e devem prestar contas sobre a forma como os utilizam;
- 4) para os profissionais que trabalham na organização poderem melhorar e aperfeiçoar o seu desempenho;
- 5) pela necessidade de haver uma melhoria nas práticas educativas. (2002, pp. 12-13)

Sanches (com base em Costa e Ventura, 2002) identifica sete fatores para a “notoriedade do tema da avaliação externa,” a saber:

- 1) a visibilidade e a especificidade das organizações escolares;
- 2) a autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino;
- 3) a pressão pública e as lógicas de mercado;
- 4) a contração dos recursos financeiros;
- 5) o controlo e a regulação dos sistemas educativos;
- 6) as estratégias de marketing e de promoção da escola;
- 7) a melhoria e o desenvolvimento organizacional da escola. (2005, pp. 39-40)

Ainda no que se refere à avaliação externa das escolas, Clímaco (2002) define “três forças impulsionadoras: a pressão para melhor serviço educativo, a reorganização da administração e os contributos da investigação sobre a eficácia escolar” (p.63). Para cada uma das forças existem intuits e propósitos específicos.

Em relação à pressão para melhorar o serviço educativo, Clímaco (2002) defende que “com os mesmos recursos, se pede que a preparação escolar dos jovens lhes garanta melhor qualidade de vida, melhor ajuste às necessidades da economia e do desenvolvimento, mais realização pessoal, maior capacidade de adaptação a novos contextos de trabalho” (p.63).

No que respeita à reorganização da administração a autora destaca “as políticas de descentralização e a autonomia das escolas, o que decorre do reconhecimento de que as

necessidades de diferenciação de soluções, para responder à especificidade de cada contexto, exigem competência técnica e um conhecimento direto desses mesmos contextos” (2002, p. 63).

Em relação à terceira e última força, aos contributos da investigação sobre eficácia escolar, Clímaco (2002) afirma que “nos últimos 25 anos têm posto sucessivamente em relevo uma série de factores das escolas que afetam as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos, e têm chamado a atenção para a avaliação como estratégia reguladora da própria eficácia” (p. 63).

Afonso (2000, citado por Alaiz et al., 2003) refere que existe um paralelismo entre a avaliação das escolas e o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino:

as políticas de reforço da avaliação das escolas vêm necessariamente em paralelo com as políticas de promoção da autonomia. A transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilidade e o escrutínio público sobre a escola, na medida em que a atenção da opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas. Em consequência, a promoção da autonomia cria condições favoráveis à intensificação de dois tipos de avaliação externa das escolas. Por um lado, verifica-se um reforço da avaliação institucional por via dos serviços próprios como a Inspeção Geral da Educação, ou por via de dispositivos concretos como a publicação dos resultados escolares. (...) Por outro lado, a autonomia das escolas tende a funcionar como um incentivo para o desenvolvimento informal das escolas pela via de uma maior vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil. (p17)

Toda e qualquer avaliação, mormente a avaliação das escolas, deve contribuir para termos escolas cada vez mais eficazes e de qualidade, ou seja, a avaliação das escolas deve contribuir para a sua melhoria, como já foi explanado no Capítulo IV.

Em Portugal só em 2002, com a aprovação da Lei n.º 31, de 20 de Dezembro, se outorga o sistema de avaliação do ensino não superior, avaliação que já estava prevista desde 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

No nosso país a efetivação da avaliação externa de escola levou bastante tempo a ser legislada e a ser implementada. A fase piloto de avaliação externa de escolas decorreu em 2006, 20 anos após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Um dos objetivos do sistema de avaliação, como refere o artigo 3.º da Lei 31/2002, é:

a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema.

O artigo 5.º da Lei 31/2002 diz respeito à estrutura da avaliação onde menciona que “a avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”.

## 6.2 - A autoavaliação de escolas

O interesse pela autoavaliação de escolas surgiu nos países europeus nas últimas décadas, associado ao “facto de numerosos países optarem por descentralizar o seu sistema educativo” (Scheerens, 2004, p. 102). Houve a necessidade de dar maior atenção “ à transparência, à capacidade de adaptação e aos desempenhos individuais das escolas” (*idem*).

Nero (citado por Scheerens, 2004) define a avaliação que se realiza no interior das escolas, da seguinte forma:

quando todos estes grupos de pessoas implicadas pertencem à unidade organizacional que constitui o objecto da avaliação, fala-se de avaliação interna. O termo de avaliação «interna» é igualmente utilizado quando uma unidade ou uma equipa especial é constituída com vista a uma avaliação no seio da unidade organizacional, sem que pertença à «parte produção/serviço» do projecto. (p. 102)

Uma definição simples de autoavaliação de escola é-nos dada por Scheerens (2004) quando afirma que se trata “de um tipo de avaliação interna da escola na qual os profissionais responsáveis do programa ou da actividade de base da organização (isto é, professores e chefes de estabelecimento) realizam a avaliação da sua própria organização (isto é, a escola)” (p. 103).

Esta definição da autoavaliação da escola está próxima da que Newfield (1990, citado por Scheerens, 2004) dá-lhe o nome de «auto-notificação», quando afirma que “designa o resultado produzido por urna técnica de medida, segundo a qual um indivíduo tem a obrigação de representar o duplo jogo de avaliador ou de observador, e de objecto de avaliação ou de observação” (p. 103).

Neste momento consideramos conveniente esclarecer a diferença entre avaliação interna e autoavaliação, havendo autores que não fazem a distinção dos termos. Como é o caso de Meuret (2002) que defende que a avaliação interna “pode ser conduzida por pessoas externas à escola (por exemplo, uma equipa de auditoria contratada pelo estabelecimento de ensino) ou por pessoas pertencentes à própria escola (órgão de gestão, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação” (p. 39); e de Palma (2001) que defende que nem “todas as formas de avaliação interna constituem processos de autoavaliação” (p. 36).

Na nossa investigação utilizaremos a perspectiva de Bolívar (2006), Casanova (1992), Dias (2005), Diaz (2003), Marchesi (2002), Rocha (1999), e Scheerens (2004) que corroboramos, estes autores defendem que a autoavaliação de escolas é um processo realizado, exclusivamente, ou quase exclusivamente (Alaiz et al., 2003; Escudero, 1997; Nevo, 1992) por agentes internos da escola.

Assim, discordamos da visão de Meuret (2002) quando afirma que a autoavaliação pode ser realizada por pessoas externas às escolas.

Deste modo, optamos na nossa investigação, por fazer a distinção entre os dois termos: avaliação interna e autoavaliação, sendo que o conceito que nos interessa é o de autoavaliação.

Segundo Scheerens (2004) na autoavaliação de escola existem quatro grandes categorias de atores, a saber:

- A. os que contratam, os que financiam e os que iniciam a avaliação;
- B. os executantes (os profissionais) da avaliação;
- C. as pessoas que constituem o objecto da avaliação e que fornecem os dados;
- D. os clientes, os utilizadores dos resultados da avaliação ou as categorias de pessoas as quais se dirigem (p. 102).

Assim, segundo o autor citado, “a auto-avaliação da escola pode ser orientada para a melhoria dos desempenhos (avaliação interna) ou para a transparência (avaliação externa)” (Scheerens, 2004, p. 103).

Lafond (1998) define três motivações para a avaliação: “a pressão da opinião pública; a constatação da “singularidade” de cada escola e o acréscimo da autonomia atribuída às escolas a partir dos anos 80” (p.10).

Segundo Afonso (2000), existem três grandes motivações que poderão levar as escolas a iniciar e desenvolver a autoavaliação: surge em primeiro lugar a possibilidade de virem a melhorar os seus desempenhos, pois ao realizarem um diagnóstico conseguem identificar os pontos mais problemáticos e definir estratégias para os solucionar; em segundo lugar, a autoavaliação é um ótimo instrumento de marketing. A escola, ao divulgar os resultados junto da comunidade educativa, contribui para o seu reconhecimento público e pode revelar-se uma estratégia adequada de promoção junto dos potenciais alunos e encarregados de educação; em terceiro lugar, permite às escolas gerir a pressão da avaliação externa institucional, visto que se a escola já tiver identificadas as suas debilidades poderá, aliás, deverá ter já medidas definidas para as colmatar e/ou minimizar.

Cada uma destas motivações conduz a diferentes formas de autoavaliação e a um posicionamento também diferente face à avaliação externa.

A Tabela 14 apresenta três perspetivas de autoavaliação face à avaliação externa, segundo MacBeath e MgGlynn (2002).

Tabela 14- Perspetivas de autoavaliação face à avaliação externa

	<b>Perspetiva da prestação de contas</b>	<b>Perspetiva da construção do conhecimento</b>	<b>Perspetiva do desenvolvimento</b>
<b>Finalidade</b>	Fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento	Gerar novos insights sobre a qualidade/estado de diferentes dimensões da escola (liderança, <i>ethos</i> , aprendizagem e ensino)	Reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria
<b>Audiências</b>	Público, em geral, aos pais e o poder cultural e local	Gestão da escola e professores	Professores, alunos, pais e líderes
<b>Utilizadores</b>	Gestão da escola	Professores, alunos e gestão da escola	Professores, alunos, pais, pessoal de apoio e gestão da escola

	<b>Perspectiva da prestação de contas</b>	<b>Perspectiva da construção do conhecimento</b>	<b>Perspectiva do desenvolvimento</b>
<b>Relações entre avaliação interna e avaliação externa</b>	Avaliação sumativa externa suportada pelos dados da auto-avaliação	Principalmente a avaliação de diagnóstico através da auto-avaliação	Principalmente auto-avaliação com o apoio de um agente externo

Fonte: Alaiz, et al. , 2003, p.33.

A perspetiva de prestação de contas tem como finalidade fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização ao nível dos investimentos, tendo apenas como utilizador a gestão da escola.

Na perspetiva da construção do conhecimento, o grande objetivo é gerar novos *insights* sobre a qualidade/estado das várias dimensões da escola, desde a liderança, ao *ethos*, às aprendizagens e ao ensino. Os utilizadores são os professores, os alunos e a unidade de gestão.

Na perspetiva do desenvolvimento, a finalidade é a de reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria, sendo que os utilizadores são toda a comunidade educativa: professores, alunos, pais, pessoal de apoio e gestão da escola.

Como anteriormente referido, no nosso país a estrutura da avaliação de escolas assenta na autoavaliação, realizada internamente nas unidades de gestão, e na avaliação externa, atualmente a cargo da IGEC, implementada por uma equipa de peritos externos à escola.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

O artigo 6.º da Lei n.º 31/2002 é sobre a autoavaliação de escolas, que passa a ter carácter obrigatório, sendo um processo contínuo, contando com o apoio da administração educativa e assentando nos termos de análise seguintes:

- a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social,



às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;

c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projecto e plano de actuação;

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;

e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa. (Lei n.º 31/2002, artigo 6.º)

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, que prevê o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, reforça ainda mais o carácter obrigatório da autoavaliação. O artigo 9.º, no ponto 2, diz:

2 - São ainda instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, para efeitos da respectiva prestação de contas, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação, sendo entendidos para os efeitos do presente decreto -lei como:  
(...)

c) «Relatório de auto-avaliação» o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projecto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.”  
(pp.4-5)

O Decreto-Lei n.º 75/2008 já sofreu duas alterações, pelo Decreto- Lei n.º 224/2009, e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, mas no que diz respeito à autoavaliação não ocorreram quaisquer modificações.

Como vimos no Capítulo III, a autoavaliação é um processo que é fundamental para as escolas caminharem no sentido da eficácia e melhoria no sentido de se desenvolverem como escolas de mais qualidade.

Segundo Elmore (citado por Bolívar, 2012), “a prestação de contas interna precede à prestação de contas externa e é um pré-requisito para qualquer processo de melhoria” (p. 274).

Opinião partilhada por Bolívar (2012) que afirma:

entre a avaliação externa e a auto-avaliação, convém dar prioridade à segunda. A escola não pode dar resposta aos dados fornecidos externamente se não conta com processos de auto revisão, assim como com a capacidade de melhoria para traduzi-los em planos de ação concretos e eficazes. Em suma, se não existe capacidade interna de melhoria, as pressões externas dificilmente conseguirão que a organização responda com êxito no sentido desejado por todas as pressões procedentes de prestação de contas externas (p.274).

Como refere Lima (2008) “um dos aspectos mais interessantes da influência do movimento das escolas eficazes sobre o mundo escolar é a forma como os seus ensinamentos têm sido mobilizados para inspirar e sustentar processos de auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino” (p. 324).

Qual a autoavaliação que se deve implementar numa escola?

No relatório de avaliação externa de 2006, o Grupo de Trabalho debateu bastante esta questão, no sentido de perceber se deveriam impor um modelo ou conceder liberdade às escolas, para cada unidade orgânica adotar o seu próprio modelo de autoavaliação, concluindo que,

avaliada a situação no terreno, a diversidade de experiências e estádios de desenvolvimento do processo de auto-avaliação, bem como as práticas em curso a nível nacional e internacional, o Grupo de Trabalho optou por uma posição em que apenas solicita a produção de um documento de interface entre a auto-avaliação e a avaliação externa, comum a todas as escolas. (Ministério da Educação, 2006, p. 5)

Assim, no nosso país, cada unidade de gestão organiza o seu próprio modelo, desenvolvendo o processo de autoavaliação conforme as necessidades que tem e as metas que estabelecer.

O Grupo de Trabalho elaborou um documento metodológico designado “Auto-avaliação das escolas e Avaliação Externa — os pontos de intersecção” (Ministério da Educação, Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, 2006, Anexo 4.1), onde se tecem considerações sobre o que e como avaliar, bem como sobre o processo de organização da autoavaliação. Este documento dirige-se sobretudo às unidades onde o processo esteja mais atrasado, mas “visa estabelecer um conjunto de metas comuns, necessárias na preparação para a avaliação externa” (Ministério da Educação, 2006, p. 5).

Neste documento são apresentadas sugestões, bem como um conjunto de medidas de apoio ao desenvolvimento e implementação do processo de autoavaliação.

Para apoio ao desenvolvimento e apresentação dos campos de análise, tendo em conta critérios já estabilizados pela investigação e pela atividade estatística a nível nacional e internacional, foi identificado um conjunto de indicadores necessários, em parte já produzidos pela Administração Educativa, através do seu serviço de estatísticas da educação, e complementados por alguns dados mais específicos a ser disponibilizados por cada escola ou agrupamento. Este conjunto de indicadores permitirá caracterizar um “perfil de escola” individual e, a partir do seu conjunto, um “perfil nacional das escolas”.

“Estes níveis de informação agregada constituem referentes indispensáveis para a avaliação e comparação (*benchmarking*) de cada unidade individual, a ser utilizada quer internamente, quer na avaliação externa” (Ministério da Educação, 2006, Anexo 4.1).

## 6.3 - O modelo de Avaliação Externa de Escolas em Portugal

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e definiu orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa das escolas (AEE).

Para dar início ao processo foi formado o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas, que foi constituído por Despacho Conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação, o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 5 de abril. A formação do Grupo de Trabalho teve com grande finalidade definir os referenciais de avaliação e implementar e desenvolver a fase piloto de avaliação externa de escolas.

As escolas, para serem avaliadas, ou seja, selecionadas para integrarem a fase piloto, tinham que ter implementado um processo de autoavaliação formal e sistemático.

Para estabelecer os termos de referência para a avaliação externa, o grupo começou por definir os objetivos específicos a atribuir à avaliação externa, assim como definiu a duração das visitas às escolas, a constituição dos painéis a auscultar, a constituição base do painel de avaliadores e mais alguns aspetos fundamentais de que essas visitas se deveriam revestir.

Os resultados foram os seguintes:

- i) Pareceu essencial garantir o carácter complementar da avaliação externa ao da auto-avaliação, pelo que se considerou desde o início que os dois processos deveriam ser fortemente articulados. Bem assim, foi considerado que, de acordo com o despacho que instituiu o grupo, também o processo de autonomia teria de ser articulado com estas questões de avaliação.
- ii) Foi considerado fundamental que as visitas de avaliação externa fossem curtas e que o painel fosse de dimensão reduzida, tendo em vista o objetivo de vir a estender o processo a todas as unidades de gestão do continente, com uma periodicidade que se propõe que seja de 4 anos. Optou-se por visitas de 2 dias (aos agrupamentos decidiu-se atribuir mais ½ dia para visita às escolas não sede) e por um painel de avaliação de 3 pessoas;
- iii) Quanto ao quadro de referência da avaliação externa, o grupo baseou-se, para o seu desenvolvimento, em experiências nacionais e internacionais, sendo particularmente relevante referir a Avaliação Integrada, desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação (IGE) nos anos de 1999 a 2002, a metodologia proposta pela EFQM e, finalmente, a metodologia desenvolvida no projecto “How Good is Our School” da Escócia.

Este quadro de referência, a ser dado a conhecer antecipadamente às escolas, visa definir detalhadamente o que se quer avaliar e em que termos se propõe fazê-lo (Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, 2006, pp. 2-3).

A Figura 2 esquematiza como o grupo pensou a articulação destas questões:

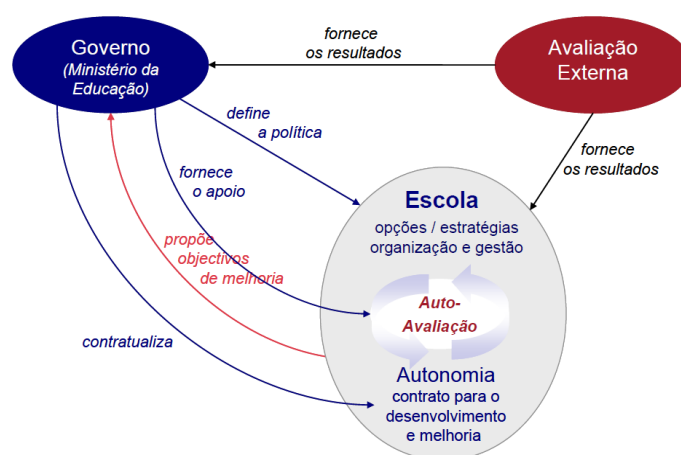


Figura 2 - Articulação da Avaliação das Escolas. Fonte: Ministério da Educação, Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, 2006, p. 2.

### 6.3.1 - A fase piloto da Avaliação Externa das Escolas - 2006

A fase piloto, que decorreu desde o início do ano de 2006 até junho, foi concretizada pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas, que teve como missão a preparação e implementação da fase piloto de avaliação externa, organizou e definiu os referenciais para a avaliação externa aplicados nesta fase. Na parte final, através de um processo de autoavaliação, reorganizou e redefiniu os referenciais de avaliação para o primeiro ciclo avaliativo, que teve início no ano letivo 2006/2007.

Através de despacho, a então ministra da Educação, constituiu um grupo de trabalho, que teve como finalidade “estudar e propor modelos de auto-avaliação e avaliação externa das escolas e criar condições para o aprofundamento sustentado da autonomia das escolas” (Ministério da Educação, 2006, Anexo A-12).

O grupo de trabalho teve como principais incumbências:

- a) Definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
- b) Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino, tendo em conta que do processo de avaliação deverá resultar: - classificações claras dos estabelecimentos de ensino; - recomendações que permitam preparar a celebração de contractos de autonomia.
- c) Aplicar os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), contemplando a avaliação presencial por peritos designados pelo grupo de trabalho;
- d) Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da auto-avaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;
- e) Produzir recomendações para uma eventual revisão do atual quadro legal, tanto em matéria de avaliação, como de autonomia das escolas. (Ministério da Educação, 2006, Anexo 3.1)

Todo o processo da fase piloto se iniciou com um convite dirigido a todas as escolas, por parte do Ministério da Educação. O grupo de trabalho recebeu cerca de 120 respostas positivas e selecionou apenas 24, segundo os seguintes critérios, que constavam na proposta de candidatura: as escolas tinham que ter implementado um processo formal de

autoavaliação, onde constassem os pontos fortes e fracos e tinham que ter definido estratégias de superação das debilidades diagnosticadas, tinham de ter um plano de ação; e o outro critério, definido pelo Grupo de Trabalho, relacionava-se com a diversidade da amostra, em relação ao contexto socioeconómicos, aos níveis de ensino, dimensão das unidades de gestão e diversidade regional.

Regionalmente a distribuição das escolas/agrupamentos foi a seguinte: oito da Direção Regional de Educação do Norte, cinco da Direção Regional de Educação do Centro, sete da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e duas de cada uma das Direções Regionais do Alentejo e Algarve.

O Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos, definido pelo grupo de trabalho para avaliação externa de escola, teve por base os seguintes domínios-chave: 1. Resultados; 2. A prestação do serviço educativo; 3. A organização e gestão escolar; 4. Liderança; e 5. Capacidade de autorregulação e progresso da escola (Ministério da Educação, 2006, Anexo 2.1.).

Em relação aos **resultados** foi tido em conta: o sucesso académico; a valorização dos saberes e da aprendizagem; o comportamento e disciplina; e a participação e desenvolvimento cívico.

No domínio da **prestação do serviço educativo** os fatores foram: a articulação e sequencialidade, a diferenciação e apoios; a abrangência do currículo; as oportunidades de aprendizagem; a equidade e justiça; a articulação com as famílias, e a valorização e impacto das aprendizagens na educação escolar.

No que diz respeito à **organização e gestão escolar**, o grupo de trabalho definiu como referencial: a conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade; a gestão dos recursos humanos; a qualidade e acessibilidade dos recursos; e a ligação às famílias.

No quarto domínio, **liderança**, foram definidos como fatores: a visão e estratégia; a motivação e empenho; a abertura à inovação; e as parcerias, protocolos e projetos.

No último domínio, **capacidade de autorregulação e progresso da escola**, foram considerados: a autoavaliação e a sustentabilidade do progresso. (Ministério da Educação, 2006, Anexo 2.2).

A Escala de avaliação definida e o seu significado foi a que de seguida se apresenta:

**Muito Bom** – No critério considerado, a escola revela predominantemente pontos fortes, isto é, o seu desempenho é mobilizador e revela uma ação intencional sistemática, com base em procedimentos em definidos que lhe dão um carácter sustentado e sustentável no tempo. Alguns aspectos menos conseguidos não afetam a mobilização para o aperfeiçoamento contínuo.

**Bom** – No critério considerado, a escola revela bastantes pontos fortes, isto é, o seu desempenho revela uma ação intencional frequente, relativamente à qual foram recolhidos elementos de controlo e regulação. Alguns dos pontos fracos têm impacto nas vivências dos intervenientes. As actuações positivas são a norma, mas decorrem frequentemente do empenho e iniciativa individuais.

**Suficiente** – No critério considerado, a escola revela situações em que os pontos fortes e os pontos fracos se contrabalançam, revelando frequentemente uma ação com alguns aspectos positivos, mas pouco determinada e sistemática. As vivências dos alunos e demais intervenientes são empobrecidas pela existência dos pontos fracos e as actuações positivas são erráticas e dependentes do eventual empenho de algumas pessoas. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo.

**Insuficiente** – No critério considerado, a escola revela situações em que os pontos fracos ultrapassam os pontos fortes e as vivências dos vários intervenientes são generalizadamente pobres. A atenção prestada a normas e regras tem um carácter essencialmente formal, sem conseguir desenvolver uma atitude e ações positivas e comuns. A capacidade interna de melhoria é muito limitada, podendo existir alguns aspectos positivos, mas pouco consistentes ou relevantes para o desempenho global. (Ministério da Educação, 2006, Anexo 2.2)

Em maio de 2006, as equipas de avaliação externa, entretanto formadas, fizeram as visitas às escolas e em junho estas receberam os respetivos relatórios de avaliação externa.

Para recolha de informação, para além das visitas às escolas, e do «Perfil de Escola» de cada unidade de gestão solicitado previamente a cada instituição escolar (este documento permitiu aos avaliadores externos ter informação sobre a identificação da escola, a sua oferta educativa e respetiva frequência e outras informações pertinentes), o grupo de trabalho utilizou também dados centralizados pelo GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo), nomeadamente o «Recenseamento Escolar» e «Estatísticas da Educação» e pela DGIDC (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) que disponibiliza no seu sítio eletrónico os resultados escolares dos alunos.

Mas, como refere o Grupo de Trabalho, o “maior problema relativamente à disponibilidade de dados põe-se quando a unidade estatística é o aluno e não a escola.” (Ministério da Educação, 2006, p. 6).

Assim, os dados para caracterização da população escolar foram solicitados a cada escola a avaliar, em relação ao meio socioeconómico (Serviços de Ação Social Escolar, país de origem dos alunos, profissão dos pais; escolaridade dos pais e acesso às TIC) e em relação às classificações internas das disciplinas do ensino secundário.

Com a finalidade de analisar e aperfeiçoar a organização e os instrumentos de avaliação utilizados no piloto, foram elaborados dois inquéritos muito semelhantes destinados a elementos representantes das escolas e agrupamentos e a avaliadores exteriores ao Grupo de Trabalho.

A equipa de trabalho, após a realização da sua própria autoavaliação procedeu à revisão de organização e dos instrumentos de avaliação, como referem no relatório de avaliação externa (2006):

- i) A experiência obtida aquando das visitas, acrescida dos comentários dos avaliadores e de uma análise dos resultados obtidos, levaram a uma revisão dos factores constantes do quadro de referência inicial. As modificações introduzidas resultaram, por um lado, da dificuldade de analisar e avaliar algumas das questões colocadas e de permitir uma adequada comparação interinstitucional-sentida pelos elementos do Grupo de Trabalho e corroborada pelos avaliadores externos que o exprimiram nos seus comentários - e, por outro, de uma cuidada análise dos resultados das classificações, em que uma elevada correlação positiva ou negativa, parecia indiciar ou redundância ou mistura de conceitos antagónicos.
- ii) Procedeu-se também à análise da constituição dos painéis formados para as entrevistas nas escolas tendo em conta que, em vários casos, se verificou alguma redundância em particular nas unidades mais pequenas em que as mesmas pessoas surgiam em várias entrevistas com “casacos” diferentes. Os próprios avaliadores exteriores ao grupo, nas respostas aos inquéritos, levantaram algumas questões pertinentes. Assim, o Grupo de Trabalho considera que a IGE poderá introduzir algumas alterações nestes painéis e sugere que os avaliadores possam, previamente à visita e em diálogo com cada unidade de gestão, afinar a sua constituição.
- iii) Para funcionar como interface entre a auto-avaliação e a avaliação externa, o Grupo de Trabalho decidiu substituir o anterior documento “Tópicos para a apresentação da Escola”, que servia de suporte à apresentação oral das escolas durante as visitas de avaliação, por um texto de apresentação que enquadre um conjunto de documentos, de forma a permitir às equipas de avaliação externa um primeiro conhecimento e uma reflexão sobre cada uma das instituições que irão avaliar. Este texto



constitui um elemento de ligação entre a auto-avaliação e a avaliação externa pelas seguintes razões:

- apresenta a escola, analisando a evolução e as melhorias verificadas no desempenho dos últimos 3 ou 4 anos, tendo em conta a informação e o conhecimento produzidos no âmbito da auto-avaliação;
- descreve as evidências que sustentam as afirmações e a apreciação do desempenho e da sua evolução;
- deve permitir, da sua leitura, uma imagem global do que, em cada lugar e contexto específico, têm constituído prioridades e metas de desenvolvimento, estratégias para as alcançar, pontos fortes e fracos da realização e dos resultados obtidos, bem como constrangimentos identificados e desafios que se perspectivam.  
(...)

iv) O desenvolvimento do documento «Perfil de Escola» (Anexo 5.3) surgiu da necessidade de dotar os avaliadores externos de informação mais quantitativa sobre a escola que estão a visitar. A escolha da informação resulta não só da experiência dos avaliadores externos, durante o piloto, mas também da análise da literatura sobre os factores que têm impacto sobre os resultados escolares e que é importante que os avaliadores conheçam para contextualizar esses resultados. (Ministério da Educação, 2006, pp. 6-7)

### 6.3.2 - O primeiro ciclo avaliativo (2006/2007 a 2010/2011)

O primeiro ciclo avaliativo decorreu entre 2006 e 2011 e sofreu algumas alterações em relação ao processo desenvolvido na fase piloto de avaliação externa de escolas. Este ciclo de avaliação externa de escolas reflete as propostas apresentadas pelo Grupo de Trabalho no seu relatório final, “e após despacho, (...), a então Inspeção-geral da Educação (IGE) foi incumbida de dar continuidade à avaliação externa das escolas, no âmbito das suas competências, previstas no Decreto-Regulamentar n.º 81-B/200, de 31 de Julho” (IGEC, 2012, p. 7).

Os cinco domínios-chave de avaliação externa foram: 1. Resultados; 2. A prestação do serviço educativo; 3. A organização e gestão escolar; 4. Liderança; e 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola. Os mesmos grandes domínios utilizados na fase piloto.

Os factores que contribuem para a avaliação de cada um dos domínios é que sofreu algumas alterações, sugeridas pelo grupo de trabalho já anteriormente justificadas.

Em relação ao domínio 1, Resultados, os fatores definidos foram os seguintes: 1.1 Sucesso académico; 1.2 Participação e desenvolvimento cívico; 1.3 Comportamento e disciplina; e 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens.

No domínio 2, Prestação do serviço educativo, os referenciais foram: 2.1 Articulação e sequencialidade; 2.2 Acompanhamento da prática letiva em sala de aula; 2.3 Diferenciação e apoios; e 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

No que diz respeito ao domínio 3, Organização e gestão escolar, foram aplicados os seguintes referenciais: 3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade; 3.2 Gestão dos recursos humanos; 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros; 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; e 3.5 Equidade e justiça.

Relativamente ao domínio 4, Liderança, os fatores aplicados foram: 4.1 Visão e estratégia; 4.2 Motivação e empenho; 4.3 Abertura à inovação; e 4.4 Parcerias, protocolos e projetos.

No último domínio, Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, foram aplicados dois campos de análise: 5.1 Autoavaliação e 5.2 Sustentabilidade do progresso.

Assim, os cinco domínios-chave da AEE operacionalizaram-se em dezanove fatores, que possibilitaram “recolher informações sobre a estrutura e funcionamento da organização escolar com identificação de pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades de melhoria” (Fialho, 2009, p. 13).

A escala de avaliação utilizada foi a mesma da fase piloto, constituída por quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. A definição dos parâmetros para cada classificação também foram os mesmos dos aplicados na fase piloto. A operacionalização, em si, do processo de avaliação externa de escolas não sofreu grandes alterações. No entanto, o Grupo de Trabalho decidiu substituir o documento

“Tópicos para a apresentação da Escola”, que servia de suporte à apresentação oral das escolas durante as visitas de avaliação, por um texto de apresentação que enquadre um conjunto de documentos, de forma a permitir às equipas de avaliação externa um primeiro conhecimento e uma reflexão sobre cada uma das instituições que irão avaliar. Este texto

constitui um elemento de ligação entre a auto-avaliação e a avaliação externa. (Ministério da Educação, 2006, p. 6)

As justificações apresentadas foram:

- apresenta a escola, analisando a evolução e as melhorias verificadas no desempenho dos últimos 3 ou 4 anos, tendo em conta a informação e o conhecimento produzidos no âmbito da auto-avaliação;
- descreve as evidências que sustentam as afirmações e a apreciação do desempenho e da sua evolução;
- deve permitir, da sua leitura, uma imagem global do que, em cada lugar e contexto específico, têm constituído prioridades e metas de desenvolvimento, estratégias para as alcançar, pontos fortes e fracos da realização e dos resultados obtidos, bem como constrangimentos identificados e desafios que se perspectivam. (Ministério da Educação, 2006, p. 6)

A equipa de avaliadores externos, já a cargo da IGE, constituída por dois inspetores e um elemento externo perito na área, concretizava as visitas às escolas durante dois a três dias. A visita às escolas visa permitir que os avaliadores observem *in loco* “a qualidade, diversidade e o estado de conservação das mesmas e os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar” (IGE, 2007, p.11).

Mas o trabalho da equipa de avaliação inicia-se antes com

o tratamento, (...), de dados estatísticos relevantes que constam do perfil de escola: séries de resultados dos alunos da escola na avaliação interna e nos exames nacionais dos ensinos básico e secundário; taxas de transição/retenção e de abandono; idade média dos alunos por ano de escolaridade; número de alunos apoiados pela Acção Social Escolar; acesso dos alunos às Tecnologias de Informação e Comunicação; profissões e habilitações dos pais e das mães. (IGE, 2007, p. 10)

Com estes dados, a equipa de avaliadores externos, caracteriza o contexto socioeconómico e cultural das famílias “e a evolução dos resultados escolares dos alunos nos últimos anos, são complementados pela informação recolhida no texto de apresentação da escola e pela análise dos documentos de orientação estratégica da mesma,” (IGE, 2007, p.10) antecipadamente facultados pela Direção das Unidades de Gestão. Já no relatório de 2005, o Conselho Nacional de Educação, refere que existe “muita informação a trabalhar na escola e pela escola” (CNE, 2005, p. 54).

Os dados colhidos por análise documental e por observação directa são, depois, complementados pelos obtidos com a audição, através de entrevistas em painel, de vários actores internos e externos da escola:

alunos, pais, docentes, funcionários não docentes, autarcas e outros parceiros da escola em avaliação. Os painéis, cuja constituição respeita alguns procedimentos previamente estabelecidos pela IGE, integram um leque alargado de responsáveis e representantes a entrevistar pela equipa de avaliação: membros da Assembleia de Escola; Direcção Executiva; coordenadores de estabelecimento, no caso dos agrupamentos; representantes dos pais/encarregados de educação dos alunos e membros da Direcção da Associação de Pais/EE; delegados de turma e membros da Direcção da Associação de Estudantes; presidente do Conselho Pedagógico e coordenadores de departamentos curriculares e de conselhos de docentes; directores de turma e respectivos coordenadores (de ano ou ciclo); Serviços Especializados de Apoio Educativo; equipa de avaliação interna; docentes sem cargos atribuídos; representantes do pessoal não docente.

A importância conferida pela avaliação externa à audição de diversos membros da comunidade educativa e dos parceiros da escola decorre do facto de constituir uma forma efectiva e simbólica, ainda que indirecta, de suscitar a participação dos actores locais na vida da escola: autarcas, pais, empresas, associações culturais e outros estabelecimentos de ensino. O reconhecimento de tal importância traduz-se ainda no facto de constituir um ponto nuclear da metodologia adoptada na avaliação externa, cuja abordagem se sustenta em dados recolhidos em diferentes fontes e por diversos processos de recolha: as bases de dados estatísticos nacionais; os documentos que plasmam as opções da escola; a observação directa de instalações, serviços e situações do quotidiano escolar; os testemunhos de vários actores internos e externos à escola. Recolhendo diversos tipos de dados, combinando diferentes procedimentos e cruzando fontes diversas e distintos olhares, pretende-se obter uma compreensão mais profunda da escola pública e das dificuldades que enfrenta para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade à generalidade das crianças e dos jovens portugueses. (IGE, 2007, p. 10)

Neste ciclo avaliativo “durante cinco anos letivos (2006-2007 a 2010-2011) foram avaliadas 1107 escolas e agrupamentos de escolas públicas do Continente, sendo 335 escolas não agrupadas e 772 agrupamentos de escolas” (IGEC, 2012, p. 2), perfazendo 1131 unidades de gestão (escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas), o ciclo terminou em de Junho de 2011.

### 6.3.3 - O segundo ciclo avaliativo (2011/2012 - ...)

Ocorreram alterações no segundo ciclo de avaliação externa, iniciado em 2011, com base na Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, do Conselho Nacional de Educação com o intuito de aperfeiçoar o modelo de avaliação externa de escolas.

Continua a ter como finalidade não só a de melhoria, “na perspectiva da equidade no acesso à educação e eficácia e eficiência de desempenho”, mas também a prestação de contas, numa abordagem “de controlo, numa perspectiva mais externa e predominantemente centrada nos resultados” (CNE, 2011, p. 98).

Assim, “deverá manter-se a conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas, considerando os objetivos de capacitação, regulação e participação dos atores envolvidos, privilegiando-se uma perspectiva formativa, de interpelação das escolas e de reforço da sua auto-avaliação” (CNE, 2011, p. 994).

No ano letivo 2011/2012, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência iniciou o segundo ciclo de avaliação externa de escolas, com novas finalidades definidas, sendo os objetivos da avaliação externa das escolas:

- promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas;
- fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente. (IGEC, 2012, p. 9)

A equipa de avaliadores continua a ser constituída por dois elementos da IGEC e por um perito externo, sendo uma das características fundamentais do modelo de avaliação externa. Visto que “o cruzamento de olhares na identificação dos aspectos estratégicos para a melhoria da escola e a diversidade de competências e experiências qualificam o processo de avaliação e constituem uma fonte de enriquecimento do trabalho” (IGEC, 2013, p. 17).

O novo quadro de referência deste segundo ciclo de avaliação estruturou-se em três domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão esquematicamente representado na Figura 3.

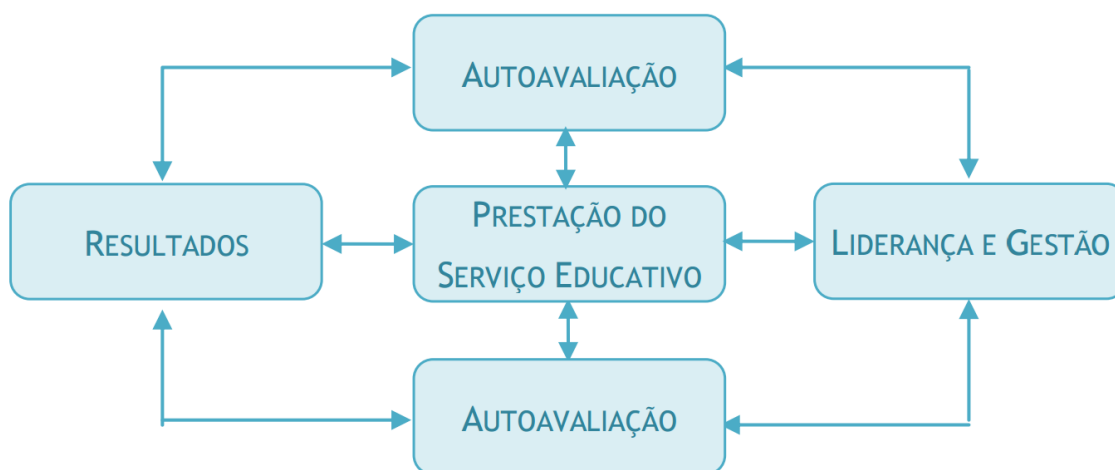


Figura 3 - Esquema Conceptual da Avaliação Externa das Escolas

Fonte: IGEG, 2012, p. 10.

Cada um dos três domínios é estruturado em campos de análise, os quais são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação:

Ao nível do domínio Resultados, os campos de análise são os seguintes: Resultados académicos; Resultados Sociais; e Reconhecimento da comunidade.

Os Resultados académicos são explicitados pelos referenciais de: Evolução dos resultados internos contextualizados; Evolução dos resultados externos contextualizados; Qualidade do sucesso; e Abandono e desistência.

Em relação aos Resultados sociais, as referências são as seguintes: Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades; Cumprimento das regras e disciplina; Formas de solidariedade; e Impacto da escolaridade no percurso dos alunos.

O Reconhecimento da comunidade tem como referência os seguintes itens: Grau de satisfação da comunidade educativa; Formas de valorização dos sucessos dos alunos; e Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

O segundo domínio, a Prestação do Serviço educativo, tem dois grandes campos de análise, a saber: O Planeamento e articulação; e Práticas de ensino.

Ao nível do Planeamento e articulação, os referenciais a ter em conta são: Gestão articulada do currículo; Contextualização do currículo e abertura ao meio; Utilização da

informação sobre o percurso escolar dos alunos; Coerência entre ensino e avaliação; e Trabalho cooperativo entre docentes.

As Práticas de ensino são avaliadas pelos seguintes parâmetros: Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos; Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais; Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos; Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens; Valorização da dimensão artística; Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens; Acompanhamento e supervisão da prática letiva; Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens; Diversificação das formas de avaliação; Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação; Monitorização interna do desenvolvimento do currículo; Eficácia das medidas de apoio educativo; e Prevenção da desistência e do abandono.

O terceiro e último domínio da avaliação externa é o da Liderança e Gestão, que considera os seguintes campos de análise: Liderança; Gestão; e Autoavaliação e melhoria.

O campo da Liderança é avaliado com base do seguinte referencial: Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; Valorização das lideranças intermédias; Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; Motivação das pessoas e gestão de conflitos; e Mobilização dos recursos da comunidade educativa.

Ao nível da Gestão esta é avaliada tendo por base os seguintes parâmetros: Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço; Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores; Promoção do desenvolvimento profissional; e Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.

O último campo de análise, a Autoavaliação e melhoria, é avaliado pelos referenciais seguintes: Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria; Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria; Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação; Continuidade e abrangência da autoavaliação; e Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.

Outra alteração verificada foi na escala de avaliação, ocorreu a introdução de mais um nível, o de excelente, assim no atual modelo de avaliação externa de escolas existem cinco níveis:

**Excelente** – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

**Muito Bom** – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

**Bom** – A ação da escola tem produzido um impacto em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

**Suficiente** – A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

**Insuficiente** – A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa. (IGEC, 2012, p.15-16)

Um dos critérios de seleção das escolas sujeitas a avaliação externa no ano de 2011/2012 foi terem sido avaliadas no ano letivo de 2005/2006 pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (escolas com Contrato de Autonomia, na quase totalidade); e escolas que não viram alteradas, nos dois últimos anos a sua estrutura orgânica, como é o caso da escola selecionada para este estudo de investigação.

Para elaborar o perfil da escola, a equipa de avaliação analisa dados estatísticos recolhidos nos Serviços Centrais do Ministério de Educação e Ciência, nomeadamente: séries de resultados dos alunos da escola na avaliação interna, nas provas finais e nos exames nacionais dos ensinos básico e secundário; taxas de transição/retenção e de abandono escolar; idade média dos alunos por ano de escolaridade; alunos com auxílios económicos



concedidos no âmbito da Ação Social Escolar; acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação; profissões e habilitações dos pais e das mães.

Uma novidade do segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas foi a de incluir o valor esperado na análise dos resultados das escolas no ensino regular. O objetivo foi fazer-se uma interpretação contextualizada e comparada dos resultados obtidos pelas escolas.

“Pretende-se que a utilização desta informação – a comparação dos valores observados com os valores esperados das variáveis associadas aos resultados escolares – sinalize áreas para discussão durante a visita às escolas e ajude os avaliadores a formarem um juízo avaliativo.” (IGEG, 2012, p. 13).

Os fundamentos do modelo construído são apresentados com detalhe no relatório final do Grupo de Trabalho:

Nesta referência sumária ao enquadramento legal e contextual da avaliação das escolas procurou-se encontrar elementos para uma resposta fundamentada à pergunta: como promover uma avaliação externa que contribua para a qualidade da educação? cuja síntese se transcreve: As organizações internacionais indicam que as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula e sinalizam como escolas de qualidade aquelas em que as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão, que promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética; aquelas em que a gestão é transparente e justa na execução das suas decisões; aquelas que se articulam com as medidas de política educativa a nível autárquico, buscando a participação qualificada das famílias e de outros agentes externos; aquelas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a ação. Os princípios básicos da legislação nacional preconizam que a avaliação e o controlo de qualidade devem aplicar - se a todo o sistema educativo, incluindo o ensino privado e cooperativo, e visam promover a melhoria, a eficiência e a eficácia, a exigência e a informação qualificada para a tomada de decisão. A autonomia é relacionada com a responsabilização/prestação de contas e com os resultados da avaliação externa.

As recomendações do CNE consideram que as escolas de qualidade são as que aplicam os princípios da centralidade no aluno, da adequação dos percursos oferecidos, da ligação empenhada à comunidade local, da boa gestão dos recursos; que promovem a equidade do acesso e do sucesso, a qualidade das aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo; que desenvolvem práticas institucionalizadas de reflexão, inovação e auto-regulação. Por sua vez, as boas práticas identificadas pela IGE apontam para escolas de qualidade com lideranças

claras e distribuídas, regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e da comunicação; escolas cuja preocupação central é o progresso das aprendizagens dos alunos, os resultados académicos e os resultados educativos no sentido mais lato, escolas que desenvolvem práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, que valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes, que fomentam a participação das famílias, que asseguram a auto-avaliação para a melhoria do trabalho realizado. Estes são, em suma, os princípios básicos que suportam as propostas do Grupo de Trabalho para o novo ciclo de avaliação externa das escolas<sup>3</sup>. (IGEG, 2012, pp. 8-9)

As equipas de trabalho da avaliação externa utilizam uma metodologia diversificada, recolhem informação de várias fontes, através de processos distintos, de forma a fazerem triangulação. Procedimentos variados, dos quais se destacam:

- análise documental (documento de apresentação da escola, documentos estruturantes da escola, e relatório de auto-avaliação);
- análise da informação estatística (perfil de escola/valor esperado);
- aplicação de questionários de satisfação e análise dos resultados obtidos (alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes);
- observação directa (instalações e equipamentos; ambientes educativos) e contactos informais;
- entrevistas de painel (12 grupos de entrevistados, representativos da comunidade educativa). (IGEG, 2012, p.11)

Com a metodologia apresentada, as equipas de avaliação externa obtêm “uma compreensão mais profunda das escolas e das dificuldades que enfrentam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade” (IGEG, 2012, p.11).

O Conselho Nacional de Educação sugeriu que se deveria

aprofundar o trabalho de caracterização do “perfil da escola” e dos seus resultados, em momento prévio à realização da visita, considerando uma bateria de indicadores associados aos vários parâmetros relevantes (ex.: equidade no acesso, eficiência dos percursos, sucesso e qualidade do sucesso, etc) e o documento de apresentação elaborado pela escola. Aquando da realização da visita, a auscultação dos vários atores e a observação deverão partir dos resultados, centrando-se a discussão e interpelação em torno da questão principal: como conhece a escola os seus resultados, quais são, que factores os explicam e o que faz para os garantir? (CNE, 2011, p. 991)

---

<sup>3</sup> Disponível na página Web da IGEC - <http://www.ige.min-edu.pt>.

Com base no supra citado, houve então alterações: para caracterizar a escola em avaliação, a equipa de avaliação procede da seguinte forma:

Na fase de preparação, a equipa de avaliação trata os dados estatísticos relevantes que constam do Perfil de Escola, previamente recolhidos junto dos Serviços Centrais do Ministério da Educação e Ciência (MEC). Para tal, a IGEC conta com a colaboração da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), e do Júri Nacional de Exames (JNE), de forma a fornecer às equipas de avaliação informação pormenorizada, actualizada e fiável, designadamente: séries de resultados dos alunos da escola na avaliação interna, nas provas finais e nos exames nacionais dos ensinos básico e secundário; taxas de transição/retenção e de abandono; idade média dos alunos por ano de escolaridade; alunos com auxílios económicos concedidos no âmbito da Ação Social Escolar; acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação; profissões e habilitações dos pais e das mães. (IGEC, 2012, p.13)

Na sua recomendação n.º 1, de 2011, o CNE realça que se deveria avaliar o “valor acrescentado educativo” para se conseguir aferir o que cada escola acrescenta de novo a cada um dos alunos (conceito já caracterizado no Capítulo III), de forma a saber-se o efeito escola, independentemente do contexto e do nível socioeconómico das famílias. Para isso será necessário “conhecer bem as condições e características da população escolar e a relação entre estas e as aprendizagens” (CNE, 2011, p. 994).

Na síntese o CNE fez a seguinte recomendação:

Os serviços competentes do Ministério da Educação, em articulação com a IGE, deverão aperfeiçoar e disponibilizar atempadamente a informação necessária a uma mais completa e justa avaliação das escolas, em especial, no que se refere ao apuramento do valor acrescentado das escolas e à definição de um conjunto de indicadores de resultado e qualidade centrados sobre dimensões importantes do que se considera uma boa escola: equidade no acesso, percursos dos alunos (equidade e eficiência), qualidade do sucesso, etc. (CNE, 2011, p. 994)

Assim, no segundo ciclo de avaliação externa de escolas,

passou a incluir-se o valor esperado na análise dos resultados das escolas no ensino regular. (...) possibilitando a interpretação contextualizada e comparada dos resultados obtidos pelas escolas. Pretende-se que a utilização desta informação – a comparação dos valores observados com os valores esperados das variáveis associadas aos resultados escolares – sinalize áreas para discussão durante a visita às escolas e ajude os avaliadores a formarem um juízo avaliativo. (IGEC, 2012, p. 13)

Para melhor se caracterizar a escola, neste segundo ciclo avaliativo, com base na mesma recomendação do CNE, foi introduzida aplicação de questionários de satisfação a alunos, pais e encarregados de educação, docentes e não docentes. A sua aplicação é anterior à visita da equipa de avaliação externa e tem como finalidade conhecer os níveis de satisfação dos principais atores da escola. Com base nos resultados extraídos dos questionários, a equipa avaliadora leva já sinalizadas as áreas que devem ser interpeladas e analisadas de forma mais fundamentada durante a visita à escola.

Para além da apresentação da escola, realizada pelo diretor, consta também a visita aos estabelecimentos de ensino, onde os avaliadores verificam *in loco* a qualidade e manutenção das instalações, dos diversos setores e situações vivenciadas no dia-a-dia da escola.

No ano letivo 2011/2012 a equipa de avaliadores realizava “o trabalho de avaliação na unidade educativa durante dois ou três dias, consoante se trate de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas” (IGEC, 2012, p. 14). A partir do ano letivo seguinte a duração das visitas aumentou, sendo que nas “escolas não agrupadas tem a duração de três dias e a dos agrupamentos de escolas quatro a cinco dias, consoante a sua dimensão” (IGEC, 2013, p. 18).

Para fazerem triangulação e, portanto, o cruzamento de informação dos dados obtidos por análise documental e pela observação, são realizadas entrevistas por vários painéis, realizadas com elementos representativos da comunidade educativa, sendo um deles destinado exclusivamente a auscultar os representantes da autarquia.

As entrevistas por painel, para além de permitirem recolha de informação pertinente, também visam promover a importância da participação dos atores locais na vida da escola: pais, autarcas, empresas, associações culturais e outros estabelecimentos de educação e ensino, um dos objetivos gerais da avaliação externa no nosso país.

Posteriormente, a equipa de avaliação externa elabora um relatório, “que expressa o resultado da avaliação, contém quatro capítulos – Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Avaliação por Domínio, e Pontos Fortes e Áreas de Melhoria” (IGEG, 2012 p. 15).

As escolas, se não concordarem com a avaliação, podem elaborar um contraditório, a que a equipa de avaliação externa terá de responder.

O CNE “sugere que seja definida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da AEE” (CNE, 2011, p. 994).

Pretendendo-se que a avaliação externa seja consequente e se traduza numa melhoria efectiva de cada escola, (...), a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da avaliação externa. Visando promover a apropriação dos resultados por parte da escola e a sua capacidade de iniciativa, o plano de melhoria deve conter a ação que a escola se compromete realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria. Tendo em vista o envolvimento alargado da comunidade escolar, esse plano deve ser publicado na página Web da escola ou do agrupamento de escolas. (IGE, 2012, p.16)

Em relação ao ciclo anterior, o Grupo de Trabalho propõe sete alterações principais que foram implementadas neste ciclo de avaliação, e que em síntese consistem na

i) a redução de cinco para três domínios de análise; ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; iv) a auscultação directa das autarquias; v) a introdução de um novo nível na escala de classificação; vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação. (Ministério da Educação, 2011, p. 10)

### 6.3.4 - Comparação entre as três fases da Avaliação Externa.

Com base na fase piloto de avaliação externa e nos dois ciclos avaliativos elaborámos a Tabela 15, que permite a análise comparativa dos domínios da avaliação externa:

Tabela 15 - Comparação dos domínios da avaliação externa nos vários ciclos

<b>Fase piloto e 1.º ciclo</b>	<b>2.º ciclo</b>
<b>Domínios</b>	<b>Domínios</b>
1. Resultados	1. Resultados
2. Prestação do serviço educativo	2. Prestação do serviço educativo
3. Organização e gestão escolar	3. Liderança e gestão
4. Liderança	
5. Capacidade de autorregulação e de progresso da escola	

Da fase piloto para o primeiro ciclo avaliativo não ocorreram alterações nos domínios de avaliação. Já do primeiro ciclo de avaliação externa para o segundo houve uma redução dos domínios de cinco para três. Os dois primeiros mantiveram-se, no entanto houve alterações nos fatores que contribuem para cada um, como apresentaremos de forma sintética, em tabelas posteriormente. Os domínios, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e de progresso da escola fundiram-se no domínio Liderança e Gestão no ciclo avaliativo iniciado em 2011.

De seguida apresentaremos a Tabela 16, por nós construída, comparativa dos vários enquadramentos no domínio: Resultados.

Tabela 16 - Comparação do domínio Resultados nos vários ciclos de avaliação

<b>Domínio: RESULTADOS</b>		
<b>Fase piloto</b>	<b>Primeiro Ciclo avaliativo</b>	<b>Segundo Ciclo avaliativo</b>
<b>1. Resultados</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucesso académico;</li> <li>• Valorização dos saberes e da aprendizagem;</li> <li>• Comportamento e disciplina;</li> <li>• Participação e desenvolvimento cívico.</li> </ul>	<b>1. Resultados</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucesso académico</li> <li>• Participação e desenvolvimento cívico</li> <li>• Comportamento e disciplina</li> <li>• Valorização e impacto das aprendizagens</li> </ul>	<b>Resultados académicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução dos resultados internos contextualizados</li> <li>• Evolução dos resultados externos contextualizados</li> <li>• Qualidade do sucesso</li> <li>• Abandono e desistência</li> </ul> <b>Resultados sociais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades</li> <li>• Cumprimento das regras e disciplina</li> <li>• Formas de solidariedade</li> <li>• Impacto da escolaridade no percurso dos alunos</li> </ul> <b>Reconhecimento da comunidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau de satisfação da comunidade educativa</li> <li>• Formas de valorização dos sucessos dos alunos</li> <li>• Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente</li> </ul>

Como podemos verificar, os referenciais do domínio resultados foram desdobrados e introduzidos novos do primeiro ciclo avaliativo para o segundo. Da fase piloto para o primeiro ciclo avaliativo os campos de análise alteraram-se de modo pouco significativo.

A Tabela 17 compara as três fases avaliativas no domínio: Prestação do Serviço Educativo.

Tabela 17 - Comparação do domínio Prestação do serviço educativo nos vários ciclos de avaliação

<b>Domínio: Prestação do serviço educativo</b>		
<b>Fase Piloto</b>	<b>Primeiro Ciclo avaliativo</b>	<b>Segundo Ciclo avaliativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação e sequencialidade</li> <li>• Diferenciação e apoios</li> <li>• Abrangência do currículo</li> <li>• Oportunidades de aprendizagem</li> <li>• Equidade e justiça</li> <li>• Articulação com as famílias</li> <li>• Valorização e impacto das aprendizagens na educação escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação e sequencialidade</li> <li>• Acompanhamento da prática letiva em sala de aula</li> <li>• Diferenciação e apoios</li> <li>• Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</li> </ul>	<p><b>Planeamento e articulação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão articulada do currículo</li> <li>• Contextualização do currículo e abertura ao meio</li> <li>• Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos</li> <li>• Coerência entre ensino e avaliação</li> <li>• Trabalho cooperativo entre docentes</li> </ul> <p><b>Práticas de ensino</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos</li> <li>• Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais</li> <li>• Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos</li> <li>• Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens</li> <li>• Valorização da dimensão artística</li> <li>• Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.</li> <li>• Acompanhamento e supervisão da prática letiva</li> </ul> <p><b>Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificação das formas de avaliação</li> <li>• Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação</li> <li>• Monitorização interna do desenvolvimento do currículo</li> <li>• Eficácia das medidas de apoio educativo</li> <li>• Prevenção da desistência e do abandono</li> </ul>

Da fase piloto para o primeiro ciclo avaliativo ocorreram alterações neste domínio. Houve uma redução dos fatores que contribuem para esta domínio, a saber: os fatores Equidade e Justiça e a Articulação com as famílias passaram para o domínio da organização e gestão escolar.

No domínio Prestação do serviço educativo, no segundo ciclo aparecem três subdomínios com campos de análise mais específicos do que no primeiro ciclo avaliativo.

De seguida apresentaremos a Tabela 18, que permite a comparação e evolução no domínio Liderança, gestão e autoavaliação que, como já anteriormente referimos, se fundiu no segundo ciclo avaliativo no domínio Liderança e Gestão.

Tabela 18 - Comparação do domínio Liderança e Gestão nos vários ciclos de avaliação

Domínios: Liderança; Gestão e organização; e Capacidade de autorregulação e progresso da escola		Domínio: Liderança e Gestão
Fase Piloto	Primeiro Ciclo avaliativo	Segundo Ciclo avaliativo
<b>Domínio: liderança</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão e estratégia</li> <li>• Motivação e empenho</li> <li>• Abertura à inovação</li> <li>• Parcerias, protocolos e projetos</li> </ul>	<b>Domínio: Liderança</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão e estratégia</li> <li>• Motivação e empenho</li> <li>• Abertura à inovação</li> <li>• Parcerias, protocolos e projetos</li> </ul>	<b>Subdomínio: Liderança</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola</li> <li>• Valorização das lideranças intermédias</li> <li>• Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras</li> <li>• Motivação das pessoas e gestão de conflitos</li> <li>• Mobilização dos recursos da comunidade educativa</li> </ul>

Domínios: Liderança; Gestão e organização; e Capacidade de autorregulação e progresso da escola		Domínio: Liderança e Gestão
Fase Piloto	Primeiro Ciclo avaliativo	Segundo Ciclo avaliativo
<b>Domínio: Organização e gestão escolar,</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade</li> <li>• Gestão dos recursos humanos</li> <li>• Qualidade e acessibilidade dos recursos</li> <li>• Ligação às famílias</li> </ul>	<b>Domínio: A organização e gestão escolar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade</li> <li>• Gestão dos recursos humanos</li> <li>• Gestão dos recursos materiais e financeiros</li> <li>• Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</li> <li>• Equidade e justiça</li> </ul>	<b>Subdomínio: Gestão</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos</li> <li>• Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço</li> <li>• Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores</li> <li>• Promoção do desenvolvimento profissional</li> <li>• Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa</li> </ul>
<b>Domínio: Capacidade de autorregulação e progresso da escola</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a autoavaliação</li> <li>• a sustentabilidade do progresso</li> </ul>	<b>Domínio: Capacidade de autorregulação e Melhoria da escola</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliação</li> <li>• Sustentabilidade do progresso</li> </ul>	<b>Subdomínio: Autoavaliação e melhoria</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria</li> <li>• Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria</li> <li>• Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação</li> <li>• Continuidade e abrangência da autoavaliação</li> <li>• Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais</li> </ul>



Da fase piloto para o primeiro ciclo de avaliação externa nos domínios da Liderança e da Capacidade de autorregulação não ocorreram alterações. Apenas o domínio 5 alterou o nome de Capacidade de autorregulação e progresso da escola para Capacidade de autorregulação e melhoria da escola.

No domínio 3, da Organização e gestão escolar, da fase piloto para o primeiro ciclo de avaliação aumentou em um o número de fatores, que na fase piloto estava integrado no domínio 2, o fator de Equidade e justiça. Outra alteração foi a reformulação do fator “Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa” que resulta da fusão do fator “Articulação com famílias” que pertencia na fase piloto ao domínio 2, e do fator “Ligações com as famílias” que já pertencia, na fase piloto, a este domínio.

Do primeiro ciclo avaliativo para o segundo, através das tabelas, podemos verificar que existe um grande paralelismo entre os três domínios do primeiro ciclo e os subdomínios do segundo ciclo avaliativo, sendo, mais uma vez, em maior número o referencial do segundo ciclo avaliativo. Apesar de os domínios terem diminuído, os fatores de cada domínio surgem desdobrados e mais específicos, e os domínios do primeiro ciclo surgem como subdomínios no segundo ciclo avaliativo.

## Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

## Capítulo VII – Metodologia da Investigação

Este capítulo aborda as questões relacionadas com a metodologia da nossa investigação.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a questão da metodológica deve responder à questão “quais as formas privilegiadas para construir conhecimento?” (p.100).

Como a nossa investigação se enquadra nas Ciências Sociais, mais especificamente na Educação, o paradigma escolhido foi o interpretativista. A metodologia qualitativa afigura-se a mais adequada para as ciências sociais, como defende Silva (1999), ao afirmar que “as metodologias qualitativas tornam-se mais congruentes com os objetivos das ciências sociais (...) e adequam-se plenamente à abordagem dos fenómenos educativos onde o conhecimento da realidade e a intervenção constante são condições de inovação das práticas educacionais” (p. 33).

O desenho da presente investigação é o de estudo de caso, pois “é um *design* ideal para compreender e interpretar observações do fenómeno educativo” (Merriam, 1988, p. 2).

Mais especificamente, como discorre Afonso (2005), o estudo de caso caracteriza-se por “estudar o que é particular, específico e único” (p. 70), na nossa investigação uma escola concreta. Estudámos uma escola secundária no período entre as duas avaliações externas a que já foi sujeita, ocorridas em 2006 a 2012.

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: na primeira parte apresentamos e justificamos a tipologia da investigação e as opções metodológicas. Num segundo ponto apresentamos o desenho da investigação, justificando-o. No terceiro momento caracterizamos o nosso caso, o contexto onde se insere a escola e a própria unidade orgânica. Na quarta parte apresentamos as técnicas de recolha e tratamento da informação utilizadas.

## 7.1 - Tipologia da investigação

Se alguém deseja seriamente procurar a verdade das coisas, não deve optar por uma ciência em particular. Todas as ciências estão unidas entre si e dependem umas das outras. Deve pensar apenas em aumentar a luz natural da sua razão, não para que resolva esta ou aquela dificuldade de escola, mas para que nos casos particulares da vida o entendimento mostre à vontade o que deve escolher. (Descartes, Regras, A.T., X, p. 361, citado por Freitas, outubro, 2013, p. 1080)

Palavras sábias, corroboradas por Freitas (2013), ao defender que

toda investigação depende de escolhas que se traduzem em decisões que devem ser tomadas e justificadas à luz da razão. Considerando que a relatividade com que encaramos a ciência, no mundo atual, leva-nos a buscar, não propriamente a verdade, mas uma, dentre várias e possíveis verdades, urge munirmos dos instrumentos adequados ao seu visionamento. Ao experienciar um contexto de rutura, que se confirma pelo afastamento da ignorância e pela assunção do conhecimento, somos constantemente confrontados/as com um simples facto: os métodos e as técnicas de investigação não são bons nem maus; tão pouco neutros. Desta constatação deriva que é pelo seu uso que determinamos o seu carácter de bondade ou de maldade. Semelhantes assunções, como procuraremos evidenciar, encaixam-se nas diferentes questões que se colocam, como um desafio, para a investigação qualitativa. (p. 1080)

“O paradigma de investigação eleito é um fator importante, senão decisivo, para qualquer investigação, conduzindo o investigador na tomada de opções durante o seu trabalho metodológico” (Gomes, 2000, p 179). Daí que seja fundamental os investigadores conhecerem “os diferentes paradigmas de investigação de forma a poderem tomar decisões futuras” (Patton, 1990, pp. 37-38).

Segundo Afonso (2005) uma possível tipologia da investigação educacional consiste em considerar três modalidades: “os estudos históricos”, “os estudos naturalistas” e “os estudos experimentais” (p. 42), distinguindo-se essencialmente pelas finalidades dos estudos.

Denzin e Lincoln (2006) enunciam quatro pressupostos essenciais e relevantes, para este debate de paradigmas, a saber:

os diferentes momentos históricos persistem, ainda, no presente, o que permite ao investigador vincular o seu trabalho a qualquer um dos momentos; existir uma multiplicidade de escolhas na forma de pesquisa; estamos num momento de debate em torno da descoberta e

redescoberta de novas formas de ver, interpretar, argumentar e escrever a pesquisa que fazemos; e o trabalho de natureza qualitativa não pode ser entendido a partir de uma perspectiva neutra, objetiva ou positivista. (p.32)

A literatura referente às ciências sociais, peculiarmente no que se refere às ciências da educação, debate-se entre as metodologias qualitativas e quantitativas. Disputa que segundo Afonso (2005) é um “debate tradicional entre os defensores de cada uma destas abordagens” (p. 15).

Assim, consideram-se dois grandes paradigmas de investigação educativa, o paradigma positivista e o paradigma interpretativista que se contrapõem tanto a nível ontológico, como epistemológico e metodológico. A adoção de um determinado paradigma de investigação deve guiar o investigador sobre estes três níveis: - a matéria a investigar; - a relação existente entre investigador e investigado; - e os métodos a usar na investigação. Visto que,

a metodologia e a organização da investigação apresenta os elementos metodológicos constituintes do processo de investigação, como forma de garantir a credibilidade do processo de recolha e análise de dados, a questão do rigor ou validade interna das conclusões a que conduz, e a validade externa ou a possibilidade de generalização dos resultados a outros contextos. (Coutinho C. P., 2011, p. 133)

Denzin e Lincoln (2006) identificam quatro paradigmas, a saber:

(a) o positivismo; (b) o pós-positivismo; (c) a teoria crítica; (d) o construtivismo e o feminismo pós-estrutural. Cada um destes paradigmas exige esforços específicos do pesquisador em torno de quatro questões fundamentais e interdependentes: a ontologia (qual é a natureza da realidade investigada?); a epistemologia (qual é a natureza das relações entre aquele que conhece, ou quer conhecer, e aquilo que pode ser conhecido?); a metodologia (como procede aquele que quer conhecer para descobrir o que crê poder ser conhecido?); e o objetivo da ciência. (pp. 34-36)

Os paradigmas de índole positivista defendem que os fenómenos podem ser investigados de forma objetiva e realista através de estudos experimentais, comprovando hipóteses preestabelecidas e generalizando resultados. Nestes casos a teoria guia o investigador que observa a realidade, formula hipóteses que no final serão validadas ou não com base no inter-relacional de variáveis de cariz quantitativa que são estudadas estatisticamente ou laboratorialmente. Durante muito tempo “os métodos dominantes na investigação foram

os métodos do tipo quantitativo baseados na procura de relações de causa-efeito e na medição de variáveis isoladas” (Abrantes, 2002, p. 205).

Por outro lado, os paradigmas da teoria crítica e o construtivista privilegiam a descrição e a compreensão da realidade através do vivido e da sua perceção, assumem por isso a subjetividade e a interpretação da realidade.

A Tabela 19 elaborada por Cardoso (1999) apresenta as principais características das abordagens quantitativa e qualitativa.

Tabela 19 - Comparação entre as abordagens quantitativa e qualitativa

<b>Abordagem quantitativa</b>	<b>Abordagem qualitativa</b>
Apoia-se nas filosofias positivistas, comportamentalista, empirista.	Apoia-se nas filosofias fenomenológica-naturalista, etnometodológica e interaccionismo simbólico.
Estabelece relações e explica as mudanças.	Compreende fenómenos sociais segundo as perspetivas dos participantes.
Os métodos e processos são específicos e pré-determinados. As decisões das estratégias de investigação são rígidas.	Os métodos e processos são flexíveis, o desenho da investigação é emergente, podendo ser modificadas as decisões ao longo da investigação.
Apoia-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir os enviesamentos e as variáveis externas.	Admite a existência de subjetividade tanto na recolha de dados quanto na interpretação desses dados.
O papel do investigador deve ser, tanto quanto possível, de afastamento.	O investigador vive na imensidão da situação e no fenómeno social, passado e futuro.
As investigações visam, maioritariamente, permitir generalizações.	As ações são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem; são generalizações conceituais.
Analisa-se os dados de forma dedutiva.	Analisa-se dados de forma indutiva.
Recolhem-se dados para confirmar hipóteses previamente construídas.	Não recolhem dados ou provas para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.
Ênfase nos resultados ou produtos da investigação.	Ênfase maior no processo de investigação.
As amostras são, na maioria, amplas, estratificadas, com grupo de controlo, de seleção aleatória.	As amostras das investigações são pequenas, numericamente não representativas.
Os métodos e as técnicas mais utilizadas são: experimental, questionário, entrevista estruturada.	Os métodos mais utilizados são a observação participante, análise documental e entrevista aberta (semiestruturada, conversa informal, não-estruturada).

Fonte: Cardoso, 1999, p.140.

Como nos diz Serapioni (2000) entre os dois tipos de abordagem existe uma aparente “contradição, assim como não há continuidade entre investigação quantitativa e

qualitativa. Ambas são de natureza diferente” (p.188). Corroboramos da visão de Minayo e Sanches (1993) quando afirmam que

nenhuma das duas, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa dessa realidade. Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correcta dos dados, ajude a reflectir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objecto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível. (p. 239)

Nas ciências sociais não fizeram grande escola os métodos quantitativos, por não conseguirem captar a essência dos fenómenos sociais. O investigador social também não consegue assumir uma neutralidade total em relação ao objeto de estudo, visto interagir com a realidade (interpretando-a) e ser um ser ‘subjetivo’. Como defende Coutinho (2011) “a investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (p.68).

Seguidamente explanaremos sobre o paradigma interpretativista, que é o adotado na nossa investigação, visto ser o que mais se adequava ao objeto de estudo e aos objetivos traçados.

Guba e Lincoln (1994, citados por Freitas, 2013) defendem uma abordagem de cariz qualitativo, que compreende três vertentes principais: a ontológica, a epistemológica e a metodológica.

Do ponto de vista ontológico, em que releva a natureza da realidade, as investigações qualitativas concebem-se como processos dinâmicos, que são construídos por meio da interação social, daí derivando a consciência de que a realidade é apreendida de modo relativo, sendo carregada de realidades específicas, socialmente construídas. Do ponto de vista epistemológico, em que relevam os processos de conhecimento, as investigações qualitativas caracterizam-se pela adoção de uma postura transaccional, de interação entre o sujeito e o objeto, sendo ambos passíveis de influências recíprocas. Do ponto de vista metodológico, em que relevam as estratégias que levam à produção do conhecimento, as investigações qualitativas caracterizam-se pela adoção de posturas hermenêuticas e dialéticas, pelo refinamento dos resultados, e pela elaboração de uma construção da realidade, num grau de sofisticação compatível com os propósitos do estudo. (p. 1083)

Outro modelo da abordagem qualitativa, apresentado por Freitas (2013), é o de Creswell (1994) que reconhece os aspetos do modelo anterior, e introduz dois outros aspetos:

o axiológico e o retórico. Do ponto de vista axiológico, em que relevam os valores, as investigações qualitativas caracterizam-se pela primazia dada à realidade construída pelos/as próprios envolvidos/as, em relação às outras possíveis realidades. Consequentemente, valorizam-se as posturas que levam à aproximação do/a investigador/a com o seu objeto, reduzindo as distâncias e proporcionando uma relação intersubjetiva. Do ponto de vista retórico, em que releva o discurso, as investigações qualitativas caracterizam-se pelo estilo próprio dos seus relatos que, em certos casos, privilegiam o uso de uma linguagem informal e metafórica. (p. 1084)

As características principais de um estudo de natureza qualitativa segundo Flik (2007, citando por Freitas, 2013) são quatro pontos cardeais;

o primeiro ponto refere-se à concordância entre teorias e métodos. Nos estudos qualitativos, devem ser privilegiados métodos e teorias abertas e flexíveis, compatíveis entre si, capazes de fazer frente à tarefa de lidar com a complexidade inerente aos objectivos e aos problemas a contemplar. O segundo ponto refere-se ao emprego das diferentes perspetivas dos sujeitos. O contributo da investigação qualitativa nota-se pela sua capacidade de oferecer respostas que se apoiam nas perspetivas das diferentes pessoas envolvidas e de criar, deste modo, uma rede de ações e de significações entre as mesmas. O terceiro ponto refere-se ao emprego da autorreflexão, como sendo a atitude que leva o/a investigador/a actuar como um crítico/a de si mesmo/a, da sua própria investigação e das pessoas nela envolvidas. Esta atitude implica o alinhamento com uma posição construtiva e interventiva. O quarto ponto refere-se à variedade de enfoques e de métodos. As investigações qualitativas são reconhecidas pelo facto de possuírem diversos esquemas de confronto com a realidade, tendo em vista a sua compreensão holística (Flick, 2007). As próprias linhas evolutivas da investigação qualitativa atestam esta tentativa constante de inovação e de reflexão. (pp. 1084-1085)

Outras características deste tipo de metodologia são a abordagem indutiva e holística, visto a descrição e a compreensão da realidade no seu todo serem a sua finalidade. Segundo Taylor e Bogdan (1987, citados por de Freitas, 2013) estes estudos são também

humanistas, naturalistas e flexíveis, em função: da sua necessidade de compreender as pessoas nos seus ambientes naturais; da sua recusa em submeter-se a uma estandardização de métodos; da sua liberdade em se deixar conduzir, tanto pelas atitudes criativas como pelo improviso. (pp. 1086-1087)

Estas metodologias são as mais adequadas para as ciências sociais, como corrobora Silva (1999) ao afirmar que “as metodologias qualitativas tornam-se mais congruentes com os objetivos das ciências sociais (...) e adequam-se plenamente à abordagem dos fenómenos



educativos onde o conhecimento da realidade e a intervenção constante são condições de inovação das práticas educacionais” (p. 33).

Para Bogdan e Biklen (1994) as características de uma investigação qualitativa são:

- i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na sua recolha;
- ii) os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo;
- iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados ou produtos;
- iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- v) o investigador preocupa-se, particularmente, em tentar compreender o significado que os sujeitos dão às suas experiências. (pp. 47-50)

De forma simples podemos afirmar que a investigação qualitativa, por decorrer de intenções formuladas por atores individuais em contextos limitados, é caracterizada pela subjetividade e que a investigação quantitativa, por se auxiliar em critérios matemáticos e estatísticos, se distingue pela objetividade dos resultados, mas uma não é mais válida do que outra, sendo diferentes. Olham a realidade de prismas diversos, sendo os seus métodos e finalidades também distintos.

Tendo em conta as características já apresentadas, a nossa investigação situa-se no âmbito de uma metodologia qualitativa e numa perspectiva construtivista que, segundo Afonso (2005), se enquadra nos estudos naturalistas, visto termos dado “especial ênfase aos estudos descritivos (de teor qualitativo ou quantitativo), (...) centrada nas abordagens interpretativas e nos estudos de caso” (p.10).

Com base em Guba e Lincoln (1994) passamos de seguida a justificar, ao nível ontológico, epistemológico, metodológico, e a nível axiológico e retórico, com base em Creswell (1994), a investigação que realizámos.

No plano ontológico, a realidade foi apreendida de forma múltipla através de processos dinâmicos, flexíveis, resultantes da interação social, daí derivando a consciência de que a realidade é relativa, existem várias visões, nesta investigação apresentamos a nossa visão da realidade estudada.

Do ponto de vista epistemológico norteámo-nos pela postura intersubjetiva. Significa isto que nós, investigadoras e a escola, nos inter-relacionámos, sendo que a subjetividade da investigadora e a do que se investiga se evidenciam como parte integrante do processo de

investigação. “Existe uma interacção entre investigador e investigado, num processo de dupla hermenêutica, na medida em que cada um interpreta e é intérprete, produzindo-se um conhecimento circular que se vai construindo interactivamente e em espiral” (Coutinho, 2011, p.76-78).

A nível metodológico, as estratégias adotadas foram hermenêuticas e dialéticas, pautadas por um constructo da realidade estudada através do método indutivo.

A nível axiológico, onde se relevam os valores, a nossa investigação privilegiou a realidade construída por nós próprias, aproximámo-nos do objeto de estudo e estabelecemos relações intersubjetivas e tratámos a realidade de forma holística, já que a finalidade consistia em ter um conhecimento profundo da realidade estudada.

Na retórica, ou seja, o nosso discurso, desenvolveu-se como um relato, construimos a nossa narrativa de forma a descrever e a compreender o nosso objeto de estudo.

Na senda das características apresentadas por Flick (2007), o nosso estudo enquadra-se na abordagem qualitativa, visto respeitar os quatro pontos cardeais por ele definidos. Assim, em relação ao primeiro ponto cardinal, na nossa investigação existe concordância entre teorias e métodos, privilegiámos os métodos e as teorias abertas e flexíveis, compatíveis entre si, de forma a conseguirmos trabalhar com a complexidade. No segundo ponto cardinal utilizámos diferentes perspetivas dos sujeitos. A mais-valia da investigação qualitativa revela-se na capacidade de dar respostas segundo diferentes perspetivas, de tal forma que se crie uma rede de ações e de significações entre as mesmas. O terceiro ponto cardinal refere-se à autorreflexão, tendo sido esta a nossa atitude. Atuámos como críticas de nós próprias, da nossa própria investigação e das pessoas nelas envolvidas. Em relação ao quarto e último ponto cardinal, diversificámos os pontos de vista e os métodos. Como afirma Flick, “as investigações qualitativas são reconhecidas pelo facto de possuírem diversos esquemas de confronto com a realidade, tendo em vista a sua compreensão holística” (2007, citado por Freitas, 2012, p. 1085).

Finalmente, para se demonstrar a fiabilidade de uma investigação qualitativa, os resultados finais devem encaixar-se na realidade estudada. Na senda do que corrobora Abrantes (2002), “não se relaciona com a presunção de que outros obtivessem, se repetissem o estudo, os mesmos resultados, mas com o facto de, atendendo aos dados,

perceber que os resultados fazem sentido.” (p. 210) Por isso muito é importante a posição do investigador nos estudos qualitativos, visto que deve

decidir quais os modelos e critérios de análise, quais as técnicas mais adequadas aos objetivos da investigação, deve ser metuculoso com a documentação, deve ser capaz de trabalhar indutivamente e de detetar perspectivas teóricas úteis ao seu estudo, produzindo descrições bem detalhadas, claras (*thick descriptions*), que permitam uma generalização teórica no sentido da transferibilidade para outros estudos e contextos de investigação. (Coutinho, 2011, pp. 132-137)

Assim, a nossa opção pela abordagem qualitativa é justificada pelas várias conceções apresentadas.

## 7.2 - Desenho da investigação

Os desenhos de investigação de cariz qualitativo são abertos, flexíveis, progressivos e por isso circulares (Creswell, 1994; Taylor & Bogdan, 1987; Valles, 1997).

A nossa investigação terá as características anteriormente enunciadas, que neste capítulo sustentaremos com base na revisão de literatura.

O desenho da investigação por nós escolhido foi o de estudo de caso, pois “é um *design* ideal para compreender e interpretar observações do fenómeno educativo” (Merriam, 1988, p. 2).

Para Merriam (1988) os estudos de caso são particularistas porque “focam a sua atenção na situação particular, evento, programa ou fenómeno” (p. 11); descritivos porque descrevem exaustivamente um caso; heurísticos porque “iluminam a compreensão do leitor acerca do fenómeno em estudo” (p. 13); indutivos porque “contam com o raciocínio indutivo” (*idem*).

Para Afonso (2005) um caso é um objeto de estudo com fronteiras mais ou menos claras que se analisa no seu contexto e que se considera relevante, seja para comprovar, ilustrar ou construir uma teoria ou parte dela, seja pelo seu valor intrínseco. Como tal, qualquer “objecto de natureza social pode construir-se como um caso” (p.30), visão corroborada

por Stake (2007) que salienta que, face às situações do quotidiano, certos ‘casos’ impõem-se irrecusavelmente ao profissional da educação e a uma possível pesquisa (pode ser um aluno em dificuldades, um grupo de alunos problemático, um problema sentido pelos professores, a curiosidade por novos procedimentos ou por um programa de reforma).

O estudo de caso caracteriza-se por “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p. 70). Foi o que nos aconteceu, o nosso caso impõe-se tendo em vista a finalidade da investigação da nossa investigação.

Bassey (1999, citado por Afonso, 2005) define de forma abrangente essa estratégia de investigação ao defender que

um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, centrada em facetas interessantes de uma atividade ou programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos. (pp. 70-71)

Yin (1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que “investiga um fenómeno atual no seu contexto real (...) e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (p. 234). Acrescenta que “constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focalizando-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto” (*idem*).

Segundo Sousa Santos (2007) o estudo de caso visa essencialmente

a compreensão de um comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. (p.138)

Na mesma senda, Ponte (2006) considera que é uma investigação particularista, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Decidir pela realização de um estudo de caso pressupõe um interesse relevante no caso particular “tanto pelo que tem de único quanto pelo que tem de comum” (Stake, 2007, p.15).

Da mesma forma, Ponte (1994) considera que

é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (p.2)

Merriam (1998, citado por Carmo & Ferreira, 2008) resumiu as características de um estudo de caso, afirmando que é:

particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo – porque a maioria dos estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação. (p.235)

Para Bell (1997) um estudo de caso “é muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância” (p.23), visão corroborada por Stake (2007) que define estudo de caso como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes” (p. 11).

Lüdke e André (1998) referem que o estudo de caso é único, particular, distinto dos outros, mesmo que depois venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Stake (2007) analisa os diversos papéis que o investigador de estudos de caso pode representar. Entre outros, pode ser professor, observador participante ou entrevistador e no decurso da investigação “cada investigador toma decisões contínuas, de forma consciente ou inconsciente, sobre que ênfase dar a cada papel” (p. 107).

Diferentes autores apresentam definições variadas de estudo de caso, vejamos: Patton (1980) considera-o como uma forma particular de recolher, organizar e analisar dados; Denny (1998) define-o como um exame completo ou intenso de uma faceta, uma questão

ou talvez os acontecimentos que têm lugar num marco geográfico ao longo do tempo; e para MacDonald e Walker (1997) o estudo de caso é um exame de um caso ou uma ação.

De forma a sistematizar estes vários objetivos, Gómez, Flores e Jimenez (1999), referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (p.99).

Yin (1988, citado em Carmo & Ferreira, 2008) identifica “cinco características de um bom estudo de caso: ser relevante; completo; considerar perspetivas alternativas de explicação; evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente; e ser apresentado de uma forma que motive o leitor” (p. 236).

Coutinho e Chaves (2002) corroboram a visão de Yin (2005) explanada de outra forma, assim as características básicas de um estudo de caso são:

- é um sistema limitado, e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos e que nem sempre são claras e precisas;
- é um caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direcção à investigação;
- é preciso preservar o carácter único, específico, diferente, complexo do caso;
- a investigação decorre em ambiente natural;
- o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros. (p.224)

Podemos, então, inferir que os estudos de caso estão, pois, orientados para a descoberta (Lüdke & André, 1986; Yin, 1989). Para além das características anteriormente apresentadas é também pertinente debruçarmo-nos sobre a tipologia dos estudos de caso. Para Bogdan e Biklen (1994) a categorização passa pelo número. Ou seja podemos ter apenas um estudo de caso, como é a nossa investigação, ou ter casos múltiplos.

Para Stake (1999, citado em Meirinho & Osário, 2010) a classificação é feita tendo por base os objetivos do investigador. Para este autor

os estudos de caso podem ser intrínsecos, instrumentais ou coletivos. Nos estudos de caso intrínsecos, o interesse da investigação, recai sobre o caso particular. Isto é, o importante é compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes. Nos estudos de casos instrumentais, o caso em si tem um interesse mais secundário. Distinguem-se dos intrínsecos, porque se

definem em função do interesse por conhecer e compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular. O caso é o veículo para compreender ou iluminar um problema ou as condições que afetam não apenas o caso estudado, mas também outros casos. Neste sentido, o caso funciona como instrumento ou suporte para facilitar a compreensão de algo que vai para além do caso em si. (p. 58)

Yin (1993) apresenta um critério de classificação do qual emergem seis tipos diferentes de estudos de caso, como se pode observar na Tabela 20.

Tabela 20 - Tipos de estudos de caso segundo Yin

	Único	Múltiplos
<b>Exploratórios</b>	Único Exploratórios	Múltiplo Exploratórios
<b>Descritivos</b>	Único Descritivos	Múltiplo Descritivos
<b>Explanatórios</b>	Único Explanatórios	Múltiplo Explanatórios

Fonte: Yin (1993, citado em Meirinho & Osório, 2010, p. 57).

Conforme sejam únicos ou múltiplos, os estudos de caso também podem ser exploratórios, descritivos ou explanatórios. Os estudos exploratórios têm como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior. Isto é, são o prelúdio para uma investigação subsequente, mas não necessariamente um estudo de caso. Estes estudos são diferentes dos descritivos, podendo buscar hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores. Pretendem fornecer um certo suporte para a teorização. Os estudos exploratórios são, talvez, segundo Yin (1993), os de reputação mais notória. Por outro lado, os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto. Os estudos explanatórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa-efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais. (Meirinho & Osório, 2010, p. 57)

Na perspectiva construtivista, defendida por Lincon e Guba (2006), o estudo de caso é “hermenêutica/dialética” (p. 164). Assim, o conhecimento é o resultado das “reconstruções individuais que se fundem em torno de um consenso comum” (p.172).

Num estudo de caso de natureza construtivista, a finalidade da investigação é a reconstrução da realidade social em estudo. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a operacionalização de um estudo de caso construtivista é heurístico visto socorrer-se de um “conjunto de instrumentos para a descrição, a análise dos processos de intervenção, permitindo documentá-los e posteriormente interpretá-los” (p. 102). Deste modo, o investigador compreende as perspectivas, os significados e o envolvimento dos sujeitos numa situação particular.

No entanto, convém distinguir estudo de caso etnográfico de estudo de caso construtivista. O estudo de caso construtivista pretende “entender um percurso, um processo de mudança que não é meramente emergente (...) e em direção a novos saberes e experiências” (Oliveira-Formosinho, 2002, pp.102-103).

Trata-se, assim, do estudo de um caso através da participação e interação dos seus autores

ouvindo-os, mas também confrontando-os com outras perspetivas, com outras possibilidades, outras alternativas (...). Os estudos na lógica da ação podem considerar-se etnográficos, os estudos na lógica da intervenção podem considerar-se construtivistas, no sentido de que eles são referenciados a valores, objetivos, intenções, compromissos, propostas que se desenrolam num tempo – que é o tempo em que se está fazendo o estudo de caso – que é um tempo do trabalho de todos em torno da conquista da diferença que se quer construir porque criaram novas significações para, por exemplo, a imagem da criança, a imagem de professora, o processo de ensino-aprendizagem, a qualidade dos serviços a oferecer pela instituição. (*idem*, p. 103)

Em síntese, na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2002), os estudos de caso

etnográficos estruturam-se em torno das perceções dos sujeitos enquanto os estudos de caso construtivistas se estruturam em torno dos processos de crescimento e capacitação dos autores, dos processos de assunção da agência pelos autores, dos processos colaborativos orientados para metas, assumindo a capacitação como um processo sócio-construtivista. (p. 104)

Seguindo Fortin (1999), que defende ser “a ou as questões de investigação que ditam o método apropriado ao estudo” (pp. 22-23), a nossa investigação será um estudo de caso que se enquadra no modelo construtivista, visto que neste tipo de estudo de caso pretende-se captar as perceções dos atores e as mudanças “em evolução e na direção de algumas grandes finalidades que se estabeleceram colaborativamente” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 104), sendo também etnográfico, visto assentar em perceções.

Em relação aos procedimentos Strauss e Corbin (2002, citados por Freitas, 2013) identificaram o que temos de ter em conta num estudo qualitativo: “a forma peculiar de recolher os dados, sugerindo fontes distintas; a maneira de os reduzir e interpretar, gerando constructos de nível conceptual; [e] o modo de comunicar os resultados, incidindo em aspetos descritivos e interpretativos da realidade” (p. 1087). Creswell (1994, citado em Freitas, 2013) acrescenta “a relevância do contexto; a emergência do desenho;



a busca de explicações teóricas; o esforço pela compreensão dos fenómenos; a triangulação; a preocupação com as formas internas de validação de resultados” (*idem*).

Segundo a tipologia de Yin (1993), a nossa investigação é um estudo de caso único, visto que estudámos uma escola secundária, que melhorou em todos os domínios da avaliação externa, o que justificou a sua seleção. É de cariz descritivo e explanatório, pois estudamos uma escola de forma descritiva inscrita no seu contexto e, para além disso, é exploratório porque procuramos saber os efeitos que a avaliação externa teve no processo de mudança e melhoria da escola. Mais, é holístico porque tratámos o caso de forma integral.

Na classificação de Stake (1999) é um caso intrínseco, já que o interesse da nossa investigação recaiu sobre um caso particular. Quisemos compreender exclusivamente o caso particular estudado.

O desenho da investigação determina, em grande parte, a recolha de informação e as técnicas de análise, que apresentaremos no próximo ponto.

### 7.3 - Recolha de dados e técnicas de tratamento

Percecionamos a nossa investigação como uma viagem e, antes de a iniciarmos, existiu a fase dos preparativos. Numa viagem real estes iniciam-se com a **escolha** do destino, onde a motivação e os nossos interesses são fundamentais; consultamos roteiros; recorremos a agências de viagens, consultamos mapas, voos, hotéis, pesquisamos informação variada sobre os possíveis lugares e só depois decidimos para onde vamos. Posteriormente, **organizamos** a viagem, compramos (eventualmente) bilhetes dos voos, marcamos hotel, alugamos carro para ter quando chegarmos ao destino, ou então consultamos as várias redes de transporte públicos, consultamos informações do que podemos ver e queremos ver, compramos passes para os museus, consultamos sítios onde possamos comer, beber um copo, descansar num jardim, enfim, recolhemos informação, que de seguida ordenaremos no nosso caderno de campo.

Para todas as nossas viagens organizamos um caderno de campo, regra geral de dimensão A5, de capa dura, na contracapa colamos um mapa do território de pequena escala, na 1.<sup>a</sup>

folha um de grande escala, nas páginas seguintes escrevemos as motivações da escolha, o porquê da data e a companhia. Este caderno acompanhar-nos-á durante toda a viagem, onde colocaremos o bilhete de avião, dos museus, dos transportes que utilizarmos etc. Ao longo dos dias andaremos sempre com ele, pois nele iremos anotar curiosidades, desenhar ilusões, rabiscar paisagens, escrever reflexões. A sua utilidade não se fica pelo *durante*, após a chegada será **organizado** com toda a informação recolhida e completado com fotografias e postais, e no final sintetizaremos e elaboraremos a nossa **inferência** da viagem.

Mas não ficará completo. Mais tarde, se regressarmos ao mesmo destino, pegamos de novo no caderno de campo e o processo recomeça, com mais informação, com outros lugares a visitar, com outros percursos que completam mais o nosso conhecimento da realidade visitada. Viajar é adorável! A investigação seguiu os passos de um roteiro de viagens.

A recolha de informação é um trabalho moroso, solitário e incompleto, tarefa dificultada pelo excesso recolhido e pela escolha da pertinência da mesma. Houve que voltar a consultar a bússola e corrigir o rumo, para seguirmos a rota: uma viagem feita de muitos percursos e por muitas etapas, todas elas importantes, mesmo quando quase nos perdíamos, porque no novo percurso encontrávamos algo peculiar, que ia logo para o nosso caderno de campo, e era integrado na viagem.

Neste ponto começamos por apresentar o enquadramento teórico que guiou a nossa recolha e tratamentos de dados, que serão apresentados nos subcapítulos ulteriores, na senda de que o trabalho de campo sem “o quadro teórico que o organize significativamente é cego”, assim como o “quadro teórico isoladamente corre risco de permanecer vazio” (Alves, 1995, p. 31).

Bogdan e Biklen, (1994) defendem que

na investigação qualitativa, o tratamento da informação é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que foi encontrado. (p. 205)

“No plano concreto, os estudos qualitativos combinam, assim, fases sucessivas de recolha e de análise de dados, que influem sobre si mesmas, das quais emergem os resultados que conduzem às explicações e às conclusões” (Freitas, 2013, p. 1087).

Associamos na nossa investigação abordagens qualitativas e quantitativas e reconhecemos que estas duas abordagens não são consensuais, pois como refere Afonso (2005) “estão no centro de controvérsias e clivagens profundas nas Ciências Sociais e, particularmente, no âmbito da investigação educacional” (p. 13).

Segundo Stake (2007) “os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo que existe” (p. 53). Mas o mesmo autor afirma que “distinção entre métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase – pois ambas são misturas” (p. 52).

O método pode ser qualitativo e utilizar recolha de dados tanto a nível qualitativo quanto quantitativo. Por vezes há equívocos, mas, como elucida Gomes (2000),

apesar dos métodos qualitativos serem os mais indicados para as investigações de perspectiva interpretativa, o investigador pode utilizar métodos mais de carácter quantitativo ou mais de carácter qualitativo ou até recorrer a ambos, uma vez que o método não determina o paradigma que sustenta a investigação. (p. 180)

Assim sendo, reafirmamos que a nossa investigação se inscreve no paradigma interpretativista e irá utilizar métodos de cariz qualitativo e quantitativo na recolha de dados.

Ao optar pela pesquisa qualitativa e envolvendo a obtenção de dados descritivos, daremos mais relevância ao processo do que ao produto, preocupando-nos em retratar a perspectiva dos participantes.

Tivemos igualmente em conta as cinco características que uma investigação qualitativa deve possuir, segundo Bogdan e Biklen (1994): a fonte direta dos dados recolhidos foi o ambiente natural, constituindo nós investigadoras o instrumento principal; os dados recolhidos foram essencialmente descritivos; interessamo-nos mais pelos processos do que pelos resultados; analisamos os dados de forma indutiva; e foi dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

Como o nosso estudo empírico é um estudo de caso, devemos diversificar as fontes de recolha o mais possível como saliente Yin (1993, citado em Meirinho & Osório, 2010)

a orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência. A avaliação do estudo de caso pode, assim, incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registados, e observações de campo diretas. (p. 59)

Opinião partilhada por vários autores como Fragoso (2004) e Dooley (2002), ao defenderem que “o investigador deve assegurar-se, que ao longo do estudo, que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente. Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática” (citados por Meirinho & Osório, 2010, p. 59).

Como afirma Dolley (2002, citado por Meirinho & Osório, 2010) “os estudos de caso são complexos porque envolvem geralmente múltiplas fontes de dados, podem incluir vários casos dentro de um estudo, e produzem grande volume de dados para análise (p. 59).

Yin (2005, citado por Meirinho & Osório, 2010) defende que “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (p. 59-60). Na senda do que já tinha enunciado (Yin, 1993), defendemos que “uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso” (*idem*).

Segundo Yin (2005), a adoção de três ou mais formas de recolha de dados é uma das maneiras de tornar o estudo mais fiável. Nesta perspetiva, o processo de compreensão ocorre à medida que se recolhem e analisam os dados. Inerente a este argumento está a ideia defendida por Ludke e André (1986) de que quando encetamos a recolha de dados “no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos” (p.13). Assim, à medida que o estudo foi decorrendo os caminhos foram-se tornando mais diretos e específicos.

Berger e Luckmann (1966, citados por Afonso, 2005) salientam que “toda e qualquer investigação, seja ela construída com informação quantitativa ou com informação qualitativa, pressupõe elementos subjetivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo” (p. 14). Devemos então assumir que existe,

considerando-a “como um elemento essencial da compreensão” (Stake, 2007, p. 60), e minimizar os seus efeitos utilizando mais do que uma técnica de recolha.

Como a nossa investigação se enquadra no paradigma interpretativista e, mais concretamente, é um estudo de caso único, fomos obrigadas a diversificar as estratégias de recolha de dados. Assim, fizemos recolha documental e elaborámos inquéritos (duas entrevistas semiestruturadas e um questionário). Com o intuito de fazermos a triangulação da informação e dados recolhidos, de forma a aumentar a credibilidade das interpretações do estudo de caso.

### 7.3.1 - Análise documental e análise de conteúdo

Para Chaumier (1989, citado por Bardin, 2011) a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo ulterior, a sua consulta e referenciação” (p. 47). Tem por objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo)” (*idem*).

O grande objetivo da análise documental é “a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento”, de modo a facilitar o trabalho do investigador. (*idem*, p. 48)

A análise de conteúdo é um método muito mais rico a nível qualitativo, segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo

é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (...) extremamente diversificadas. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. (...) Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura «normal» do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião.... (p.11)

Na perspectiva de Bardin (2011) a análise de conteúdo não deriva apenas da ordenação de dados em bruto, no intuito de os simplificar, como se a frieza da técnica fosse imune à subjetividade de quem a desenvolve. A preocupação em proceder a uma análise interpretativa, consciente dessa condição, mas que, no entanto, é controlada, representa um dever ético do investigador.

A subtileza dos métodos da análise de conteúdo corresponde aos seguintes objetivos:

- a *superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal ser partilhada por outros?

Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

- e o *enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão. (*idem* pp. 30-31)

Na fase de tratamento de dados, em relação ao método, à organização da análise, segundo Bardin (2011) estrutura-se em três etapas cronológicas: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento, a inferência e a interpretação” (p. 121).

Segundo a mesma autora a primeira fase é

de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso. (*idem*)

Após a seleção dos documentos, que logicamente depende dos objetivos, as etapas seguintes segundo Bardin (2011) são: a *leitura «flutuante»*, que consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e perceções; a *escolha dos documentos*; a *formulação dos objetivos*, sendo a finalidade geral a que nos propomos; a *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*. Se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes. (...) Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. (p. 126);

e, por último, a *preparação do material*, antes da análise propriamente dita, o material reunido deve estar preparado.

A codificação é o procedimento de tratar os dados em bruto, segundo Bardin (2011)

tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transforma-se esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (p. 129)

A definição de Holsti (1969, citado por Bardin, 2011) é simples e clara - “a codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (p. 129).

Para Bardin (2011) temos que considerar neste processo as unidades de registo e de contexto. Vejamos as diferenças:

“A unidade de registo.- É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando categorizar” (p. 130).

A unidade de contexto. – A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às das unidades de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. (*idem*, p. 138)

Uma das unidades de registo mais utilizadas é a do tema, entendida como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (Bardin, 2011, p. 131). Esta foi a nossa opção de unidade de registo. “O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc” (*idem*).

Em relação à unidade de contexto, a determinação das suas dimensões “é presidida por dois critérios: “o custo e a pertinência. É evidente que uma unidade de contexto alargado exige uma releitura do meio, mais vasta (...); também aqui são determinantes quer o tipo

de material, quer o quadro teórico” (Bardin, 2011, p.133). Assim, na nossa investigação tivemos em conta estes dois critérios.

A etapa seguinte é a designada categorização, visto que “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorização” (Bardin, 2011, p. 146).

Bardin (2011) define-a como

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos. (p. 145)

Entende-se a categorização como um processo de tipo estruturalista que, segundo Bardin (2011), se desenvolve em duas etapas: a inventariação, isto é o isolar os elementos; e a classificação que é “o repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (p. 146).

Os critérios de categorização podem ser vários: semântico, no qual se definem categorias temáticas, onde as unidades de registo se organizam pelo seu significado; sintático, quando as unidades de sentido são definidas por verbos e adjetivos; léxico, quando ponderada a classificação das palavras segundo o seu sentido; e expressivo, sempre que se definem unidades de sentido que classificam determinado problema (Bardin, 2011).

As categorias de fragmentação devem obedecer às seguintes regras, segundo Bardin, 2011: a exclusão mútua, pois cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; homogeneidade (o princípio da exclusão depende da homogeneidade das categorias, devemos utilizar uma única forma de organização); pertinência (uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material escolhido para analisar); objetividade e fidelidade, aos vários documentos deve ser aplicada a mesma grelha categorial; e a produtividade, pois uma definição de categorias é produtiva quando fornece férteis em inferências e em dados exatos.

Categorizar os dados não é mais do que organizá-los com base no que “cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 2011, p. 146).



Apesar da sofisticação e complexidade da análise de conteúdo, ela consiste principalmente, no procedimento de identificar categorias que sirvam os propósitos de investigação e classificar todas as unidades de sentido. A análise de conteúdo é então “um trabalho de questionamento do material em análise” (Rodrigues, 2002, p.181) com a finalidade de extrair informação pertinente em relação às questões enunciadas.

Visão corroborada por Quivy e Campenhoudt (2008) quando defendem que é uma técnica que possibilita uma análise compreensiva em termos de organização, de sistematização e de articulação entre as várias fontes de informação.

A terceira e última fase é a interpretação e a inferência, que como afirma Hosti (1969, citado em Bardin, 2011) “a intenção de qualquer investigação é produzir inferências válidas” (p. 166).

A finalidade da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2011, p. 40). A partir da sistematização dos dados, podemos intuir e compreender melhor a realidade com resultados de confiança.

No caso concreto desta investigação, o recurso a esta técnica de tratamento da informação permitiu-nos, de acordo com a finalidade do estudo, construir um conhecimento referenciado e sustentado.

Na Figura 4 está reproduzido o esquema de desenvolvimento de uma análise, segundo Bardin.

*Desenvolvimento de uma análise*

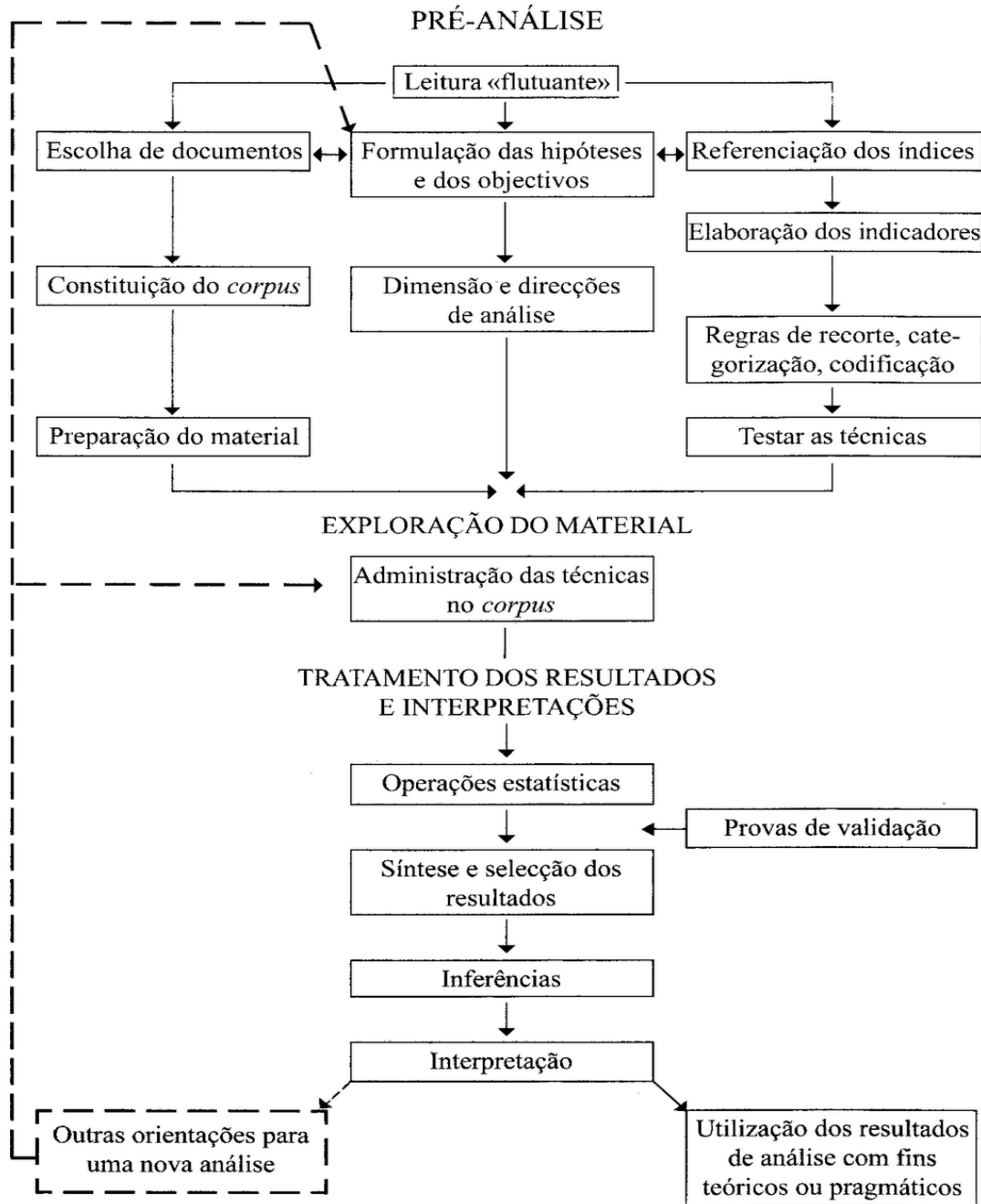


Figura 4 - Fases de desenvolvimento de uma análise (Bardin, 2011, p. 128).

### 7.3.2 - Inquéritos por entrevista e questionário

Para De Ketele e Roegiers (1999) o termo inquérito deve ser aplicado numa investigação “de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros” (p.35).

Em investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Tuckman (2000) completa esta ideia ao defender que

as entrevistas são um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir os seus interesses e percepções. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, pode emergir assim um quadro representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, proporcionar-nos uma base para a sua interpretação. (p.517)

Quivy e Campenoutd (2008) corroboram a visão de Tuckman (2000) e acrescentam que “corretamente valorizadas estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p. 192).

É neste enquadramento que recorreremos às entrevistas.

Bogdan e Biklen (1994) também enfatizam que a recolha de dados no ambiente natural, em que a ação da entrevista decorre, permite descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes poderão atribuir numa abordagem qualitativa.

Outro método de recolha de informação é o inquérito por questionário que, segundo Quivy e Campenoutd (2008),

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou

de um programa, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p. 188)

A sua aplicação pode ser de dois tipos, segundo Quivy e Campenoutd (2008): de «administração direta» ou de «administração indireta», centrando-se a diferença na forma como são aplicados e como estão elaborados os próprios questionários.

Seguindo na linha dos autores anteriormente referidos, a sua aplicação é adequada especialmente quando:

- o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões;
- a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão (...);
- de uma maneira geral, os casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade. (p. 189)

Visão partilhada por Bell (2008), que valoriza a sua aplicação quando o tempo de que se dispõe para realizar o estudo é escasso e o universo a inquirir é grande.

As principais vantagens são a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”; e o “facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos inquiridos)” (Quivy & Campenoutd, 2008, p.189).

Em relação às desvantagens de se utilizar este método de recolha de dados, destacam-se “o peso e o custo geralmente elevado do dispositivo”; “a superficialidade das respostas, que não permite a análise de certos processos”, sendo que esta falha “está menos ligada ao próprio método do que às fraquezas teóricas ou metodológicas daqueles que o aplicam”; “a individualização dos inquiridos” não são enquadrados nas suas redes de relações sociais; o cariz “relativamente frágil da credibilidade” (*idem*, pp.189-190), razão pela qual não serviu como instrumento na nossa investigação.

A credibilidade do questionário deverá obedecer às seguintes regras: “rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência do inquirido, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos inquiridores” (Quivy & Campenoutd, 2008, p.190).

Podemos, assim, afirmar que o questionário é um instrumento rigoroso e estandardizado, quer ao nível do texto, quer na sua ordem, ao mesmo tempo que é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares.

O que fazer depois com os inquéritos? Deverá passar, segundo os mesmos autores, pela aplicação um outro método, como a análise estatística, pois “só são úteis no âmbito de tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy & Campenoutd, 2008, p.189).

Os questionários deverão igualmente ser elaborados com categorias pré-definidas, caso não aconteça não se consegue retirar informação pertinentes dos dados, visto não se conseguir analisá-los. Para se fazer o tratamento dos dados será exigida formação, mais ou menos específica, ao inquiridor dependendo se realiza apenas estatística descritiva ou estatística inferencial através de programas informáticos de gestão e análise de dados, como por exemplo o SPSS.

Por fim, referimos e equacionamos a questão geral: em que situações devem ser realizadas entrevistas e em que situações devem ser aplicados questionários?

Tuckman (2000) sintetiza muito bem a resposta a esta questão ao declarar que, por um lado, “o questionário requer menores custos, permite abranger um número vasto de sujeitos, as fontes de erro limitam-se ao questionário e à amostra e tem uma razoável fidelidade total” (p. 321); por outro lado, “não oferece grandes possibilidades de personalizar, questionar ou aprofundar as questões com cada sujeito, [e] tem baixa taxa de resposta” (p.322).

Já Bravo (1991) aponta as seguintes as razões a favor do questionário:

- permitir reduzir tempo na obtenção dos dados;
- a confidencialidade/anonimato das respostas (o que predispõem os inquiridos a estarem mais à vontade para emitirem a sua opinião durante o preenchimento do mesmo);
- a possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo. (p. 33)

Por fim, Afonso (2005) enaltece que a aplicação de um inquérito por questionário possibilita “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.101).

O questionário é construído através de uma grelha ou tabela de especificações onde, (...) a partir da identificação das questões de pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar. A análise dos tópicos selecionados serve de fundamento para a tomada de decisões sobre o tipo de perguntas a elaborar em cada caso (direta, indireta, geral ou específica, centrada em factos ou opiniões) e sobre o formato das respostas, de acordo com a tipologia acima referida. (Afonso, 2005, p. 105)

### 7.3.4 - Procedimentos

Após a análise e escolha da escola em estudo, estabelecemos contacto telefónico com o diretor, de forma a agendar uma reunião para explicar o nosso intento. Foi agendada essa reunião logo na semana em que contactámos a direção. No entanto, devido às imposições legais, enviámos um pedido por escrito, com o intuito de nos ser concedida a autorização formal. Após o envio do pedido, foi-nos enviada a autorização por escrito, aprovando o estudo com as técnicas de recolha de dados a que nos propúnhamos.

No decurso da investigação, pautámos os nossos procedimentos pelos enunciados por Sousa Santos (2007) a serem aplicados num estudo de caso:

- 1º. recolha, o mais exaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo e o contexto em que se encontra inserido;
- 2º. análise qualitativa e quantitativa desses dados, procurando-se constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo;
- 3º. efetuar inferências a partir da análise e extrair conclusões. (p. 140/141)

Assim, procurámos conhecer e orientar as nossas ações e decisões com base no supra enunciado, o que “implica perseverança, num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão” (Afonso, 2005, p. 75).

A decisão do caminho a tomar terá sempre de se tomada pelo investigador, tarefa que se faz e refaz e volta a fazer, até se encontrar o rumo certo para a investigação.

Para Afonso (2005), esta fase “constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento destes dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (p. 111).

“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan & Biklen, 1994, pg. 47). Assim, fomos para a escola em estudo, não só fisicamente onde interagimos e conhecemos, como através das leituras e análises efetuadas. De entre as leituras destacamos aqui, pela coincidência oportuna da publicação, em maio de 2015, o livro *A Escola*. Lemos o livro na íntegra sem interrupções e foi o roteiro que nos faltava para aguçar de novo a nossa curiosidade. Não entendemos a curiosidade do ponto de vista de Santo Agostinho para quem “a curiosidade é o pecado que origina outros pecados”<sup>4</sup>, mas sim na perspetiva de Agostinho da Silva que defende que “o que impede de saber não são nem o tempo nem a inteligência, mas somente a falta de curiosidade”<sup>5</sup>.

Retomámos a nossa viagem!

#### 7.3.4.1. Análise documental

Como sustentam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa documental permite o acesso a fontes pertinentes que possibilitem uma melhor análise e compreensão do fenómeno em estudo.

Começámos por realizar uma leitura de documentos internos da escola e externos à mesma. Consultámos a Carta Educativa do Concelho, legislação, os relatórios das avaliações externas e da TurmaMais, e os relatórios de autoavaliação.

Relativamente aos documentos internos, foi estudado o Projeto Educativo, que, segundo Costa (2003), é um

documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modelo geral de organização os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa. (p. 10)

---

<sup>4</sup> In Confissões (397-398) ano?

<sup>5</sup> In Pensamento em Farmácia de Província (1977)

Foram estudados também o Regulamento Interno, o Contrato de Autonomia, o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno, os Relatórios de autoavaliação, o Plano Anual de Atividades e o Plano de Melhoria.

Os dados textuais podem ser provenientes de organismos públicos e privados ou de particulares. Afonso (2005) enquadra os designados documentos oficiais que, em relação ao Ministério da Educação, engloba toda a documentação existente nos arquivos da administração educacional e das respetivas escolas. O autor esclarece-nos desta forma:

estão também incluídas nesta categoria as publicações oficiais do Estado (Diários da República, relatórios do Conselho Nacional de Educação, boletins, brochuras e folhetos do Ministério da Educação, etc.), assim como das escolas e dos centros de formação) (projectos educativos, projectos curriculares, regulamentos internos, planos de actividades, folhetos ou cartazes informativos, circulares para os alunos ou formandos ou para os encarregados de educação, etc.). (p. 89)

De todos fizemos análise documental. No entanto, a análise de conteúdo foi apenas aplicada aos relatórios de avaliação externa e aos relatórios de autoavaliação. Foi um trabalho muito moroso, monótono e repetitivo, mas valeu a pena pois conseguimos no final da investigação realizar a última fase a inferência.

A análise documental fez-se tendo como base a Tabela 21 que foi organizada em temas, categorias e subcategorias. A sua criação foi relativamente simples, pois os temas basearam-se nas finalidades da investigação, as categorias são os referenciais da avaliação externa (os definidos e aplicados na fase piloto, em 2006) e as subcategorias são os domínios também definidos para a avaliação externa e aplicados na fase piloto, em 2006).

Tabela 21 – Grelha da análise documental.

Tema	Categoria	Subcategoria
Impactos da avaliação externa	C1 - Resultados	C1.1- Sucesso académico
		C1.2 – Participação e desenvolvimento cívico
		C1.3 – Comportamento e disciplina
		C1.4 – Valorização e impacto das aprendizagens
	C2 – Prestação do Serviço Educativo/Cultura de escola	C2.1 – Articulação e sequencialidade – cultura de escola
		C2.2. Acompanhamento da prática letiva
		C2.3 – Diferenciação de apoios
		C2.4 – Abrangência do Currículo
		C2.5 – Cultura organizacional
Impactos da avaliação externa	C3 – Gestão e organização escolar	C3.1 – Conceção, planeamento e desenvolvimento de atividades
		C3.2 – Gestão dos recursos humanos
		C3.3 – Formação dos agentes educativos



Tema	Categoria	Subcategoria
	<b>C4 – Autoavaliação e Melhoria</b>	C3.4 – Gestão dos recursos materiais e financeiros
		C3.5 – Participação da Comunidade Educativa
		C4.1 - Autoavaliação
		C4.2 – Sustentabilidade do processo
		C4.3 – Pontos fracos
		C4.4 – Pontos fortes
		C4.5 – Sugestões de melhoria/ Plano de melhoria
		C5.1 – Visão e estratégia
		C5.2 – Abertura à inovação
		C5.3 – Parcerias, protocolos, projetos e clubes
<b>Identificar/ caracterizar a liderança</b>	<b>C5 – Lideranç(s)</b>	

A sua operacionalização foi muito pouco ortodoxa, já que recorremos a um sistema cromático que passamos a reproduzir na Tabela 22.

Tabela 22 - Operacionalização cromática da análise documental

Tema	Categoria	Subcategoria
<b>Impactos da avaliação externa</b>	<b>C1 - Resultados</b>	<b>C1.1- Sucesso académico</b>
		<b>C1.2 – Participação e desenvolvimento cívico</b>
		<b>C1.3 – Comportamento e disciplina</b>
		<b>C1.4 – Valorização e impacto das aprendizagens</b>
	<b>C2 – Prestação do Serviço Educativo/Cultura de escola</b>	<b>C2.1 – Articulação e sequencialidade – cultura de escola</b>
		<b>C2.2. Acompanhamento da prática letiva</b>
		<b>C2.3 – Diferenciação de apoios</b>
		<b>C2.4 – Abrangência do Currículo</b>
		<b>C2.5 – Cultura organizacional</b>
	<b>C3 – Gestão e organização escolar</b>	<b>C3.1 – Conceção, planeamento e desenvolvimento de atividades</b>
		<b>C3.2 – Gestão dos recursos humanos</b>
		<b>C3.3 – Formação dos agentes educativos</b>
		<b>C3.4 – Gestão dos recursos materiais e financeiros</b>
		<b>C3.5 – Participação da Comunidade Educativa</b>
	<b>C4 – Autoavaliação e Melhoria</b>	<b>C4.1 - Autoavaliação</b>
		<b>C4.2 – Sustentabilidade do processo</b>
		<b>C4.3 – Pontos fracos</b>
		<b>C4.4 – Pontos fortes</b>
		<b>C4.5 – Sugestões de melhoria/ Plano de melhoria</b>
<b>Identificar/ caracterizar a liderança</b>	<b>C5 – Visão e estratégia</b>	C5.1 – Visão e estratégia
		C5.2 – Abertura à inovação
		C5.3 – Parcerias, protocolos, projetos e clubes

Inicialmente destacámos os textos com as cores das categorias, após leitura mais atenta sublinhámos os textos com diferentes tons dentro da mesma cor. Este processo foi muito prático e adequado, pois facilitou imenso a identificação da informação na fase de elaboração da narrativa.

### 7.3.4.2 - Análise de conteúdo

Seguindo Bardin (2011), estruturámos a análise de conteúdo em três etapas cronológicas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento, a inferência e a interpretação.

Na primeira etapa escolhemos os documentos a aplicar a análise de conteúdo. Iniciámos todo o procedimento com uma *leitura flutuante* de todos os documentos. No nosso caso havia documentos determinados *a priori*, nomeadamente os relatórios das avaliações externas e os de autoavaliação. Os restantes documentos internos da escola foram escolhidos pela pertinência do seu conteúdo. O relatório TurmaMais e a Carta Educativa do Concelho surgiram *a posteriori*, por necessidade de informação complementar. Seguidamente, procedemos à sua referenciação, tendo como base inicial a referência utilizada nas avaliações externas, mais tarde surgiram outras.

Preparado o material, estávamos em condições de passar à fase seguinte: a sua exploração.

Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente feitas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. (...) Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (Bardin, 2011, p. 127)

Após a escolha dos documentos, passámos à análise dos relatórios de avaliação externa e sobre os relatórios de autoavaliação da escola, já que o modelo de avaliação de escolas em Portugal articula os dois tipos de avaliação, como abordámos no Capítulo VI.

A Tabela 23 que de seguida se apresenta indica os documentos analisados por análise de conteúdo e respetivos códigos de identificação.

Tabela 23 - Codificação de identificação dos relatórios sujeitos à análise de conteúdo

Documentos	Código de Identificação
Relatório de Autoavaliação ano letivo 2007/2008	RAA2007/08
Relatório de Autoavaliação ano letivo 2008/2009	RAA2008/09
Relatório de Autoavaliação ano letivo 2009/2010	RAA2009/10
Relatório de Autoavaliação ano letivo 2010/2011	RAA2010/11
Relatório de Autoavaliação ano letivo 2011/2012	RAA2011/12
Relatório de Avaliação Externa da Escola - 2006	RAE2006
Relatório de Avaliação Externa da Escola - 2012	RAE2012

O critério, por nós utilizado na categorização, foi a “semântica” termo utilizado por Bardin (2011, p. 145) quando as categorias são temáticas.

“A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorização” (*idem*). Foi o que nós fizemos, no entanto, apesar do apoio dado pela literatura, deparámo-nos com inúmeras dúvidas ao longo do processo, definimos e voltámos a redefinir e a acrescentar, principalmente nas subcategorias.

Mas esta situação também é sustentada por Bardin (2011), quando nos diz que existem dois processos inversos de se categorizar: num “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados” (p. 147); no outro oposto temos que o sistema de categorização não existe previamente “resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos.” (*idem*), sendo que “geralmente as categorias terminais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca.” (*idem*) Foi o que aconteceu connosco, pois inicialmente tínhamos as categorias baseadas nos domínios da avaliação externa, mas tivemos de acrescentar algumas resultantes principalmente dos relatórios de autoavaliação. Salientamos ainda que tivemos sempre presente as qualidades que uma categorização teve ter segundo Bardin (2011), a saber: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade e fidelidade; e a produtividade.

Tendo por base tudo o anteriormente explanado, chegámos à nossa Tabela 24 de categorização final.

Tabela 24 - Operacionalização de categorização na análise de conteúdo.

Tema	Categoria	Subcategoria
<b>Impactos da avaliação externa</b>	<b>C1 - Resultados</b>	<b>C1.1- Sucesso académico</b>
		C1.1.1 – Sucesso/melhoria de resultados
		C1.1.2 – Insucesso/resultados a descerem
		C1.1.3 - Medidas de combate ao insucesso
		C1.1.4 - Justificação / reflexão sobre/ do insucesso
		C1.1.5 – Abandono/Exclusão por faltas e Anulações de Matrícula
		C1.1.6 – Avaliação interna/avaliação externa/Eficácia
		<b>C1.2 – Participação e desenvolvimento cívico</b>
		C1.2.1 – Relações positivas
		C1.2.2 – Relações tensas
		C1.2.3 – Atividades para promover a participação
		C1.2.4 – Preocupação com o futuro
		<b>C1.3 – Comportamento e disciplina</b>
		C1.3.1 – Bom Comportamento
		C1.3.2 – Problemas de comportamento
		C1.3.3 – Atuação/soluções
		C1.3.4 – Motivos/ justificação
		<b>C1.4 – Valorização e impacto das aprendizagens</b>
		C1.4.1 – O que se fez
		C1.4.2 – Sugestões do que se deveria fazer

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	
<b>Impactos da avaliação externa</b>	<b>C2 – Prestação do Serviço Educativo/cultura de escola</b>	<b>C2.1 – Articulação e sequencialidade</b>	
		C2.1.1 - Interdepartamental	
		C2.1.2 - Intradepartamental	
		C2.1.3 – Acompanhamento de alunos/ orientação	
		C2.1.4 – Sequencialidade pedagógica	
		C2.1.5 – Oportunidades de aprendizagem	
		C2.1.6 – Problemas	
		<b>C2.2. Acompanhamento da prática letiva/práticas de ensino supervisão</b>	
		<b>C2.3 – Diferenciação de apoios</b>	
		<b>C2.4 – Abrangência do Currículo</b>	
		<b>C2.5 – Cultura organizacional</b>	
		<b>C3 – Gestão e organização escolar</b>	<b>C3.1 – Conceção, planeamento e desenvolvimento de atividades</b>
			C3.1.1 – Conceção e planeamento de atividades
			C3.1.2 – Desenvolvimento e realização de atividades
	<b>C3.2 – Gestão dos recursos humanos</b>		
	<b>C3.3 – Formação dos agentes educativos</b>		
	<b>C3.4 – Gestão dos recursos materiais e financeiros</b>		
	<b>C3.5 – Participação da Comunidade Educativa</b>		
	C3.5.1 – Alunos		
	C3.5.2 – Docentes		
	C3.5.3 – Pais/encarregados de educação		
	C3.5.4 – pessoal não docente		
	C3.5.5 – restante C. E.		
	<b>C3.6 – Equidade e justiça</b>		
	<b>C3.7 – Contrato de Autonomia</b>		
	C3.7.1 - Potencialidades		
	C3.7.2 – Limitações		
	C3.7.3 – Metas do Novo Contrato de Autonomia		
	<b>C4 – Autoavaliação e Melhoria</b>	<b>C4.1 - Autoavaliação</b>	
		<b>C4.2 – Sustentabilidade do processo</b>	
		<b>C4.3 – Pontos fracos</b>	
		<b>C4.4 – Pontos fortes</b>	
<b>C4.5 – Sugestões de melhoria/ Plano de melhoria</b>			
<b>Identificar/caracterizar a liderança</b>	<b>C5 – Liderança(s)</b>	<b>C5.1 – Visão e estratégia</b>	
		C5.1.1 - Motivação	
		C5.1.1.1 – Alunos	
		C5.1.1.2 – professores	
		C5.1.1.3 - Direção/lideranças intermédias	
		C5.1.1.4 – Pais/encarregados de educação	
		C5.1.1.5 – pessoal não docente	
		<b>C5.2 – Abertura à inovação</b>	
		C5.2.1 – TIC	
		C5.2.2 – Inovação	
		<b>C5.3 – Parcerias, protocolos e projetos</b>	
		C5.3.1 – Parcerias e protocolos	
		C5.3.2 – Projetos e clubes	

Chegámos, assim, à 3.ª e última fase da análise de conteúdo, que é elaborada tendo por base todo o trabalho anterior que é a inferência da análise de conteúdo, a qual será apresentada no próximo Capítulo.

### 7.3.4.3 - Inquérito por entrevista

Inicialmente prevíamos realizar duas entrevistas, uma ao diretor (Apêndice 1) da escola e outra à equipa de avaliação externa, em *focus* grupo (Apêndice 2).

As entrevistas ao diretor e à equipa de autoavaliação em *focus* grupo tinham como finalidade recolher informação em discurso direto para mais tarde utilizarmos na triangulação de dados. Pretendíamos estabelecer relações entre os vários dados recolhidos, o que seria apurado nos questionários, nos relatórios da avaliação externa e na opinião do diretor e da equipa de autoavaliação.

Optámos por adaptar o guião da entrevista ao diretor usado no projeto de investigação «Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior» – AEEENS <sup>6</sup>, e introduzimos algumas questões de forma a dar resposta aos objetivos do nosso estudo.

No entanto, deparámo-nos com um grande constrangimento: não foi autorizada, por parte da DGE, a realização das entrevistas. Acabou por ser uma grande limitação ao estudo, pois as entrevistas, neste tipo de estudo, são uma grande mais-valia.

Foi com grande desânimo que não utilizámos as entrevistas e estamos consciente da sua importância, visto que a “entrevista é a técnica de recolha de dados mais utilizada na metodologia qualitativa (Navarro, 2001, p. 124), e os dados recolhidos serão “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Birklen 1994, p. 16).

Perante este constrangimento ainda iniciámos contactos com a Comissão de Proteção de Dados, mas, após algumas semanas de espera, interiorizámos que o tempo necessário para tal processo não se adequava à brevidade das nossas necessidades. Deixámos de parte definitivamente as entrevistas.

No que respeita às entrevistas, não nos vamos alongar mais, visto na prática não terem sido realizadas. Apenas referimos que realizámos entrevistas experimentais, com indivíduos com características semelhantes à do estudo, e que teriam sido muito úteis para

---

<sup>6</sup> Projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010, financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal

a nossa investigação. Foi uma experiência bastante enriquecedora no sentido em que, quando as fôssemos realizar, já não seria a primeira vez que estaríamos no papel de entrevistadora, assim como a necessidade sentida de que teríamos de impor, na entrevista em *focus grupo*, o falar um de cada vez e não todos ao mesmo tempo, como aconteceu na nossa experiência, que foi um pouco confusa e na gravação a audição nem sempre era perceptível. Na senda do que defendem Quivy e Campenhoudt (2008), consideramos que as “entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras” (p. 69).

#### 7.3.4.4. Inquérito por questionário

As razões que nos levaram à escolha deste instrumento de recolha de dados foram as enunciadas por Bravo (1991), já que permite reduzir tempo na obtenção dos dados, a confidencialidade/anonimato das respostas (o que predispõem os inquiridos a estarem mais à vontade para emitirem a sua opinião durante o preenchimento do mesmo) e a possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo.

Para dar credibilidade ao questionário, obedecemos às seguintes regras: o rigor na escolha da amostra, de formulação clara e unívoca das perguntas; a correspondência entre o universo de referência do inquirido; a atmosfera de confiança no momento de administração do questionário; a honestidade e consciência profissional dos inquiridores.

Os questionários foram elaborados tendo por base categorias pré-definidas para posteriormente se poder realizar o tratamento dos seus dados (Apêndice 3). Na nossa investigação realizámos o tratamento dos dados através de procedimentos de estatística descritiva, que posteriormente foi analisada.

Optámos pela elaboração de um questionário destinado a todos os docentes da escola, que nos permitisse cruzar as respostas com os dados na análise documental e de conteúdo, de forma a melhor podermos responder às questões que nos preocupavam.

A percepção dos docentes é pertinente na nossa investigação, já que são atores privilegiados do nosso estudo de caso; são agentes ativos numa escola e também *a* definem, no sentido que influenciam a escola, o seu clima e a sua cultura.

Para Perrenoud (2008), “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes”, devendo o professor permanecer “o artesão (das) várias contribuições numa prática pessoal” (pp. 24-25), assumindo-se como o ator importante do processo; como tal, o professor é um construtor do currículo real com grande ação no local onde ensina.

Nias (2001) fala da “figura do professor”, sendo que o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Esta dialética poderosíssima projeta muito de si no ensinar, na interação com outros (direção, colegas, outros funcionários, alunos, pais e encarregados de educação e com a comunidade em geral). A escola é uma rede de inter-relações, sendo os professores um dos nós indiscutível, fazendo e promovendo a ligação entre os vários nós.

Assim, construímos um questionário com base em três categorias: caracterização dos docentes; estilos de liderança(s); e impactos da avaliação externa na escola. Radicados nessas categorias, redigimos itens sob a forma de afirmações, observando as preocupações de objetividade, simplicidade de formulação, credibilidade e clareza (Apêndice 4).

O questionário é composto por questões fechadas com a escala de resposta tipo Likert de quatro níveis (concordo completamente, concordo, discordo e discordo completamente).

A escala Likert (1932) é uma escala psicométrica das mais conhecidas e utilizada em pesquisas quantitativas. Com a sua aplicação pretendemos saber o grau de concordância ou discordância em relação a uma declaração dada. Caracteriza-se por ser uma escala bipolar com um ponto neutro no meio da escala, originalmente com 5 itens ou mais, mas sempre ímpar.

A característica de ser bipolar é consensual pela sua clareza, pois ou é positiva ou negativa a concordância. Já quanto ao número de itens a questão é menos consensual. Segundo Dalmoro e Vieira (2013)

as contradições apresentadas pela literatura ficam ainda mais latentes com trabalhos como Rodriguez (2005), que, por meio de uma meta-análise, concluiu que uma escala com três opções de respostas é

suficiente. O autor destaca que o efeito da diminuição do número de opções de escolha encolhe o teste, proporcionalmente aumenta a eficiência do teste para grandes quantidades de respondentes e diminui a eficiência para pequenas quantidades de respondentes. Em complemento, Rodriguez (2005) coloca que o tempo gasto na resposta do questionário é proporcional ao número total de alternativas, e o uso de três itens na escala diminui o tempo na coleta da informação. Apesar dos ganhos destacados por Rodriguez (2005), o uso de escalas com poucos itens tende a flutuar de amostra para amostra. (p. 164)

Como é uma escala de carácter direcional, a colocação das designações verbais é importante, mas, como referem os mesmos autores,

apesar da recomendação de utilização de palavras indicando a intensidade da atitude num contínuo (Devellis, 1991), a utilização de descrições verbais em cada questão e categoria de resposta dificulta a resposta. Para isso, o uso de números para ancorar cada ponto de resposta é uma opção recomendada, visto que fornece uma perceção de contínuo, que não só contribui para ajudar o respondente a entender o que é requerido no item, mas também contribui para uma qualificação igualitária da escala. (p.165)

Cummins e Gullone (2000, citados por Dalmoro & Vieira, 2013), além de colocarem a questão de alocar a escala com palavras nas extremidades como ‘completamente satisfeito’ e ‘completamente insatisfeito’, destacam a utilização da categoria central (ponto neutro), do tipo ‘nem satisfeito, nem insatisfeito’. Esta opção pode colocar os inquiridos a “sentirem-se mais confortáveis em responder, mas, ao mesmo tempo, o ponto neutro pode gerar ambivalência e indiferença do respondente, destoando da verdadeira opinião do respondente” (Cummins e Gullone, 2000, citados por Dalmoro & Vieira, 2013, p. 174).

Em relação aos questionários, após validação por especialista da Universidade de Évora, foi realizado um pré-teste numa escola com as características da escola do estudo de caso, em abril de 2014.

Depois de redigido o questionário, mas antes de aplicado definitivamente, passou, como devia, por uma aplicação preliminar. A finalidade foi a de evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante e dimensão.

Para que o pré-teste seja eficaz, é necessário que os elementos selecionados sejam típicos em relação ao universo em estudo, e que estejam disponíveis a dedicar mais tempo para



responder ao questionário os respondentes definitivos. Isto porque, depois de responderem ao questionário, os inquiridos deverão ser entrevistados, a fim de se obterem informações acerca das dificuldades, possíveis erros ou lapsos encontrados.

O pré-teste de um instrumento de recolha de dados tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão. No caso dos questionários, a consecução desses requisitos é por vezes crítica. Como tal, o pré-teste deve assegurar que o questionário esteja bem elaborado, sobretudo no referente a: clareza e precisão dos termos; forma das questões; desmembramento das questões; ordem das questões; e introdução do questionário.

No nosso caso, foi aplicado a quinze docentes e serviu para detetar pequenas incongruências, como a repetição de duas questões, e sabermos o tempo médio de resposta ao mesmo. Os respondentes, no final, foram entrevistados e as suas sugestões anotadas e tidas em conta para a redação final do questionário.

No caso do nosso questionário optámos por utilizar uma escala tipo Likert de quatro itens, após a aplicação do pré-teste, visto um número muito elevado de docentes seleccionar a opção neutral. Assim, foi uma decisão consciente, quisemos que os docentes optassem pela positiva ou pela negativa na concordância, apesar da utilização do ponto neutro ser “defendida por ser uma opção que deixa o respondente mais à vontade no momento de expressar sua opinião” (Cummins e Gullone, 2000, citados por Dalmoro & Vieira, 2013, p. 174).

Como diz a literatura, alocámos aos itens números, porque gera “uma percepção de contínuo com distribuição igualitária entre os itens” (Nunnally, 1978, citado por Dalmoro & Vieira, 2013, p. 174). Assim resultou a nossa escala de tipo Likert (1 – discordo completamente; 2 – discordo; 3 – concordo; 4 – concordo completamente).

Relativamente à caracterização dos inquiridos, foram englobadas questões de cariz pessoal, relativas à idade, anos de serviço docente na escola, categoria profissional, grupo disciplinar e níveis de ensino que leciona. Neste bloco de questões também foi interrogado o facto de se encontrar ou não a lecionar, na escola em estudo, no ano letivo da primeira e da segunda avaliação externa de escola. O questionário, nesta parte, é constituído por 10 itens de resposta fechada.

Na categoria, estilos de liderança, o questionário é composto por 31 itens com o objetivo de identificar o estilo de liderança do diretor. As primeiras seis perguntas referem-se ao estilo de Liderança Laissez-faire; as seguintes (10 questões) ao estilo de Liderança Transacional; e as últimas 15 questões ao estilo de Liderança Transformacional. Apresentaremos mais à frente a razão desta opção.

Em relação à categoria impactos da avaliação externa na mudança e melhoria da escola, o questionário encontra-se organizado em cinco subcategorias, a saber: resultados, constituído por sete itens, com o objetivo de identificar a percepção dos docentes em relação aos resultados académicos, sociais e reconhecimento pela comunidade; prestação de serviços educativos, constituído por seis itens, com o objetivo de identificar a percepção dos docentes em relação ao serviço educativo prestado pela escola; gestão, constituído por três itens, com o objetivo de identificar a percepção dos docentes em relação à gestão da escola; autoavaliação, constituído por cinco itens, com o objetivo de identificar a percepção dos docentes sobre o impacto da autoavaliação na melhoria da escola; e cultura organizacional da escola, constituído por oito itens, com o objetivo de identificar a percepção dos docentes em relação à cultura organizacional da escola e contributos para a melhoria da mesma.

A aplicação dos questionários, na escola em estudo, realizou-se no decorrer do terceiro período do ano letivo 2013/2014. A direção distribuiu, recolheu e apelou ao preenchimento dos questionários. O retorno foi de 48%, sendo que do total de 85 docentes, 41 responderam ao questionário.

Assim, a nossa função foi entregar, na direção, o número de questionários necessários, em envelopes individuais, para que se preservasse o anonimato de cada inquirido. Posteriormente, procedemos à recolha dos mesmos, que foram devolvidos por cada professor na direção. A recolha de dados decorreu no mês de junho de 2014.

Assim, depois de colocar em prática o plano, de recolher e analisar os dados, passámos à fase da escrita, de que vamos dar conta seguidamente.

Os dados obtidos foram submetidos a análise e confronto, fazendo a sua triangulação. Para o tratamento de dados usámos predominantemente a análise qualitativa.

## Capítulo VIII - Apresentação e discussão dos resultados da investigação

Neste capítulo iremos articular a 2.<sup>a</sup> e a 3.<sup>a</sup> fase de um estudo de caso. Na senda do definido por Sousa Santos (2007), analisaremos os dados qualitativos e quantitativos, procurando-se constantes, relações e discrepâncias; e apresentaremos simultaneamente as inferências a partir da análise e extrairemos conclusões.

Segundo Vala (1986), nesta fase os dados de que dispõe o investigador devem encontrar-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; seguidamente, o investigador coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto de pesquisa; de seguida, e para proceder a inferências a partir dos dados, o investigador recorre a um sistema de conceitos analíticos, cuja articulação permite formular as regras da inferência (p. 104). Foi isso que fizemos, visão partilhada por Bogdan e Biklen (1994) ao afirmarem que a análise de dados é

o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

Defendem, igualmente, que esta análise “abrange a recolha de dados, (...) a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Assim, numa investigação como a nossa, os dados foram são recolhidos em forma de palavras ou imagens. A narrativa escrita surge com citações que ilustram e demonstram o apresentado. Na construção de conhecimento, “os investigadores qualitativos (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

No primeiro subcapítulo apresentamos o contexto onde a escola está inserida, através de dados socioeconómicos e a caracterização da escola estudada.

No segundo subcapítulo apresentamos a caracterização dos docentes que responderam ao inquérito por questionário.

Nos restantes subcapítulos surgem as categorias, por nós definidas, como já referimos são os referenciais da avaliação externa (fase piloto, em 2006). Assim, cada categoria corresponde a um subcapítulo.

No terceiro subcapítulo apresentamos a categoria C1 – Resultados.

No quarto subcapítulo apresentamos a categoria C2 – Prestação dos Serviços Educativos.

No quinto subcapítulo a categoria C3 – Gestão e Organização.

No sexto subcapítulo apresentamos a categoria C4 – Autoavaliação e melhoria.

No sétimo subcapítulo apresentamos, a última a categoria C5 – Liderança.

Cada um dos subcapítulos está organizado em três partes: na primeira expomos a perceção dos docentes, obtida na aplicação dos inquéritos por questionário; na segunda apresentamos a informação extraída da análise de conteúdos dos relatórios de avaliação externa, de 2006 e 2012, e dos relatórios de autoavaliação dos anos letivos 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 e 2011/12; e na terceira explanamos as inferências realizadas.

## 8.1 - Caracterização do contexto e da escola

Neste subcapítulo iremos apresentar o contexto onde a escola se insere, caracterizando o concelho em termos geográficos, económicos e sociais. Nos dados demográficos faremos algumas comparações com os dados relativos à NUT I – Portugal.

Socorremo-nos das leituras efetuadas nomeadamente do Plano Diretor Municipal, da Carta Educativa do Concelho, dos Projetos de Escola e da análise de conteúdo elaborada em relação aos relatórios de avaliação externa. Os dados estatísticos que não encontramos, nas fontes anteriormente citadas, foram consultados através dos portais do

Instituto Nacional de Estatística<sup>7</sup> e da PORDATA<sup>8</sup> da Fundação Francisco Manuel dos Santos.

### 8.1.1 - Caracterização do contexto onde se insere a escola

A escola da nossa investigação localiza-se numa pequena cidade. O concelho, com pouco mais de 500 km<sup>2</sup>, tem sofrido algumas alterações demográficas, em termos da redução e do envelhecimento da sua população. Estas mudanças são notórias, também, na estrutura económica, com a atividade vinícola a ganhar preponderância em relação à indústria dos mármore, grande referência da região.

À semelhança do interior do nosso país, a dinâmica demográfica do concelho tem sido de declínio acentuado desde meados do século passado, “uma região de repulsão demográfica. Este é, seguramente, um indicador de que a dinâmica económica local não tem gerado níveis de riqueza compatíveis com os anseios das suas gentes” (Projeto Educativo 2005/2008, p. 6). O concelho apresentava, em 1991, um total de 16.235 habitantes, 18.073 habitantes, em 1981, 15635 em 2001, 14256 em 2011 e 13621 em 2014<sup>9</sup>.

O gráfico da Figura 5 representa o saldo migratório, o crescimento natural e o crescimento efetivo, entre os anos de 2001 a 2014.

---

<sup>7</sup> <https://www.ine.pt>

<sup>8</sup> <https://www.pordata.pt>

<sup>9</sup> Fonte: Pordata acedido em 12 de junho de 2015

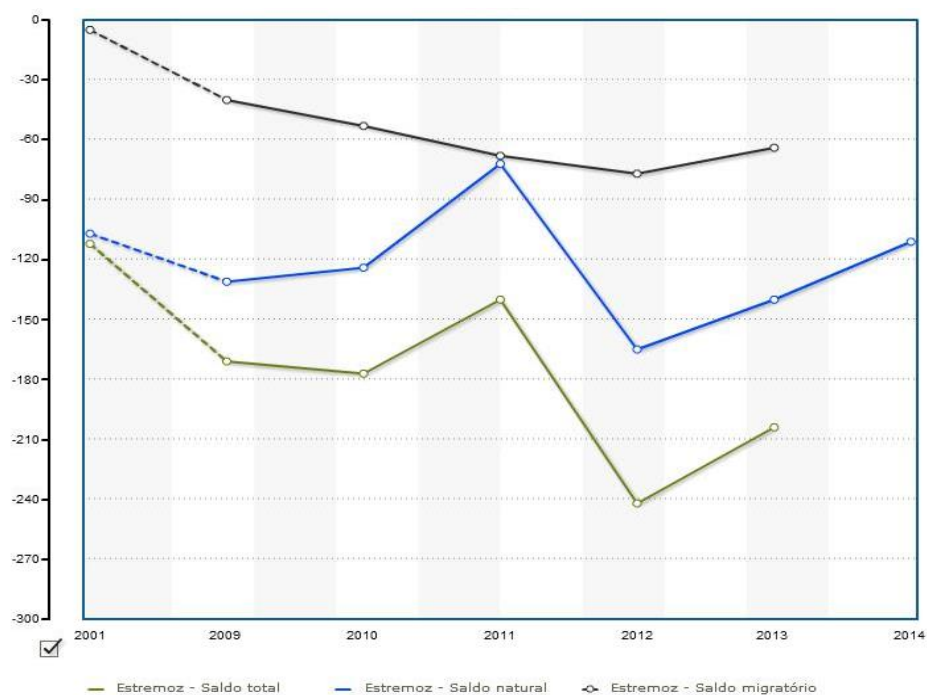


Figura 5 - Saldos populacionais do concelho

Fonte de dados : INE; Fonte do gráfico: PORDATA

Da análise do gráfico, da Figura 5, constatamos que desde 2001 a 2012 crescimento efetivo<sup>10</sup> (na legenda surge com a designação saldo total) decresceu consideravelmente, sempre com valores negativos, situação que se explica pelo saldo migratório<sup>11</sup>, sempre negativo, o que significa que saiu mais população do concelho do aquela que entrou; e com o saldo natural<sup>12</sup> que também é sempre negativo, ou seja a natalidade foi inferior à mortalidade. De 2012 para 2013 a situação não é tão gravosa mas continuam-se a verificar valores acentuadamente negativos. Assim, o concelho tem vindo, ao longo dos anos, a perder população.

<sup>10</sup> Crescimento efetivo: SM+SN

<sup>11</sup> Saldo Migratório- Descrição: O saldo migratório é a diferença entre o número de pessoas que imigram e o número de pessoas que emigram; Diferença entre a imigração (entrada) e a emigração (saída) numa determinada região durante o ano (por conseguinte, o saldo migratório é negativo quando o número de emigrantes excede o número de imigrantes). Como a maioria dos países não possui valores exatos sobre imigração e emigração, o saldo migratório é geralmente calculado com base na diferença entre a variação populacional e o crescimento natural entre dois períodos (saldo migratório ajustado). Por conseguinte, as estatísticas sobre saldos migratórios são afetadas por todas as imprecisões estatísticas nas duas componentes desta equação, especialmente a variação populacional. (metainformação – Eurostat)

<sup>12</sup> Saldo Natural - Diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos num dado período de tempo. (metainformação – INE)

A nível demográfico coexiste outra situação também bastante negativa no concelho que é o envelhecimento da sua população. O gráfico da Figura 6 representa o índice de envelhecimento<sup>13</sup>.

Em 1960 por cada 100 jovens no concelho havia apenas 38.5 idosos, no censo de 1981 o valor já se equilibrava o índice era de 90.2, no entanto ainda havia mais jovens que idosos. Desde o censo de 1991 há cada vez mais idosos por cada cem jovens, em 2011 por cada 100 jovens havia 245 idosos, valor bastante mais elevado do que no total do país que nesse mesmo ano era de 125.9. Esta situação acarreta inúmeros problemas demográficos, económicos e sociais, dos quais destacamos apenas alguns: a redução da população jovem e da população ativa, diminuição do dinamismo e inovação, aumento das necessidades de apoio social à população idosa.

O gráfico da Figura 6 apresenta o índice de envelhecimento da população do concelho de Estremoz, no período de 1960 a 2011, nos anos dos censos populacionais.

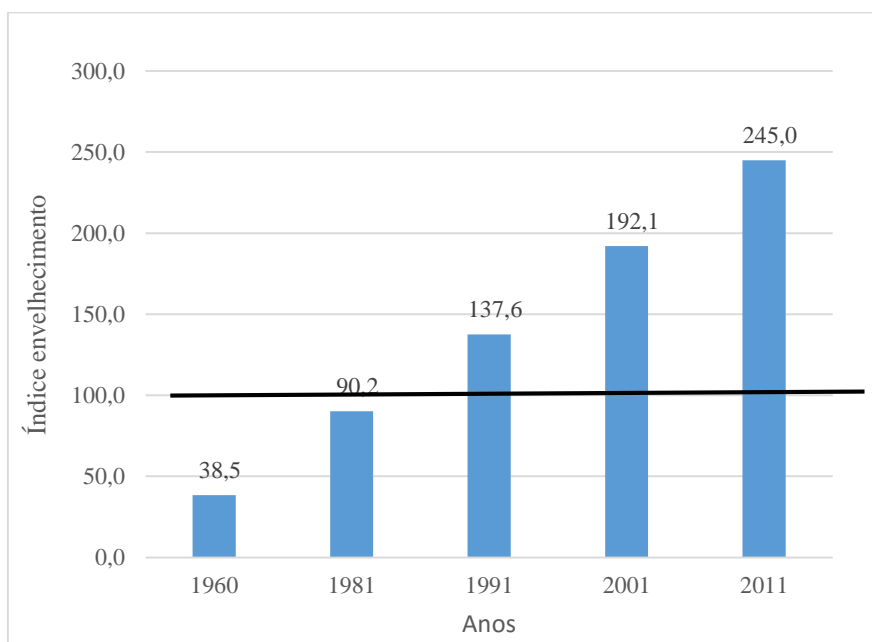


Figura 6 - Gráfico: Índice de Envelhecimento

Fonte: INE

<sup>13</sup> O índice de envelhecimento é o número de pessoas com 65 e mais anos por cada 100 pessoas menores de 15 anos. Um valor inferior a 100 significa que há menos idosos do que jovens. Relação entre a população idosa e a população jovem, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos (expressa habitualmente por 100 (10<sup>2</sup>) pessoas dos 0 aos 14 anos). (Fonte: metainformação – INE)

O concelho sofre do duplo envelhecimento da sua população, já que para além do aumento do número de idosos, resultado do aumento da esperança média de vida e das migrações, ocorre simultaneamente uma diminuição continuada da natalidade. Em 1981 a taxa de natalidade<sup>14</sup> era de 10,6‰, em 2001 era de 7,7 ‰ e em 2014 foi de 6,1‰.

A taxa de analfabetismo<sup>15</sup> em 1981 era de 31,8 %, em 2001 era de 17,5% e em 2011 situava-se nos 11,9% valor bastante superior ao de Portugal que era de 5,2%.

## 8.1.2 - Caracterização da escola

A escola da nossa investigação é uma escola secundária com 3.º ciclo instalada na sede do município, Estremoz, e a única que oferece ensino secundário regular, designada de Escola Secundária Rainha Santa Isabel (ESRSI). No concelho existe um agrupamento de escolas onde se ministra a educação pré-escolar, o 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo. Existe também, na sede de concelho, uma escola profissional.

A atual escola construída no início da década de sessenta e é a herdeira da escola, fundada em 1924, tornada escola industrial, na década de 30, e escola industrial e comercial, na década de 60.

A elevação deste estabelecimento deu-se no ano de 1930, à categoria de Escola Industrial, (...). O número de alunos inscritos, nesta altura, rondava os quarenta. (...) No ano de 1962 deu-se a conclusão das obras de um novo edifício escolar. (...) O número de alunos matriculados era então cerca de seiscentos e cinquenta. (...) Entre 1974 e 1975, a escola volta a mudar de designação (...) à qual é anexada neste ano a Secção Liceal (...). Onze anos depois o número de alunos matriculados ultrapassava os mil e quatrocentos. (...) A Gestão Flexível de Currículo é implementada, no sétimo ano de escolaridade, no ano lectivo de 2000/01. A nossa escola torna-se, assim, a primeira escola Secundária da Direção Regional de Educação [nome] com esta nova modalidade curricular. A implementação do projeto TurmaMais aconteceu no ano letivo de 2002/2003. Este projeto tinha como objectivo reduzir o insucesso o que sucedeu logo no primeiro ano com o sétimo ano de escolaridade. O insucesso foi reduzido de 38% para 16%. No ano

---

<sup>14</sup> Número de nados-vivos ocorrido durante um determinado período de tempo, normalmente um ano civil, referido à população média desse período (habitualmente expressa em número de nados-vivos por 1000 (10<sup>3</sup>) habitantes). (metainformação – INE)

<sup>15</sup> Taxa de analfabetismo: Percentagem de população residente com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever.



lectivo 2010/11, este projecto foi implementado em sessenta e seis escolas do país, projectando desta forma o nome da Escola (...).

A escola foi fruto de uma ampliação no ano letivo de 2005/06.

No ano letivo de 2007/08 iniciou-se o Contrato de Autonomia celebrado com o Ministério de Educação.

A Escola [nome da escola] foi uma das várias escolas secundárias a sofrer um processo de requalificação e remodelação através da empresa Parque Escolar, o que se verificou entre Julho de 2009 e Dezembro de 2010. (Projeto Educativo 2011/2014, pp. 4-5)

A escola tem Contrato de Autonomia desde 2007, assinado após ter sido avaliada externamente, tendo celebrado um novo contrato a 1 de setembro de 2012. Expomos a asserção que demonstra o enunciado:

A Escola foi objeto de avaliação externa em 2006, na sequência da qual celebrou, com a Direção Regional de Educação do Alentejo, um Contrato de Autonomia, conforme previsto no regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas. Homologado, no último trimestre de 2007, pela então Ministra da Educação, vigorou até ao termo do ano letivo de 2010/2011, vindo, no entanto, a ser prolongado pelo ano letivo de 2011/2012. De acordo com o relatório de execução, elaborado em Junho de 2011, constata-se o elevado grau de consecução dos objetivos e dos compromissos estabelecidos. /<sup>1</sup>RAE2012

No ano letivo da primeira avaliação externa, em 2006, a escola em estudo tinha 894 alunos matriculados. A grande maioria frequentava o ensino secundário, com 492 alunos, visto ser a única unidade no concelho a oferecer o ensino secundário regular e receber discentes de concelhos limítrofes que não oferecem este nível de ensino.

A perda de efetivos da escola verificada nas duas últimas décadas deve-se à transformação da Escola Preparatória, no concelho, numa escola de 2.º e 3.º ciclos e à evolução demográfica.

A asserção do primeiro relatório de avaliação externa, em 2006, também evidencia o que explanamos anteriormente. Vejamos:

“De facto, Estremoz tem conhecido uma diminuição progressiva da população, a que se associa quebra na natalidade e progressivo envelhecimento”/<sup>8</sup> RAA2007/08.

Na segunda avaliação externa, passados seis anos, a escola perdeu 77 alunos, em relação o concelho perdeu menos população. O concelho perdeu 10,1% e a escola 8,6% de população. Associado a um índice de envelhecimento cada vez com valor mais elevado podemos afirmar que a escola tem conseguido captar alunos de outros concelhos, como

confirma o segundo relatório de avaliação externa da escola, em 2012, facto relevante num período em que todas as escolas precisam de alunos, uma vez que a realidade demográfica do concelho não é diferente da dos concelhos vizinhos.

Em relação ao pessoal não docente da primeira para a segunda avaliação externa diminuiu de 45 não docentes para 42.

De salientar que em 2006 a escola dispunha apenas de uma psicóloga, a tempo parcial, e que em 2012 trabalhavam a tempo inteiro na escola duas psicólogas. Neste caso ocorreu uma melhoria, esta devido ao Contrato de Autonomia que permitiu contratar mais pessoal nesta área.

A oferta formativa da escola tem sido sempre bastante diversificada, sendo um dos pontos fortes apontados nos vários documentos estudados (Projetos Educativos, Plano de Melhoria, Contrato de Autonomia, Carta Educativa do Conselho, Regulamento Interno).

No Projeto Educativo de 2005/2008, a oferta curricular era a seguinte

3º Ciclo: a) Curso regular, com a oferta curricular de Língua Estrangeira II (Inglês, Francês, Alemão e Espanhol). Disciplinas de oferta de escola na área artística: Oficina de Expressão Dramática e Oficina de Expressão Plástica; b) Cursos de Educação e Formação: Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade; Eletricista de Instalações; e Empregado/Assistente Administrativo; c) Curso Básico do Ensino Recorrente.

A nossa rede do Secundário, aprovada pelos serviços do Ministério e que entrou em vigor em 2004/05, é: a) Cursos Científico-Humanísticos: 1. Ciências e Tecnologias, 2. Artes Visuais, 3. Ciências Sociais e Humanas, 4. Ciências Socioeconómicas, 5. Línguas e Literaturas (...); b) Cursos Tecnológicos: 1. Eletrotécnica/Eletrónica, 2. Administração; 3. Ação Social, e 4. Informática; c) Curso Secundário de Ensino Recorrente: 1. Ciências e Tecnologias, 2. Ciências Socioeconómicas, 3. Tecnológico de Informática, 4. Tecnológico de Ação Social (...); d) Cursos Profissionais: Presentemente, estão aprovados 10 Cursos nas áreas de Química, Mecânica, Produção Agropecuária e Administração. Atendendo à caracterização económica da nossa região e para completar, de forma abrangente, a nossa Rede, a Escola deve apostar no curso ligado à produção da vinha e do vinho da área agrícola, Técnico de Viticultura e Enologia, quando o Curso estiver aprovado. (pp. 20-21)

Esta situação é recorrente e volta a verificar-se no Projeto Educativo de 2011/2014. Este refere que um dos pontos fortes da escola é a “diversidade da oferta formativa para os alunos, quer no plano das disciplinas de opção quer no dos cursos, a escola disponibiliza

aos alunos uma variedade muito apreciável de percursos de formação” (p. 19). Voltaremos a este ponto quando apresentarmos a análise de conteúdo.

Apresentamos de seguida duas asserções, uma de cada uma das avaliações externas, que também atestam o explanado:

A oferta escolar é muito diversificada, seja no nível do 3º ciclo do ensino básico (Curso regular, Cursos de Educação e Formação e Ensino Recorrente), seja no nível do ensino secundário (Cursos Científico-humanísticos, Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais e Ensino Recorrente). /<sup>1</sup>RAE2006

A oferta educativa estende-se ao ensino profissional, com 84 alunos, distribuídos pelos cursos de Técnicos de Viticultura e Enologia, de Turismo Ambiental e Rural, de Apoio à Infância e de Eletricidade e Automação de Computadores, e à Educação e Formação de Adultos, com um total de 32 formandos. /<sup>2</sup>RAE2012

Em relação ao corpo docente, em 2006 eram 111, tendo aumentado para 125 professores em 2012, ocorreu portanto um aumento, fruto do Contrato de Autonomia da escola, a maioria dos docentes pertence atualmente ao quadro da escola, sendo a sua experiência profissional significativa, dados que são corroborados pela caracterização dos docentes que responderam ao questionário, que apresentaremos no subcapítulo seguinte.

Vejamos algumas asserções que comprovam o explanado anteriormente:

“Ao nível da estabilidade do corpo docente, designadamente dos contratados, considera-se que o Contrato de Autonomia se revelou positivo para a nossa escola, nomeadamente, pela implementação da contratação direta” /<sup>141</sup>RAA2010/11.

Constata-se que 75% dos professores pertencem ao quadro da Escola e apenas 20% são contratados, ainda que grande parte mantenha o seu vínculo à organização há mais de um ano, devido à competência atribuída pelo Contrato de Autonomia para a seleção e a contratação do pessoal docente. /<sup>6</sup>RAE2012

“A experiência profissional é significativa, pois 78% lecionam há 10 ou mais anos” /<sup>7</sup>RAE2012. Situação que é corroborada pela caracterização dos docentes que responderam ao inquérito por questionário.

No ano lectivo de 2010-2011, para o qual existem referentes nacionais calculados, os valores das variáveis de contexto da Escola situam-se, em termos genéricos, acima dos valores medianos nacionais. São os casos da percentagem de alunos não abrangidos pela Acção Social Escolar,

demonstrativo de uma realidade socioeconómica vantajosa, e de pais com formação académica de grau secundário e superior e com profissões de nível intermédio e superior. /<sup>10</sup>RAE2012

“A instituição caracteriza-se por uma uniformidade cultural, dado que apenas 3% da população escolar pertence a outras nacionalidades, sobretudo do Brasil e da Ucrânia” /<sup>3</sup>RAE2012, por “no âmbito da Acção Social Escolar, não beneficiam dos auxílios económicos 78% dos discentes” /<sup>4</sup>RAE2012, e “no que concerne às tecnologias de informação e comunicação, 68% possuem computador, com ligação à internet” /<sup>5</sup>RAE2012.

## 8.2 - Caracterização dos docentes que responderam ao inquérito por questionários

Responderam ao inquérito por questionário 41 docentes da escola em estudo, o que corresponde a uma amostra de 48%. De seguida apresentamos sua caracterização em relação ao género, idade, grau académico, níveis de ensino que lecionam, categoria profissional, grupo disciplinar, se lecionavam na escola nos dois momentos de avaliação externa.

Tabela 25 - Género dos professores

Género	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Feminino	29	71
Masculino	10	24
Não respondeu	2	5
Total	41	100

Dos docentes que responderam ao questionário, 71% eram do género feminino, 24% do masculino e dois inquiridos não responderam.

Tabela 26 – Idade dos professores

Idades	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
até 25 anos	1	2,4
de 26 a 35 anos	4	9,8
de 36 a 50 anos	20	<b>48,8</b>
mais 50 anos	16	39,0
<b>Total Geral</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

A maioria dos docentes inquiridos, 48,8%, tinha entre 36 e 50 anos de idade, seguido da classe dos mais de 50 anos. De registar que a penas um docente tinha menos de 26 anos de idade.

Tabela 27 – Tempo de Serviço dos professores

Tempo de Serviço	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
até 5 anos	1	2,4
de 6 a 15 anos	7	17,1
16 a 25 anos	18	<b>43,9</b>
mais de 25	15	36,6
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

Como se pode confirmar na Tabela 27, a maioria dos docentes tem entre 16 a 25 anos de serviço( 43,9%), seguem-se os docentes com mais de 25 anos, que representam 36,6%. Com menos de 5 anos apenas se conta um docente. Concluimos assim que a grande maioria dos docentes tem larga experiência na profissão.

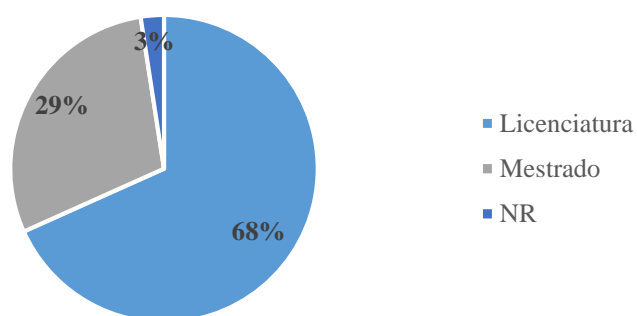


Figura 7 - Grau académico dos professores

Como no mostra o gráfico da Figura 7, a maioria dos docentes inquiridos, 68 %, tem como habilitações académicas a licenciatura e uma percentagem relevante detem o grau de mestrado (29%).

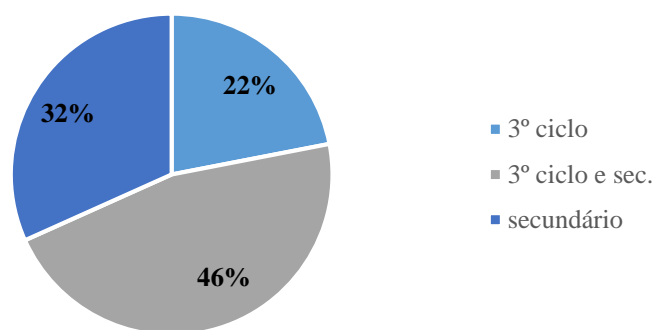


Figura 8 - Níveis de ensino lecionados pelos professores

A maioria dos docentes leciona níveis de anos de escolaridade no 3.º ciclo e ensino secundário (46%); seguem-se os que lecionam apenas no ensino secundário (32 %) e por último, 22 % dos docentes tem apenas no seu horário letivo anos do 3.º ciclo de escolaridade. Tal situação verifica-se pois a escola em estudo é uma escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico.

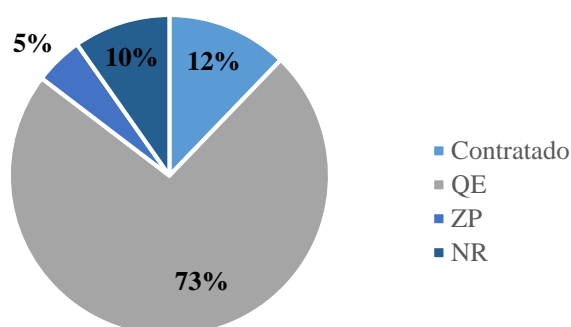


Figura 9 - Categoria profissional dos professores

Como se pode confirmar no gráfico da Figura 9, a grande maioria dos docentes pertence ao quadro de escola (73 %), apenas 12 % dos docentes são contratados e 5%, que corresponde a um docente, é do quadro de zona pedagógica. Situação muito semelhante ao total da escola.

Os docentes inquiridos distribuem-se pelos vários grupos disciplinares, como nos mostra o gráfico da Figura 10. Os mais representados são os grupos 300 (Português) e 620 (Educação Física).

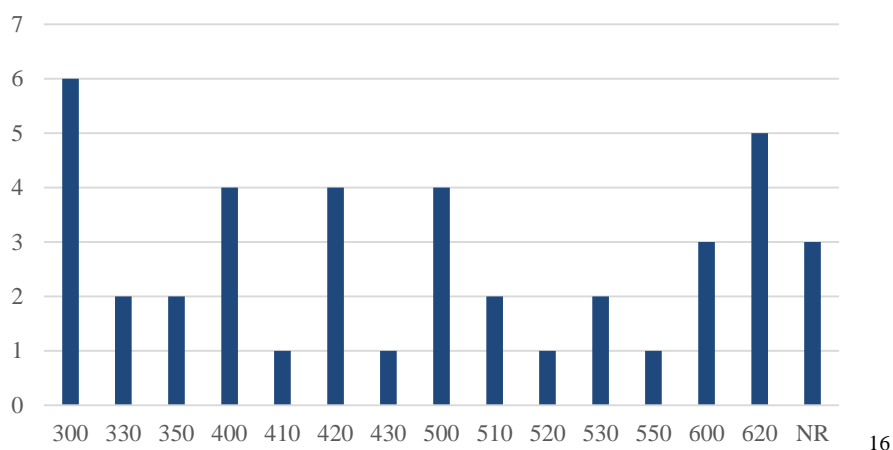


Figura 10 - Grupos disciplinares de lecionação dos professores

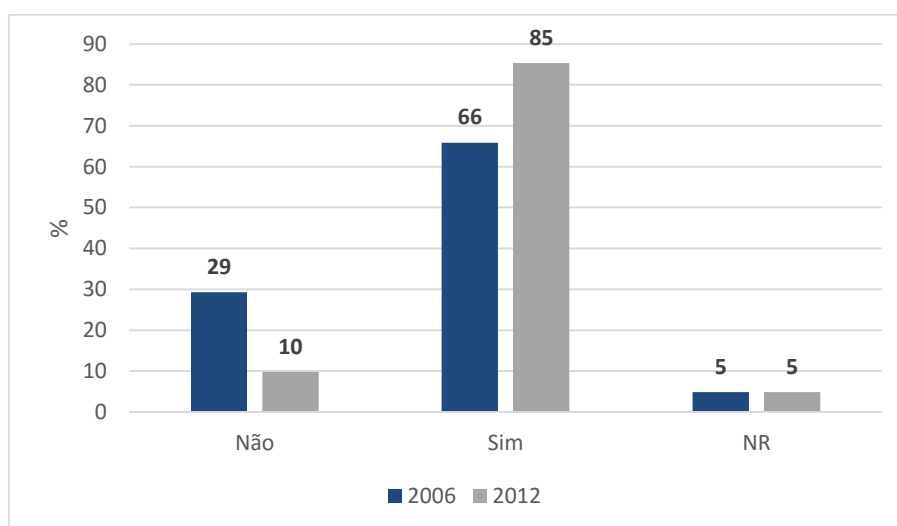


Figura 11 - Professores que lecionavam na escola nos dois momentos de Avaliação Externa

Como nos mostra o gráfico da Figura 11, tanto no ano da primeira avaliação externa, 2006, como na última avaliação externa, 2012, a maioria dos docentes que responderam ao questionário, 66% e 85%, respetivamente, trabalhava na escola em estudo, o que vem confirmar que o corpo docente da escola é bastante estável.

<sup>16</sup> Grupo disciplinares: 300 – Português; 330 – Inglês; 350 – Espanhol; 400 – História; 410 – Filosofia; 420 – Geografia; 430 – Economia e Contabilidade; 500 – Matemática; 510 – Física e Química; 520 – Biologia e Geologia; 530 – Educação Tecnológica; 550 – Informática; 600 – Artes Visuais; 620 – Educação Física.

## 8.3 – Categoria C1 - Resultados

### 8.3.1 - Percepção dos docentes

Como explanámos no Capítulo VI, sobre a avaliação externa nas escolas portuguesas, um dos domínios-chave sempre presente é o dos resultados.

A Tabela 28 apresenta o apuramento dos dados referentes a este domínio-chave.

Tabela 28 - Itens questionário docentes - Resultados

Item	Concordo Completamente		Concordo		Discordo		Concordo Completamente		N/R	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
42. O ensino na escola é exigente e contribui para uma melhoria dos resultados internos dos alunos.	11	26,8	26	<b>63,4</b>	2	4,9	1	2,4	1	2,4
43. O ensino na escola é exigente e contribui para uma melhoria dos resultados externos dos alunos.	9	22,0	28	<b>68,3</b>	2	4,9	1	2,4	1	2,4
44. O ensino na escola é exigente e contribui para o aumento da qualidade do sucesso.	11	26,8	25	<b>61,0</b>	3	7,3	1	2,4	1	2,4
45. A escola tem como preocupação combater o abandono escolar e a desistência.	25	<b>61,0</b>	14	34,1	1	2,4	0	0,0	1	2,4
46. Os alunos participam na vida da escola e assumem responsabilidades.	10	24,4	24	<b>58,5</b>	5	12,2	1	2,4	1	2,4
47. Os alunos têm um comportamento disciplinado.	5	12,2	25	<b>61,0</b>	10	24,4	0	0,0	1	2,4
48. A escola dinamiza atividades de solidariedade e responsabilidade cívica.	14	34,1	24	<b>58,5</b>	2	4,9	0	0,0	1	2,4
<b>Totais</b>	85	29,6	166	<b>57,8</b>	25	8,7	4	1,4	7	2,4



Na categoria **resultados**, considerando o global dos itens, **57,8%** dos docentes concordaram com as afirmações, **29,6%** concordaram completamente, o que no total perfaz **87,4%**. O ‘discordo’ foi opção para apenas 8,7% dos docentes e somente 1,4% dos inquiridos discordou completamente. O número de docentes que não respondeu é baixo, corresponde a 2,4% (N=7). Assim, concluímos que os docentes que responderam ao questionário consideram que os resultados dos alunos, que incluem as atitudes e os valores, são uma exigência e preocupação da escola.

Passamos de seguida a apresentar o apuramento dos dados por itens, a saber:

- Item 42 - *O ensino na escola é exigente e contribui para uma melhoria dos resultados internos dos alunos*: a grande maioria dos docentes concordou com a afirmação (**63,4%**), seguido dos que concordaram completamente (**26,8%**); assim, a concordância é de **90,2%**;
- Item 43 - *O ensino na escola é exigente e contribui para uma melhoria dos resultados externos dos alunos*: a grande maioria dos docentes, mais de metade, concordou com a asserção (**68,3%**), seguido dos que concordaram completamente (**22,0%**), o que perfaz um total de **90,3%** de concordância;
- Item 44 - *O ensino na escola é exigente e contribui para o aumento da qualidade do sucesso*: a maioria dos docentes concordou com a afirmação (**61,0%**), seguido dos que concordaram completamente (**26,8%**), o que perfaz um total de **87,8%**. Neste item 7,3% dos docentes discordaram, o que corresponde a três docentes;
- Item 45 - *A escola tem como preocupação combater o abandono escolar e a desistência*: a grande maioria dos docentes concordou completamente com a asserção (**61,0%**), seguido dos que concordaram (**34,1%**), o que perfaz um total de **85,1%**. Neste item apenas 2,4% dos docentes discordaram, o que corresponde a um docente;
- Item 46 - *Os alunos participam na vida da escola e assumem responsabilidades*: a maioria dos docentes concordou com a afirmação (**58,5%**), seguido dos que concordaram completamente (**24,4%**), o que perfaz um total de **82,9%**. Neste item 12,2% discordaram, o que corresponde a cinco docentes;
- Item 47 - *Os alunos têm um comportamento disciplinado*: a grande maioria dos docentes concordou com a afirmação (**61,0%**), seguido dos que discordavam, (**24,4%**), valor mais elevado de todos os itens. No entanto, a concordância positiva

é de **83,2%**, já que 12,2% dos docentes concordaram completamente e não houve docentes a discordarem completamente. No entanto, é neste item que o consenso é menor, sendo que para uma percentagem relevante de professores os alunos manifestam um comportamento indisciplinado;

- Item 48 - *A escola dinamiza atividades de solidariedade e responsabilidade cívica*: mais de metade dos docentes concordou com a asserção (**58,5%**), seguidos dos que concordaram completamente (**34,1%**), ou seja, **92,6%** são de opinião concordante com o item. Apenas dois docentes discordaram, nenhum discordou completamente e um docente não respondeu.

Como já referimos, em todos os itens apresentados a maioria dos docentes concordou com as afirmações, com exceção do item 45, onde **61,0%** concordaram completamente, seguido dos que concordavam, **34,1%**, perfazendo um total de concordância de **95,1%**. Parece estar bem presente entre os inquiridos que *a escola tem como preocupação combater o abandono escolar e a desistência*.

Fazendo uma sùmula da leitura efetuada, podemos inferir que a maioria dos docentes tem a perceção de *que o ensino na escola é exigente e contribui para uma melhoria dos resultados internos dos alunos (90,2%), dos resultados externos dos alunos (90,3 %) e que contribui para o aumento da qualidade do sucesso (87,8%)*.

Para a grande maioria dos docentes a concordância é francamente positiva no que concerne à *preocupação que a escola tem em combater o abandono escolar e a desistência (85,1%)*.

A maioria dos professores tem a perceção de que *os alunos participam na vida da escola e assumem responsabilidades (82,9%) e que a escola dinamiza atividades de solidariedade e responsabilidade cívica (92,6%)*.

Onde existe menor concordância entre os respondentes é na perceção em relação ao comportamento dos alunos, apesar de a maioria dos docentes (**83,2%**) achar que os alunos têm um comportamento disciplinado.

## 8.3.2 - Análise de conteúdo dos relatórios de autoavaliação e das avaliações externas

Com o intuito de compreender os impactos da avaliação externa na mudança e na melhoria, uma das categorias definidas foi a **C1 – Resultados** operacionalizada nas subcategorias apresentadas na Tabela 29.

Tabela 29 - Grelha de categorização –C1 Resultados

Tema	Categoria	Subcategoria
Impactos da avaliação externa	C1 - Resultados	<b>C1.1- Sucesso acadêmico</b>
		C1.1.1 – Sucesso/melhoria de resultados
		C1.1.2 – Insucesso/resultados a descerem
		C1.1.3 - Medidas de combate ao insucesso
		C1.1.4 - Justificação / reflexão sobre/ do insucesso
		C1.1.5 – Abandono/Exclusão por faltas e Anulações de Matrícula
		C1.1.6 – Avaliação interna/avaliação externa/Eficácia
		<b>C1.2 – Participação e desenvolvimento cívico</b>
		C1.2.1 – Relações positivas
		C1.2.2 – Relações tensas
		C1.2.3 – Atividades para promover a participação
		C1.2.4 – Preocupação com o futuro
		<b>C1.3 – Comportamento e disciplina</b>
		C1.3.1 – Bom Comportamento
		C1.3.2 – Problemas de comportamento
		C1.3.3 – Atuação/soluções
		C1.3.4 – Motivos/ justificação
		<b>C1.4 – Valorização e impacto das aprendizagens</b>
		C1.4.1 – O que se fez
		C1.4.2 – Sugestões do que se deveria fazer

Em relação à subcategoria C1.1 - **Sucesso acadêmico** considerámos seis indicadores: C1.1.1 – Sucesso/melhoria de resultados; C1.1.2 – Insucesso/resultados a descerem; C1.1.3 - Medidas de combate ao insucesso; C1.1.4 - Justificação / reflexão sobre/ do insucesso; C1.1.5 – Abandono/Exclusão por faltas e Anulações de Matrícula; e C1.1.6 – Avaliação interna/avaliação externa/Eficácia.

Começando pelo indicador sucesso/melhoria de resultados, conseguimos saber, de acordo com a análise de conteúdo, que a escola “no [3º ciclo], tem recorrido, de forma persistente, ao trabalho de equipa e à concretização de medidas inovadoras que têm contribuído para uma melhoria contínua” /<sup>3</sup>RAE2006. Conduzindo a uma melhoria dos resultados, tanto internos como externos.

Nos resultados internos, o insucesso diminuiu significativamente no 3.º ciclo, “os valores médios da taxa de retenção nos três anos do 3.º ciclo foram de 27% em 2001/02, 23% em

2002/03 e 17% em 2003/04” /<sup>26</sup>RAE2006. Situação que tem sido sustentada no tempo, já que

comparando com 2008/2009, no último ano letivo [2007/2008] verificou-se uma considerável diminuição da percentagem de alunos retidos no 7.º ano (- 4,9%) e no 8.º ano (- 14%), tendo sido amplamente alcançada a meta definida no Contrato de Autonomia e no Projeto Educativo: “Melhorar em 2% por ano lectivo, o nível de sucesso no Ensino Básico; /<sup>1</sup> RAA2009/10

No ano letivo 2009/2010 “no 8.º ano, a percentagem de retenções, em 2009/2010, era pouco significativa e registou-se, ainda assim, uma diminuição das mesmas (-1,1%)” /<sup>2</sup>RAA2010/11, e “no 9º ano, verificou-se uma diminuição apreciável da percentagem de alunos retidos (-3,4%), tendo sido ultrapassada a meta definida” /<sup>3</sup>RAA2010/11. Seguindo a mesma tendência no ano letivo de 2010/2011, por exemplo, “no 9º ano, verificou-se uma diminuição apreciável da percentagem de alunos retidos (-5,3%), tendo sido ultrapassada a meta definida.” /<sup>15</sup>RAA2011/12 Assim, “no Ensino Básico, a meta [percentagem de alunos com classificações positivas obtidas em 2012] foi cumprida a Matemática, pois, neste ano letivo, 60,3% dos alunos obteve classificações iguais ou superiores a 50 %” /<sup>1</sup>RAA2011/12. Perspetiva substanciada também no último relatório de avaliação externa, de 2012, ao afirmar que

considerados os dados referentes ao ano letivo de 2010-2011, e no que respeita ao 3.º ciclo do ensino básico, dos 234 alunos que o frequentaram, 94,9% transitaram, situando-se nos 7.º e 9.º ano as taxas mais baixas. Comparando com o ano letivo de 2009-2010, verificou-se que a taxa de retenção (...), diminuindo no 8.º (1,1%) e no 9.º ano (3,4%). /<sup>17</sup>RAE2012

“Tendo em conta as variáveis de contexto, de natureza socioeconómica e cultural, constata-se que, no ano letivo de 2009-2010, a taxa de conclusão do 9.º ano se situou no valor esperado” /<sup>14</sup>RAE2012, no ano de 2012.

Em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, no mesmo ciclo de ensino há anos em que “comparando as médias dos exames de Língua Portuguesa e de Matemática [no 9.º ano de escolaridade] obtidas na (...) escola com as nacionais verifica-se que os resultados atingidos pelos nossos alunos foram satisfatórios e que o seu desempenho foi positivo” /<sup>68</sup>RAA2011/12.

No ano letivo 2010/2011, a diferença existente entre a média da classificação interna e a média da classificação no exame nacional de 9.º

ano é de (...) 0,232 a Matemática. No ano letivo 2009/2010, a diferença existente entre a média da classificação interna e a média da classificação no exame nacional de 9.º ano foi de (...) 0,721 a Matemática, (...). Na de Matemática, esse objetivo foi amplamente atingido [cumprimento do objetivo operacional do Contrato de Autonomia referente à diminuição do intervalo entre a classificação interna e a classificação do exame nacional].  
/35RAA2010/11

No que respeita ao ensino secundário regular sucede o mesmo, o insucesso nas avaliações externas/exames nacionais tem diminuído nalgumas disciplinas e nalguns anos letivos.

No ano letivo 2010/2011 “na disciplina de Matemática A, houve uma melhoria significativa nas classificações interna (de 12,94 para 13,80) e de exame (de 7,10 para 10,793), relativamente ao ano anterior, e uma diminuição do desvio CIF-CE (de -5,7595 para -3,009) ” /66RAA2011/12. Há disciplinas nas quais os alunos da escola obtêm melhores resultados do que a média nacional, apesar de ser uma minoria e não se verificar em todos os anos letivos estudados, como foi o caso do ano letivo 2010/2011, no qual “das 14 disciplinas sujeitas a exame nacional, quatro obtiveram uma classificação de exame superior à nacional: Economia A (+0,2 valores), Literatura Portuguesa (+0,4 valores), Matemática A (+0,4 valores) e Filosofia (+0,9 valores) ” /69RAA2011/12. Nos exames nacionais “no Ensino Secundário, 47,6 % dos alunos tiveram classificações iguais ou superiores a 10 na disciplina de Português e 63,9 % dos alunos obtiveram o mesmo resultado a Matemática A, pelo que a meta também foi concretizada” /2RAA2011/12.

Em relação ao ensino secundário regular o insucesso na avaliação interna, à semelhança do 3.º ciclo, também tem baixado, apesar de ser menos significativo, e se centrar mais no 10.º e 11.º ano de escolaridade. Vejamos: “no triénio 2005-2008, as taxas de insucesso no 10.º ano apresentam uma tendência de diminuição, sendo esta bem mais visível no último ano (-8,6%) ” /23RAA2007/08; e “as taxas de insucesso dos 10.º e 11.º anos (...) [no] ano letivo [2007/2008] parecem apontar para uma muito significativa melhoria, colocando pela primeira vez o Ensino Secundário próximo das médias de insucesso obtidas no 3.º ciclo nos últimos anos”/26 RAA2007/08. Como conclui a última avaliação externa “quanto ao ensino secundário, verificou-se uma melhoria nas taxas de progressão nos 10.º e 11.º anos” /19RAE2012.

Em relação ao 12.º ano de escolaridade o insucesso está a diminuir, mas continua com valores elevados e a não ser uma situação continuada, como veremos no próximo indicador, já que

dos 136 alunos matriculados no 12.º ano, no final do ano letivo de 2010/2011, observou-se uma taxa de não aprovação de 9,1% e dos 141 alunos matriculados no mesmo ano de escolaridade, no final de 2011/2012, registou-se uma taxa de não aprovação de 7,8 %. /<sup>27</sup>RAA2011/12

No entanto, há anos em que a escola “nos anos terminais do ciclo (9.º e 12.º anos) a meta [de reduzir a taxa de repetência por ano de escolaridade] foi cumprida” /<sup>3</sup>RAA2011/12.

Em suma, a escola

tem melhorado os resultados no 3.º ciclo do ensino básico, investindo no reforço curricular nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 9.º ano, na codocência da Área de Projeto e do Estudo Acompanhado, e, sobretudo, no projeto “TurmaMais”, que se tem revelado inovador e eficaz. /<sup>22</sup>RAE2006

Situação que se mantinha em 2012, aquando da segunda avaliação externa: “a diminuição do insucesso escolar tem sido um desafio ganho pela Escola, para o qual têm contribuído, de sobremaneira, a implementação do projeto TurmaMais e as práticas de partilha entre docentes” /<sup>55</sup>RAE2012 (situações que serão aprofundadas na categoria C2 – Prestação do Serviço Educativo/cultura de escola).

No que diz respeito ao indicador insucesso/resultados a descer, o ensino secundário é o maior problema, a escola “tem [tido] menor capacidade para contrariar os elevados níveis de insucesso” /<sup>4</sup> RAE2006. “Relativamente ao biénio 2005-2007, o insucesso apresentado [no 10.º ano] é também superior à média nacional (+2,9%) ” /<sup>24</sup>RAA2007/08.

Os valores do insucesso, nos três anos do ensino secundário, têm comprometido o objetivo operacional do Contrato de Autonomia e do Projeto Educativo, de redução de 3% por ano. Ao longo dos anos estudados, no ensino secundário, não tem sido atingido.

Se compararmos os dados do ano letivo [2008/09] com os do ano anterior, observamos que a percentagem de alunos retidos é de (3%) [no 10.º ano], (...). Concluimos, pois, que aumentou ligeiramente a percentagem de alunos que não transitaram. Este aumento de 1% significa que não foi cumprido o objetivo operacional constante do Contrato de Autonomia e do Projeto Educativo, ou seja, redução de 3% de insucesso por ano. /<sup>5</sup>RAA2008/09

No ano letivo 2009/2010 “não é cumprido o objetivo operacional constante do Contrato de Autonomia e do Projeto Educativo, que consistia na redução de 3% de insucesso por ano [em relação ao 12.º ano de escolaridade] ”/<sup>14</sup>RAA2009/10. Não sendo também atingido, nalguns anos de escolaridade, nos anos letivos seguintes: “o objetivo operacional constante do Contrato de Autonomia e do Projeto Educativo, que consistia na redução de 3% de insucesso por ano [em relação ao 11º ano de escolaridade] ”/<sup>10</sup>RAA2010/11; “dos 166 alunos matriculados no 10º ano, verificou-se uma taxa de não progressão de 13,2 %, pelo que a meta não se concretizou” /<sup>21</sup>RAA2011/12.

Como supra referido, a diminuição não é sustentada, ao longo dos anos estudados, visto que: “no 12.º ano, no final do ano letivo de 2009/2010 observou-se uma taxa de não aprovação de 8,9%, o que corresponde a um aumento de 4,2% relativamente a 2008/2009” /<sup>11</sup> RAA2009/10; assim como no ano letivo seguinte “a taxa de não conclusão do ensino secundário aumentou 1,7 %, situando-se nos 37,5%.”/<sup>14</sup>RAA2010/11; e “em 2010-2011, 37,5% dos alunos inscritos não concluíram o ensino secundário, o que corresponde a um aumento de 1,7%, em relação a 2009-2010”/<sup>20</sup>RAE2012. Mais “tendo em conta as variáveis de contexto, de natureza socioeconómica e cultural, constata-se que, no ano letivo de 2009-2010, a taxa de conclusão (...) do 12.º ano [ficou] **muito aquém**” /<sup>15</sup>RAE2012 do valor esperado.

Outra situação preocupante é a grande diferença existente entre a classificação interna de frequência e a classificação nos exames nacionais, como refere o relatório da avaliação externa de 2006: “a discrepância média entre as classificações internas e as classificações de exame [12º ano] é acentuada. De forma especial, a Matemática apresentou nos últimos anos um desvio próximo dos oito pontos” /<sup>32</sup>RAE2006.

Os relatórios de autoavaliação também referem esta questão. Vejamos:

no Ensino Secundário, a diferença média entre a classificação interna e a classificação do exame nacional às treze disciplinas é de – 4,45%. Houve, pois, uma subida importante relativamente ao intervalo CIF – CE de 2008/2009: +2% constitui quase o dobro do desvio do ano anterior.  
/<sup>25</sup>RAA2009/10

O exposto anteriormente articula-se diretamente com as classificações dos alunos nos exames nacionais, continuando a escola com problemas a este nível, principalmente nas

disciplinas de Matemática e Português/Língua Portuguesa, no 12.º ano e 9.º ano repetivamente.

Analisadas as classificações dos alunos nos exames nacionais, observa-se que em matemática ficaram **aquém** do valor esperado, no 9.º ano, e **muito aquém** do esperado, no 12.ºano, enquanto em língua portuguesa, no 9.º ano, e em português, no 12.ºano, se fixaram, em ambos os casos, **aquém do valor esperado**. /<sup>16</sup>RAE2012

No que concerne ao ensino profissional o insucesso é ainda mais preocupante do que no ensino secundário regular, apesar de os alunos não ficarem retidos, pois funciona num ciclo contínuo de três anos, por módulos. Regista-se “que os alunos apresentam uma média de módulos em atraso demasiado elevada” /<sup>17</sup>RAA2009/10. Muitos alunos vão deixando módulos por fazer, principalmente no primeiro ano do curso, o que compromete a conclusão do curso, nos três anos previstos, não realizam os módulos todos e, por exemplo, em relação aos cursos iniciados no ano letivo 2007/2008 os alunos que “concluíram o curso até setembro de 2010, [foram menos de metade dos que tinham iniciado] o que correspondeu a 46,3% do total dos alunos matriculados no início do ciclo de formação” /<sup>25</sup>RAA2010/11.

No que se refere ao indicador medidas de combate ao insucesso, como já referido, “a escola tem revelado mais capacidade de promover o sucesso escolar no ensino básico que no secundário”/<sup>2</sup>RAE2006. “Os alunos podem enriquecer as suas aprendizagens com a participação em projetos e atividades curriculares e extracurriculares” /<sup>5</sup>RAE2006, “a escola tem gerado medidas diversificadas de apoio e compensação, como sejam as aulas específicas de informática para os alunos do 7º ano, os Cursos de Educação e Formação e as aulas de português para estrangeiros” /<sup>25</sup>RAE2006. “Foram delineadas e implementadas estratégias de recuperação e de apoio educativo, como a atribuição de 45 minutos semanais suplementares às disciplinas de matemática A, de física e química e de português” /<sup>26</sup>RAE2012.

Em relação aos cursos profissionais

os professores procuraram diversificar estratégias para que, ao longo do ano letivo, os alunos pudessem recuperar [módulos em atraso], e a escola proporcionou épocas especiais para realização de exames de módulos, épocas essas que alguns alunos nem sempre aproveitaram. /<sup>22</sup>RAA2010/11



Em relação ao indicador justificação e reflexão sobre o insucesso “a escola adotou e tem vindo a desenvolver dispositivos de informação e monitorização minuciosa dos resultados escolares” /<sup>35</sup>RAE2006 de forma a conhecer o seu próprio desempenho, mais “o estudo dos resultados académicos assume relevância para toda a comunidade educativa. Os vários órgãos e agentes educativos reconhecem a melhoria do desempenho dos alunos do ensino básico, fruto, essencialmente, do desenvolvimento do projeto *Turma Mais*” /<sup>23</sup>RAE2012.

Sobre o fraco desempenho de uma grande maioria dos alunos nos exames nacionais, nos relatórios de autoavaliação é referido que “uma parte considerável dos alunos não trabalha, de forma sistemática, para o exame, procurando essencialmente uma classificação interna que lhe permita concluir o ciclo de estudos, e, muitas vezes, descurando um verdadeiro trabalho de preparação para o exame” /<sup>30</sup>RAA2010/11. “Quem contacta com os alunos sabe que os exames são frequentemente preparados de acordo com uma lógica estreitamente utilitária (“preciso/não preciso deste exame”) e algo minimalista (“só preciso de 7”)” /<sup>31</sup>RAA2010/11.

Para o insucesso são identificadas algumas causas que, segundo a escola, justificam o fraco aproveitamento, como seja terem que lidar com “grupos de alunos diferentes, com diferentes perfis de competências básicas adquiridas à saída dos 2.º e 3.º ciclos, o que tem necessariamente implicações ao nível das suas avaliações” /<sup>45</sup>RAA2010/11 e os alunos ingressarem em cursos, no ensino secundário, para os quais não têm perfil. Assim, a escola tem investido em “dar continuidade à aposta nos Cursos Profissionais [que] tem sido um desígnio inequívoco da escola” /<sup>33</sup>RAA2011/12.

Em relação ao indicador abandono escolar, exclusão por faltas e anulações de matrícula, aquando da primeira avaliação externa, a de 2006, a escolaridade obrigatória era apenas até ao 9.º ano de escolaridade ou aos 15 anos de idade, abrangendo por isso, essencialmente, alunos do 3.º ciclo do ensino básico.

Na escola estudada “ [entre 2001 e 2004, no 3.º ciclo] o abandono situou-se no 1%” /<sup>7</sup>RAE2006, valor baixo, ao contrário do ensino secundário onde “o abandono aumentou nestes anos de referência, atingindo os valores médios de 8%, em 2003/04, destacando-se o 10.º ano de escolaridade, com 13%” /<sup>31</sup>RAE2006. As anulações de matrícula também eram elevadas, no ensino secundário.

A escola criou no ano letivo 2009 /2010, o gabinete de apoio ao aluno e encarregados de educação (GAAEE), constituído por uma equipa vasta e diversificada, “que acompanha os alunos que necessitam de uma atenção especial, tem contribuído para a redução do número de anulações de matrícula” /<sup>27</sup>RAE2012. A escola tem obtido bons resultados, vejamos: “quanto à percentagem de anulações de matrícula [no 10.º ano no ano letivo 2009/2010], verifica-se uma considerável diminuição (5,8%), para que terá provavelmente contribuído o trabalho desenvolvido no G.A.A.E.E” /<sup>5</sup>RAA2009/10; na “percentagem de anulações de matrícula, [no 12.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2009/2010], verificou-se uma diminuição de 1,2%” /<sup>13</sup>RAA2010/11; “em 2010/2011, não se verificaram exclusões por falta de assiduidade [no 10.º ano] ” /<sup>16</sup>RAA2011/12; e “ao nível das exclusões por faltas [no 12.º ano], constata-se uma diminuição (1,5%) ” /<sup>25</sup>RAA2011/12. Assim, a escola conseguiu que a “meta do Projeto Educativo [reduzir a taxa de desistência aos 14, 15 e 16 anos] (...) fosse amplamente concretizada” /<sup>4</sup>RAA2011/12.

Para além da criação do GAAEE, a escola identificou as

causas de desistência e de anulação de matrícula, nos últimos anos, centradas na desmotivação e nas baixas expectativas escolares, tornou-se uma mais-valia para a deteção de situações de risco, em particular, pelos diretores de turma, e para um acompanhamento imediato dos discentes com problemas familiares, sociais e económicos; /<sup>75</sup>RAE2012

e

como forma de combater o abandono escolar, atualmente inexistente, e de promover a fixação dos alunos ao concelho de Estremoz, a Escola diversificou a sua oferta educativa, ministrando o ensino profissional, em áreas de interesse para o desenvolvimento económico da região. /<sup>28</sup>RAE2012

“Este diagnóstico revelou-se fundamental para a diversificação da atual oferta formativa e para a criação do GAAEE, preponderantes na irradicação do abandono escolar, tendo o Gabinete um papel considerável na redução das anulações de matrícula, no ensino secundário” /<sup>76</sup>RAE2012.

No que diz respeito à exclusão por faltas, a exceção foi nos anos letivos de 2008/2009 e 2009/2010, tendo ocorrido “um ligeiro aumento (1,7%) [no ensino secundário] ” /<sup>4</sup>RAA2009/10, e um aumento “ao nível das exclusões por faltas [no 12.º ano], (...) se

constata um ligeiro aumento (1,1%) ” /<sup>12</sup>RAA2010/11. Situação que se justifica com o Estatuto do Aluno (Lei n.º 3/2008):

a falta de assiduidade foi um problema muito significativo. O Novo Estatuto do Aluno e os procedimentos relativos a provas de recuperação geraram uma situação insustentável em que determinados alunos faltaram continuamente. As mesmas não tiveram a força dissuasora desejada, levando-os, pelo contrário, a faltar ainda mais. /<sup>49</sup>RAA2009/10

Esta situação alterou-se em 2012, com a entrada em vigor do novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012).

Em relação ao indicador avaliação interna/avaliação externa/eficácia, realçamos que as escolas eficazes são aquelas que incrementam nos alunos valor acrescentado. A escola tomou medidas no sentido de aumentar a sua eficácia, a saber:

o projeto [TurmaMais], que começou com o intuito de combater o elevado insucesso no 7º ano, alargou-se posteriormente ao resto do ensino básico, com resultados positivos tanto no que respeita à diminuição do insucesso, como na qualidade do sucesso, pois aumentou a percentagem de níveis 4 e 5; /<sup>24</sup> RAE2006

o consolidar estes níveis de desempenho [melhores da escola do que a nível nacional no 3.º ciclo] ao longo dos próximos anos deve ser o objetivo principal a alcançar. Para tal, dever-se-á aprofundar o conjunto de práticas que conduziu a estes resultados: acompanhar atentamente os grupos de alunos, monitorizar os seus resultados, refletir sobre os problemas e intervir atempadamente na sua resolução, envolvendo os vários agentes educativos. /<sup>22</sup> RAA2007/08

A escola reflete sobre os seus desempenhos e sobre os seus problemas, vejamos dois exemplos ilustrativos:

à semelhança de anos anteriores, a taxa de conclusão do Ensino Secundário continua a apresentar valores preocupantes. É fundamental, para além de uma ampla reflexão sobre as causas subjacentes a este valor, que sejam tomadas medidas concretas, as quais possam ser acompanhadas e posteriormente avaliadas em termos de eficácia; /<sup>17</sup>RAA2010/11

e

deixando de estar condicionada apenas aos testes, tenderá então a classificação interna final a subir – o que, a manter-se o nível de exigência dos exames nacionais, fará com que aumente o desvio CIF-CE. Se, pelo contrário, o mesmo professor trabalhar tendo como principal referência o exame nacional e tiver critérios de avaliação que valorizem os testes, o que

quase certamente não deixará de suceder é uma diminuição do desvio CIF-CE mas também um aumento da taxa de não aprovação na disciplina. Como se pode ser exigente, cultivar a excelência e simultaneamente garantir o sucesso escolar a um maior número de alunos? Tudo isso sem acréscimo de recursos (humanos) nem novos inputs de formação? Como deve a escola posicionar-se perante estas exigências contraditórias ou mesmo incompatíveis? O que deve ser privilegiado? /<sup>33</sup>RAA2010/11

Na subcategoria **C.1.2 - Participação e desenvolvimento cívico** definimos cinco indicadores: C1.2.1 – Participação e desenvolvimento cívico; C1.2.1 – Relações positivas; C1.2.2 – Relações tensas; C1.2.3 – Atividades para promover a participação; e C1.2.4 – Preocupação com o futuro.

Em relação ao indicador participação e desenvolvimento cívico, a escola evoluiu positivamente, ou seja, ao longo dos anos estudados, os alunos e os outros atores educativos, têm vindo a assumir uma participação crescente.

Em 2006, “os alunos não [eram] muito envolvidos na discussão do Projeto Educativo e na programação das atividades da escola” /<sup>44</sup>RAE2006 apenas “em sede de avaliação interna, os alunos foram chamados a dar a sua opinião, em resposta a questionários, tendo-se revelado ‘o grupo mais crítico em relação a quase todas as questões levantadas’”/<sup>46</sup>RAE2006. Alguns clubes constituíam “para um número limitado de alunos, espaços de participação cívica e de abertura às questões mais prementes da sociedade local e global” /<sup>47</sup>RAE2006.

Ao longo dos anos, a liderança de topo procurou “no plano do desenvolvimento cívico, (...) receber ideias e propostas dos alunos, implementando-as sempre que possível” /<sup>35</sup>RAA2008/09 e envolver mais todos os atores educativos, com esse intuito o “Projeto Educativo 2008-2011 foi elaborado primeiro no Conselho Pedagógico (portanto, contando com a participação dos representantes dos professores, alunos, assistentes operacionais e pais/encarregados de educação) e depois por uma pequena equipa de professores” /<sup>48</sup>RAA2010/11.

Posteriormente, o documento foi apresentado, discutido e aprovado no então Conselho Geral Transitório que, para além dos representantes dos agentes educativos acima referidos, contou ainda com a leitura crítica dos representantes da autarquia, do Centro de Saúde e da comunidade empresarial local. /<sup>49</sup>RAA2010/11

Em relação à participação dos pais e encarregados de educação estes “classificam como satisfatória a sua participação nas atividades dinamizadas. No entanto, estes agentes tendem a não participar de forma ativa na programação” /<sup>53</sup>RAA2010/11.

A participação dos alunos aumentou, ao longo dos anos estudados, e estes “consideram satisfatória/boa a sua participação global nas atividades” /<sup>54</sup>RAA2010/11 dinamizadas na escola. No último relatório da avaliação externa, em 2012, é realçado a participação dos discentes que

em conjunto com os professores, dinamizam os vários clubes e participam em projetos abrangentes, insertos no plano anual de atividades, de que são exemplo o Clube dos Direitos Humanos, o GEADA/Clube das Ciências, o Clube de Poesia, o Espaço Artes, o Dia do Patrono, o jornal Notícias da Rainha e o Desporto Escolar. /<sup>31</sup>RAE2012

Destacam-se iniciativas, de âmbito social, que beneficiam o desenvolvimento de uma consciência cívica e o sentido de solidariedade, como a recolha de alimentos e de roupas para as instituições e famílias desfavorecidas do meio local e de donativos para a UNICEF. A realização de visitas de estudo merece realce, por parte da comunidade, como forma de enriquecimento cultural dos alunos, pelo contacto com outras realidades socioculturais. Aliás, a informação obtida, através dos questionários de satisfação, mostra que mais de 70% dos alunos consideram que as visitas de estudo os ajudam a aprender mais e melhor. /<sup>32</sup>RAE2012

No indicador relações positivas, os vários atores da escola, de uma forma geral, pautam os seus relacionamentos com base na confiança, respeito, tolerância e amizade, ao longo dos anos estudados.

A escola tem um “clima de bom relacionamento entre os vários atores envolvidos” /<sup>7</sup>RAE2006, e existe “um bom relacionamento entre alunos, docentes e funcionários, com respeito e atenção pelos direitos e deveres mútuos” /<sup>43</sup>RAE2006.

“As relações entre o pessoal docente foram consideradas globalmente boas, saudáveis e cordiais, com alguns sinais de trabalho em equipa, colaboração e partilha” /<sup>14</sup>RAA2008/09. “Os professores apontaram ainda a entreaajuda, uma maior proximidade e amizade entre todos, mais comunicação e diálogo” /<sup>21</sup>RAA2008/09, acresce que “os professores e os funcionários estão sempre disponíveis para o solicitado, têm brio e trabalham com gosto, revelando a escola dinâmica, qualidade” /<sup>22</sup> RAA2008/09.

“Relativamente aos alunos, o pessoal não docente classifica as suas relações entre satisfatórias e boas” /<sup>24</sup> RAA2008/09 e estes consideram as “relações interpessoais, (...) boa na sua relação com os colegas, os professores e o pessoal não docente” /<sup>58</sup>RAA2010/11, de tal forma que “a maioria dos alunos se sente identificada/bastante identificada com a escola”/<sup>55</sup>RAA2010/11. “Globalmente, afirmam contar com um bom acompanhamento dos professores, dos diretores de turma, da direção da escola e do pessoal não docente na resolução das dificuldades do quotidiano” /<sup>56</sup>RAA2010/11.

“Os professores classificam o seu grau de identificação com a escola entre o satisfatório e o muito bom” /<sup>57</sup>RAA2010/11, destacam “o trabalho de partilha desenvolvido em departamento e a sua participação nesse mesmo trabalho [que avaliam] (...) entre o satisfatório e o muito bom”/<sup>60</sup>RAA2010/11, “manifestando a vontade de aprofundar este tipo de trabalho [trabalho colaborativo] ” /<sup>61</sup>RAA2010/11.

Os “encarregados de educação/pais confirmam as opiniões anteriores [relações positivas]. Além disto, consideram globalmente boas as suas relações com os professores” /<sup>54</sup>RAA2010/11.

Apesar de tudo o que foi referido anteriormente, também existem relações menos positivas na escola, assim em relação ao indicador relações tensas, “ainda que pontualmente tenham surgido conflitos [entre pessoal docente e não docente], por exemplo no que respeita à limpeza e manutenção de espaços”/<sup>17</sup>RAA2008/09 e “as relações entre o pessoal não docente serem aparentemente tensas”/<sup>23</sup>RAA2008/09. Algumas das situações “resultaram fundamentalmente dos trabalhos de requalificação física da escola. A falta de funcionários, a reestruturação de serviços e a consequente desmotivação e/ ou o excesso de trabalho, constituem aspetos que poderão contribuir para essa tensão” /<sup>33</sup>RAA2009/10.

Alguns alunos dos cursos não regulares também têm comportamentos menos corretos e “é ideia corrente que os professores passam mais tempo a educar do que a formar, devido a pontuais problemas de indisciplina, sobretudo nos Cursos Profissionais e nos CEF” /<sup>28</sup>RAA2008/09.

Entre docentes “registaram-se fatores de perturbação do relacionamento profissional, nomeadamente, [aquando da implementação] do modelo de avaliação de desempenho dos docentes e as alterações ao Estatuto da Carreira Docente” /<sup>15</sup>RAA2008/09.

Outro indicador definido foi atividades para promover a participação, a escola demonstrou preocupação e, não se fica por aí, atuou, vejamos como: “fomentou-se o espírito de convívio entre funcionários e professores” /<sup>20</sup>RAA2008/09; e “a Direção tem procurado melhorar as relações interpessoais, com atividades culturais, serões, jantar de Natal, almoço de Páscoa, notando-se uma ligeira tendência para uma maior sociabilização” /<sup>34</sup>RAA2009/10.

Relativamente à participação das várias estruturas de orientação educativa na vida escolar, as atividades desenvolvidas pelo GAAEE foram de grande importância para a comunidade escolar. Foi criada uma equipa, composta por psicólogas, técnicos e professores, que procuraram solucionar questões relevantes no âmbito social./<sup>43</sup>RAA2009/10

No indicador preocupação com o futuro a escola considera-se “uma comunidade na qual todos têm um papel, [como tal há que] responsabilizar e promover a autonomia do pessoal não docente, [que] deverá ser um desígnio fundamental para os próximos anos”/<sup>19</sup>RAA2008/09. Considera também que “seria interessante motivar os alunos para as questões associativas, levando-os a contribuir para o espírito de entajuda e de responsabilização” /<sup>42</sup>RAA2009/10.

Na subcategoria **C1.3 – Comportamento e disciplina** definimos quatro indicadores: C1.3.1 – Bom comportamento; C1.3.2 – Problemas de comportamento; C1.3.3 – Atuações/soluções; e C1.3.4 – Motivos/justificação.

No que diz respeito ao indicador bom comportamento “a escola apresenta um ambiente de disciplina” /<sup>6</sup>RAE2006, “os alunos têm, em geral, um comportamento disciplinado, conhecendo e cumprindo as regras de funcionamento da escola” /<sup>4</sup>RAE2006, de tal forma que a escola “aboliu os toques de campainha, com resultados que, para muitos, foram ‘surpreendentemente positivos’, na medida em que revelou capacidade de autoregulação por parte dos alunos” /<sup>44</sup>RAE2006.

“No 3.º ciclo, ensino regular, a apreciação global do comportamento foi predominantemente satisfatória” /<sup>37</sup>RAA2008/09, assim como “no ensino secundário, cursos científico-humanísticos, predominaram as apreciações de Satisfatório e Bom

(praticamente em igual número)” /<sup>40</sup>RAA2008/09, mesmo nalgumas turmas dos Cursos Profissionais “o comportamento global de algumas turmas ser caracterizado como satisfatório ou mesmo bom” /<sup>50</sup>RAA2009/10.

Assim, na escola estudada

o cumprimento das normas e a disciplina são notórios. Os referidos questionários indicam que quase todos os alunos conhecem as regras de comportamento e se sentem seguros nas instalações. A própria comunidade escolar, ao longo dos diversos painéis, relevou que os casos de indisciplina eram pontuais e de pouca gravidade, considerando que a Escola os resolve bem. /<sup>33</sup>RAE2012

Em relação ao indicador problemas de comportamento existem problemas relacionados com alunos, de uma forma geral, de cursos do ensino não regular, situação que se relaciona de sobremaneira com as relações tensas que anteriormente enunciámos.

Na “perspetiva dos alunos, existem, por vezes, alguns contratemplos, precisamente por não aceitarem bem a autoridade do pessoal não docente” /<sup>26</sup>RAA2008/09. “Os casos mais graves de indisciplina verificaram-se num CEF- tipo 2 (1.º ano), tendo sido aplicadas sanções disciplinares pelo Conselho Executivo a quatro alunos (trabalho comunitário e suspensões) ” /<sup>39</sup>RAA2008/09. Nos Cursos Profissionais “persistem comportamentos marcados pela imaturidade/irresponsabilidade, a desmotivação, a falta de hábitos e métodos de estudo/trabalho e a fraca assiduidade” /<sup>51</sup>RAA2009/10. A partir do ano letivo 2009/2010 “tanto no que diz respeito ao número de sanções como à gravidade das mesmas, verifica-se uma muito significativa diminuição dos comportamentos indisciplinados participados à direção” /<sup>65</sup>RAA2010/11, situação que não foi alheia à criação do GAEE, em 2009.

Nos relatórios de autoavaliação identificámos o indicador atuação/soluções para os problemas de comportamento.

“Os casos mais problemáticos são tratados de forma a não afetar a aprendizagem dos outros alunos” /<sup>42</sup> RAE2006 e as “medidas sancionatórias aplicadas passaram por repreensões e por suspensões, com efeito dissuasor” /<sup>43</sup> RAA2008/09.

Para tentar solucionar estas situações problemáticas, adotaram-se as seguintes estratégias: intensificação dos contactos com os encarregados de educação, nomeadamente em reuniões extraordinárias de conselho de



turma; acompanhamento dos alunos e dos encarregados de educação pelo GAAEE; e atuação concertada dos professores da turma. /<sup>46</sup> RAA2009/10

Em relação ao indicador motivos/justificação, identificamos os fundamentos para os comportamentos de indisciplina, muito associados “à desmotivação e à fraca assiduidade dos alunos” /<sup>48</sup>RAA2009/10; “persistem problemas sérios relacionados com a imaturidade/irresponsabilidade, a desmotivação, a falta de hábitos e métodos de estudo/trabalho, a fraca assiduidade e comportamentos incorretos [em relação aos alunos que frequentam os cursos profissionais] ” /<sup>75</sup>RAA2010/11; e “os Encarregados de Educação, que por vezes tentam desvalorizar os comportamentos menos adequados dos seus educandos” /<sup>45</sup>RAA2008/09.

Em relação à subcategoria **C1.4 – Valorização e impacto das aprendizagens** definimos dois indicadores: C1.4.1 – O que se fez e C1.4.2 – Sugestões do que se deveria fazer.

No indicador o que fez a escola para promover e valorizar as aprendizagens, apresentamos de seguida, os exemplos, mais relevantes:

A escola faculta múltiplas atividades extracurriculares, como sejam o Clube dos Direitos Humanos, o Projeto Serra d’Ossa, o Projeto de Educação para a Saúde, o Desporto Escolar, os Clubes do Azulejo, da Poesia e das Ciências, o Laboratório de Matemática e o Jornal Escolar; /<sup>36</sup>RAE2006

“O Clube de Robótica, com enquadramento no Programa ‘Ciência Viva’ e que desenvolveu um protótipo que ganhou um prémio num concurso nacional” /<sup>38</sup> RAE2006;

“A Biblioteca/Centro de Recursos, inserida na Rede de Bibliotecas Escolares, oferece possibilidades de apoio académico e cultural a todos os alunos” /<sup>37</sup>RAE2006;

“A oferta escolar é diversificada, incluindo o espanhol como língua curricular, dispendo ainda de laboratórios relativamente bem equipados (em parte com recurso ao financiamento do Programa Ciência Viva) e recorre-se ao ensino experimental das ciências como estratégia de aprendizagem” /<sup>40</sup> RAE2006;

o desafio do Projeto Educativo de tornar a escola uma referência regional no combate ao insucesso e ao abandono parece ter já alguma resposta positiva no ensino básico, na medida em que o projeto “TurmaMais” se revelou um recurso educativo de grande potencial. /<sup>67</sup>RAE2006

Ao nível da valorização, foram também divulgados, através dos órgãos da comunicação social, os prémios atribuídos, designadamente, o Prémio

Nacional de Leitura, o prémio entregue pela Academia do Bacalhau de Estremoz e os prémios nacionais que distinguiram os alunos do Curso Profissional de T.E.A.C. Foi ainda atribuída a distinção ao melhor aluno da escola, cujo prémio foi entregue no Dia do Diploma. /<sup>4</sup> RAA2008/09

“De salientar a divulgação da nova imagem da escola, feita através de um filme publicitário, que passou na Feira da Escola e que eventualmente teria sido uma das causas para atrair mais alunos” /<sup>87</sup>RAA2010/11.

Em suma, como realça o relatório de avaliação externa, de 2012, a escola tem “uma relação estreita com a comunidade, em geral, [e] (...) privilegia a abertura ao exterior e dá a conhecer o quotidiano escolar e as ações realizadas, como formas de valorização dos desempenhos dos alunos /<sup>43</sup>RAE2012. Fá-lo utilizando várias iniciativas como:

a exposição de trabalhos, a realização de eventos (Cerimónia de Entrega de Diplomas a Alunos Finalistas e o Dia do Patrono), a celebração de datas comemorativas, as iniciativas da biblioteca escolar e dos clubes, os espetáculos de música, de dança e de teatro e as atividades experimentais e desportivas são parte de uma estratégia de divulgação, que pretende mostrar as experiências enriquecedoras de aprendizagem proporcionadas. /<sup>44</sup>RAE2012

No indicador sugestões do que se deveria fazer a equipa de autoavaliação propôs “a existência de um quadro de excelência [que] poderia ser uma forma interessante e exemplar de valorizar o que se faz de bom na nossa escola, pondo assim em evidência os comportamentos meritórios” /<sup>88</sup>RAA2010/11.

### 8.3.3 - Conclusões

No domínio **resultados** a escola melhorou o seu desempenho de 2006 para 2012, segundo a avaliação externa, evoluiu de **suficiente** para **bom**.

A escola melhorou os seus resultados. No entanto, esta é a sua maior debilidade, principalmente no ensino secundário, ao nível do desempenho dos alunos nos exames nacionais que fica aquém do esperado. Assim, os resultados surgem em todos os documentos analisados como um ponto fraco ou área a melhorar.

Entre as duas avaliações a escola trilhou caminhos e conseguiu melhorar algumas das suas debilidades, no entanto ainda não atingiu o nível que ambiciona, principalmente no ensino secundário, nas avaliações externas.

Combateu o abandono escolar e a desistência dos alunos através da formação de um Gabinete de Apoio ao Aluno e aos Encarregados de Educação de forma a que exista articulação entre a escola e a família, para além da do diretor de turma, que por inerência do cargo pedagógico que desempenham, são agentes privilegiados dessa articulação.

Em relação ao sucesso/melhoria de resultados, a escola conseguiu melhorias nos resultados do 3.º ciclo do ensino básico de forma consistente e inovadora, através da implementação e desenvolvimento do projeto TurmaMais (o projeto será apresentado no subcapítulo da prestação do serviço educativo/cultura de escola).

Os resultados melhoraram não só internamente como também nas avaliações externas (exames), principalmente no 3.º ciclo, havendo disciplinas em que os alunos da escola em estudo obtiveram melhores resultados médios do que a nível nacional. No relatório de avaliação externa de 2012 constata-se também que no 3.º ciclo os resultados continuam a melhorar, sendo a taxa de transição bastante superior às referidas no primeiro relatório de avaliação externa. Este relatório já aborda o ensino secundário com melhores desempenhos ao nível das taxas de progressão.

A escola, para além de identificar os problemas, implementa diversas medidas, no sentido de combater os resultados menos bons. As ações promovidas foram: projetos, codocência nas disciplinas de maior insucesso, apoios pedagógicos acrescidos, tutorias, mais 45 minutos atribuídos às disciplinas com mais insucesso, dinamização de diversos clubes e implementação da sala multissaberes.

Assim, a escola tem-se empenhado em criar condições para os alunos melhorarem os seus desempenhos.

O Contrato de Autonomia de 2012, no seu preâmbulo, elucida bem o longo percurso realizado.

A instituição tem primado pela procura de meritocracia no desempenho académico, tentando alcançar patamares que permitam elevar os índices de sucesso educativo. Destacam-se seguidamente alguns marcos de

referência na história deste estabelecimento de ensino. A Gestão Flexível de Currículo foi implementada, no sétimo ano de escolaridade, no ano letivo de 2000/01. A escola tornou-se, assim, a primeira escola Secundária da Direção Regional de Educação do Alentejo com esta nova modalidade curricular. A implementação do projeto TurmaMais aconteceu no ano letivo de 2002/2003. Este tem como objetivo reduzir o insucesso escolar, o que sucedeu logo no primeiro ano, com o sétimo ano de escolaridade (o insucesso foi reduzido de 38% para 16%). No ano letivo 2010/11 foi implementado em sessenta e seis escolas do país, projetando positivamente o nome da Escola Secundária Rainha Santa Isabel. No ano letivo de 2007/08 celebrou-se com o Ministério de Educação o primeiro Contrato de Autonomia. A consolidação da TurmaMais e o desenvolvimento das muitas atividades previstas no plano anual de atividades da escola surgem em consequência das metas definidas naquele contrato e no Projeto Educativo, que explicita os princípios e valores e as estratégias a implementar no sentido de colmatar as fragilidades identificadas. Sublinha-se a abertura que existe na escola quanto ao aparecimento e aceitação de projetos inovadores que se articulam, de alguma forma, com as aprendizagens dos alunos nas várias áreas curriculares, e que lhes proporciona uma formação mais rica, variada e com vista a uma cidadania ativa e a uma vida saudável, potenciando assim o processo de ensino-aprendizagem. Através de alguns destes projetos a escola alcançou, nos últimos anos letivos e em várias áreas, prémios de mérito relacionados com as prestações honrosas dos nossos discentes. Ao longo dos últimos Projetos Educativos a Escola assumiu o compromisso de promover e implementar o sucesso educativo e combater e eliminar o abandono escolar e, após os três anos de vigência do primeiro Contrato de Autonomia, denota-se uma melhoria significativa no que concerne à generalidade dos objetivos almejados nesse documento, a que importa dar continuidade. (Contrato de Autonomia, 2013, p. 3)

Tem tido sucesso, no entanto ainda há caminho a percorrer, pois a escola ainda não atingiu os patamares a que se propôs, apesar de ter tido bastante sucesso com a implementação e consolidação do projeto TurmaMais no 3.º ciclo, onde teve resultados muito positivos logo no 1.º ano; no sétimo ano de escolaridade o insucesso foi reduzido de 38% para 16%.

Apontando o caminho, o plano de melhoria, define as ações a desenvolver após a última avaliação externa, a saber:

- Manter o sistema de tutorias (recentemente implementado) no intuito de se elevar a qualidade do processo educativo através da atenção personalizada aos problemas que influem no desempenho e rendimento escolar do aluno;
- Manter os apoios para os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Criar uma sala de estudo multissaberes, atrativa e capaz de dar resposta às dúvidas/solicitações dos alunos;

Proporcionar condições físicas e materiais para o estudo individual, nomeadamente libertar sempre que possível no horário dos alunos dois blocos semanais para frequência da sala multissaberes;

Continuar a trabalhar a compreensão leitora através do trabalho colaborativo entre a Biblioteca Escolar e os professores de Língua Portuguesa e de Português;

Continuar a atribuir meio bloco semanal para apoio a todos os alunos da turma nas disciplinas de Matemática A e Físico-Química A;

Continuar a apostar nas codocências no 3º Ciclo do ensino Básico e, sempre que possível, no ensino secundário;

Valorizar os comportamentos meritórios através dos quadros de valor e excelência recentemente implementados;

Intensificar a comunicação com os pais e Encarregados de Educação, através do Diretor de turma, criando meios mais expeditos para esse efeito;

Continuar a apostar no Gabinete de Apoio ao Aluno e ao Encarregado de Educação;

Reforçar o papel do Diretor de Turma na monitorização dos resultados escolares dos alunos. (Plano de Melhoria, 2012, p. 2)

O abandono escolar foi também uma das preocupações da escola, porque, cada vez que um aluno desiste de frequentar a escola, esta falha, no sentido que “perde” a oportunidade de desempenhar uma das suas competências, a de ensinar nas suas várias vertentes. Na linguagem de gestão, perde um cliente. Combateu-o através da formação de um Gabinete de Apoio ao Aluno e aos Encarregados de Educação, de forma a reforçar a articulação entre a escola e a família, para além do diretor de turma, que tem como competência, inerente ao cargo pedagógico que desempenham, fazer a articulação entre a escola e os pais e encarregados de educação. Como nos diz Benavente et al., (1994)

o conceito de abandono escolar carece de definição; abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência ou ...a morte. Saber que se trata de abandono (no final do ano letivo) ou de desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações mas não altera o fundamental. (pp. 23-25)

Na primeira avaliação externa a escolaridade obrigatória era até ao 9.º ano de escolaridade ou aos 15 anos de idade, abrangendo por isso, essencialmente, alunos do 3.º ciclo do ensino básico, à época o abandono era residual no 3.º ciclo. O mesmo não acontecia no ensino secundário, que abrangia alunos fora da escolaridade obrigatória. Ao longo dos anos foi uma preocupação da escola, nos relatórios de autoavaliação são sempre contempladas análises dos dados de abandono escolar e de anulações de matrícula. Em relação a esta problemática, os resultados evoluíram positivamente. O problema

encontrava-se resolvido, mas com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e/ou ao 12.º ano de escolaridade voltou a ser uma das preocupações da escola.

A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. No artigo 2.º é definido o âmbito da escolaridade obrigatória, diz que “consideram -se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.” Acrescentando no ponto 4 que a escolaridade obrigatória cessa: “a) Com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou b) Independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos”.

Como enunciado, a partir desse ano letivo voltou a tornar-se uma preocupação da escola. A escola não quer desistir da sua função, não quer

desistir de nenhum jovem, nem consentir que eles possam desistir de aprender e de se prepararem para o futuro, inscrevendo e alargando em cada comunidade escolar, junto dos jovens e das suas famílias e de todos aqueles que têm responsabilidades sociais na educação de uma comunidade, a convicção de que todos podem aprender e de que vale a pena aprender (Rodrigues, 2010), deve ser assumido como a principal missão de cada escola. (Verdasca, 2013, pp. 26-27)

A exclusão por faltas pode conduzir ao abandono escolar, como estipulava o anterior Estatuto do Aluno, a Lei n.º 3, de 18 de janeiro, de 2008, que no artigo 21.º no ponto 2:

Sempre que um aluno, independentemente da natureza das faltas, atinja um número total de faltas correspondente a três semanas no 1.º ciclo do ensino básico, ou ao triplo de tempos letivos semanais, por disciplina, nos 2.º e 3.º ciclos no ensino básico, no ensino secundário e no ensino recorrente, ou, tratando -se, exclusivamente, de faltas injustificadas, duas semanas no 1.º ciclo do ensino básico ou o dobro de tempos letivos semanais, por disciplina, nos restantes ciclos e níveis de ensino, deve realizar, logo que avaliados os efeitos da aplicação das medidas corretivas referidas no número anterior, uma prova de recuperação, na disciplina ou disciplinas em que ultrapassou aquele limite, competindo ao conselho pedagógico fixar os termos dessa realização.

Consideramos que esta lei que teve efeitos perversos, visto que alguns alunos sabendo que poderiam realizar atividades de recuperação de faltas, não se preocupavam com o seu dever da assiduidade e realizavam as atividades de recuperação, previstas na lei. Situação que se verificou na escola do nosso estudo, pois só no relatório de autoavaliação de

2009/2010 (RAA2009/10) a exclusão por faltas aumenta e se torna um problema, no ano letivo do novo Estatuto do Aluno.

Coloca-se a questão: o que fez a escola para combater o abandono escolar e as anulações de matrícula?

Como já foi referido, a escola criou no ano letivo 2009/2010, o gabinete de apoio ao aluno e encarregados de educação (GAAEE), constituído por uma equipa vasta e diversificada, que acompanha os alunos em risco e respetivos pais e encarregados de educação.

Como nos diz Azevedo (1999), o aluno que abandona a escola “tem um fraco rendimento escolar, sente ausência de empatia, tem professores pouco motivados, não se sente bem na pele de aluno, não tem confiança em si, veicula consigo perspetivas de fracasso e não se concentra no trabalho” (p. 20). São, portanto, alunos que requerem uma atenção particular por parte da escola, situação que esta escola faz, como reconhece a avaliação externa da escola no seu relatório de 2012.

Para além da criação do GAAEE a escola também diversificou a sua oferta educativa, aliás, é um dos seus pontos fortes, conseguindo assim cativar mais alunos e ter percursos alternativos para os que não pretendem o ensino secundário regular. Para definir a oferta curricular faz um levantamento junto dos discentes e da comunidade educativa, ausculta os alunos e as entidades e instituições, tendo em conta as necessidades da comunidade, no sentido do grau de empregabilidade vir a ser elevado.

O abandono escolar e as anulações de matrícula são um indicador fundamental ao nível da integração dos alunos e do seu sucesso, sendo essencial, em qualquer organização, não existir a desistência para quem se destina, neste caso os alunos. Nas escolas a situação ainda é mais premente, pois o abandono escolar e/ou as anulações de matrícula refletem-se no futuro dos cidadãos e, claro, na sociedade. Quem desiste de frequentar a escola fica menos bem preparado para o seu sucesso futuro como cidadão. Assim, deve ser um dos focos da escola travar e implementar medidas que promovam a diminuição da saída prematura dos alunos da escola. A escola em estudo tem muito bons resultados quando analisamos os dados referentes ao 3.º ciclo do ensino básico. O mesmo sucede em relação aos alunos do ensino secundário, a partir do ano letivo 2009/2010, com a criação do GAAEE.

A percepção dos docentes vem também nesse sentido, inferimos que, segundo eles, a escola se preocupa em combater o abandono escolar e a desistência, a concordância foi francamente positiva.

Na comparação com as outras escolas fá-lo de forma objetiva e crítica, e nos relatórios de autoavaliação está patente o pertinente debate entre a avaliação interna dos alunos e a avaliação externa. Terá de ser a mesma? Assumem que não, se “é legítimo e justo comparar aquilo que é comparável” (Lima, 2008, p. 53), o contrário também é verdade. No entanto também não entram na narrativa facilitista de não valorizar a avaliação externa dos alunos.

A escola, para promover e valorizar as aprendizagens, implementou diversas ações, como já referido, dinamiza vários clubes, tem uma sala de multissaberes, implementada no ano letivo 2012/2013, e realiza inúmeras visitas de estudo que têm contribuído para o enriquecimento cultural dos alunos, bem como para as suas aprendizagens.

E mais uma vez temos de falar do projeto TurmaMais que foi decisivo para a promoção do sucesso das aprendizagens dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico. Como defende Verdasca (2011), “o principal objetivo da experiência TurmaMais, (...) foi conseguir criar as condições organizacionais pedagógicas que conduzissem à melhoria efetiva das aprendizagens escolares” (p. 8).

A diversificação da oferta formativa é outro fator que tem contribuído para a valorização das aprendizagens, oferecendo oportunidades de cada aluno frequentar o tipo de curso para o qual tem mais perfil ou apetência.

A escola, ao longo dos tempos, também se equipou com TIC, numa época em que muitas escolas ainda tinham pouco equipamento, portanto antes do plano tecnológico, que teve início no ano letivo 2008/2009. Como afirmou Carneiro (2005), as escolas e os professores devem abrir-se às novas tecnologias e introduzi-las nas suas práticas pedagógicas, para evitar um hiato entre a escola e os alunos, já que para estes as novas tecnologias são apelativas. Como justifica Roberto Carneiro, Ministro da Educação entre 1987 e 1991, as gerações mais novas são ‘nativas da tecnologia’, nascem já aptas, não são emigrantes como os mais velhos e não têm grande dificuldade no acesso e uso das ferramentas tecnológicas.



Também valoriza os alunos de sucesso através da divulgação, junto da comunidade, dos alunos e projetos que se vão destacando e nos vários eventos que realiza, abertos à comunidade. Desde o ano letivo 2010/2011, tem alunos nos quadros de valor e excelência.

O comportamento dos alunos pauta-se pelas normas do regulamento interno, e quando tal não acontece a escola pune os comportamentos indesejados de forma exemplar, de modo a não perturbar as aprendizagens dos demais alunos. Com o aumento da escolaridade obrigatória e a diversidade da oferta formativa, a escola tem recebido alunos com perfis diferentes, o que por vezes, tem causado instabilidade. Mas a escola aceita o desafio e combate de forma eficaz as situações desadequadas.

Na escola o comportamento é assertivo, as boas relações entre os vários atores educativos são a regra, criando um bom clima de escola, que como lhe chamam Savoie e Brunet (2000), é “o humor da organização, é a atmosfera que delimita o campo possível no que diz respeito à implicação e compromisso reais dos pessoais para a organização” (p. 196). Sendo por isso encarado como uma perceção subjetiva estando relacionada com o grau de satisfação.

É fundamental um ambiente calmo e ordeiro numa escola, como referem Pereira et al., (1994) a escola deve ser um lugar de bem-estar e de aprendizagem, devendo reger-se por princípio de combate à violência, para que crianças e jovens se possam sentir bem e possam realizar as suas aprendizagens. A satisfação é outra das dimensões do clima de escola, na escola em estudo, este apresenta aspetos bastante positivos, nomeadamente ao nível do relacionamento entre os vários atores.

Brookover et al. (1979) defenderam que o clima de escola é uma variável mais diretamente relevante para o sucesso dos discentes do que as suas características socioeconómicas ou raciais. Os resultados dos seus estudos vieram confirmar que diversas características do clima de escola estavam associadas ao sucesso escolar.

Ao longo dos anos estudados a participação dos alunos foi aumentando, não só na elaboração do Projeto Educativo, como também na codinamização dos clubes, onde a escola consegue trabalhar a educação cívica. A este nível a escola interage com a comunidade desenvolvendo campanhas de solidariedade e outras. Os alunos identificam-se com a escola, participando ativamente nos eventos da escola.

Nogueira e Silva (2001) defendem “a educação para a cidadania”, os cidadãos devem conhecer e pôr em prática os seus direitos e salvaguardar os seus interesses individuais. Destacam a importância da educação cívica para os jovens, os quais devem saber os seus direitos e as suas responsabilidades e deveres como cidadãos. “Ensinar ou formar para a cidadania tendo por base valores sociais comuns, promovendo a participação individual, seria importante para formação de cidadãos independentes, autónomos, que participam nas instituições democráticas e são atores dos seus próprios destinos” (p. 101).

Corroboramos o que as autoras defendem e

acreditamos ser possível, ainda, uma educação para e pela cidadania, neste mundo globalizado, palco de múltiplas identidades e espaços de participação. O conceito de cidadania deve ser equacionada em termos de prática democrática ao nível dos contextos locais e concretos (...) Formar e educar para a cidadania, através de práticas locais, de participação individual e coletiva nos espaços de intervenção social envolventes, pode ser exercitado na escola e em todos os locais de vida dos cidadãos. (Nogueira & Silva, Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo, 2001, p. 106)

Sendo a cidadania um conjunto de direitos que o cidadão dispõe ao viver na sociedade, também são deveres ou responsabilidades que o cidadão deve cumprir.

A escola do nosso estudo enquadra-se numa escola de cidadania, a escola desenvolve nos alunos consciência de cidadania, tão necessária num mundo cada vez mais multicultural e complexo. Todos os cidadãos e, claro, os alunos têm que ter consciência dos seus direitos e deveres e das desigualdades sociais existentes, tendo como “princípios de vida a paz, harmonia, o respeito e a tolerância” (Nogueira; Silva, 2001, p.106) sendo estes essenciais para uma boa prática de cidadania.

A opinião dos professores vem corroborar o afirmado anteriormente, a grande maioria, tem a perceção de que os alunos participam na vida da escola, assumem responsabilidades, e que a escola dinamiza atividades de solidariedade e responsabilidade cívica.

Em relação à avaliação interna/avaliação externa/eficácia relembramos que as escolas eficazes são aquelas que incrementam nos alunos valor acrescentado. Significa que a escola tem efeitos sobre os desempenhos dos alunos. A escola implementou ações com o intuito de melhorar a sua eficácia. A escola em estudo passou à ação tendo definido

indicadores, monitorizando os resultados, acompanhando coortes dos alunos e só depois refletiu na ação sobre os problemas de forma a identificá-los no sentido de intervir atempadamente na sua resolução; e, claro, temos de voltar a dizer que a escola implementou e consolidou o projeto TurmaMais. A escola promoveu e implementou medidas para garantir que cada um dos alunos conseguisse dar o seu melhor, independentemente do contexto sociocultural e das competências que já tinham ao entrarem na escola. Na avaliação externa continua a ter resultados aquém do esperado. É uma das preocupações da escola e o debate está instalado na escola em relação à avaliação interna versus avaliação externa.

Como referido na fundamentação teórica, as escolas eficazes são aquelas que incrementam nos alunos valor acrescentado. Será que a escola do nosso estudo o faz?

Lima (2008) defende que o facto de certas escolas acrescentarem atributos aos alunos é um bom medidor da sua eficácia, tendo, assim, a escola efeitos sobre os desempenhos dos alunos.

Stoll e Fink (1996, citados por Alaiz, et al., 2003) definem que a escola eficaz é a que “promove o sucesso de todos os alunos, para além do que deles pode ser esperado, tendo em conta a sua situação ao entrarem na escola e a sua origem familiar” (p.35). Portanto, a escola tem o dever de acautelar “que cada aluno consiga o melhor desempenho possível [e, para isso, tem de ter] em conta todos os aspetos do desenvolvimento dos alunos [e estar] num processo contínuo de melhoria” (p. 35).

A perceção dos docentes vem também nesse sentido, tendo nós inferido que a maioria tem perceção que o ensino na escola é exigente e contribui para uma melhoria dos resultados internos e dos resultados externos dos alunos e que contribui para o aumento da qualidade do sucesso das aprendizagens.

Em conclusão, apesar de a ação da Escola ter produzido resultados **aquém dos valores** esperados nos resultados dos alunos, em particular nas provas externas, as **atuções positivas desenvolvidas com impacto na melhoria dos resultados educativos**, nomeadamente ao nível das taxas de transição e de conclusão no 3.º ciclo, e os níveis de satisfação positivos, expressos nas respostas dos pais e encarregados de educação, dos alunos e dos profissionais aos questionários, justificam a atribuição da classificação de **BOM**, no domínio Resultados. /<sup>45</sup>RAE2012

Assim, inferimos que é uma **escola eficaz e em melhoria**. Esta conclusão encontra-se consubstanciada em Mortimore et al. (1988, citados por Lima, 2008), que chegaram à conclusão de que

nas escolas eficazes existe ‘um *ethos* positivo’, uma “atmosfera mais agradável”, uma atitude positiva do professor para com os alunos, manifestação de prazer no ato de ensinar, valorização do fator lúdico no ensino por parte dos docentes, comunicação de entusiasmo aos alunos, e interesse dos docentes pelas crianças enquanto pessoas e não apenas aprendizes. Fora das aulas, também existiam diversas evidências de um clima positivo: a organização de clubes para os alunos à hora do almoço e depois das aulas, o envolvimento dos alunos na apresentação de assembleias, (...) a organização de viagens e de visitas de estudo, e a utilização do meio local como recurso para a aprendizagem. Os autores sublinham ainda que as condições de trabalho dos professores (por exemplo, a existência de tempos não letivos incorporados no horário) também contribuíam para um clima positivo. (p. 156)

## 8.4 - Prestação do serviço educativo/cultura de escola

### 8.4.1 - Perceção dos docentes

#### Prestação do Serviço Educativo

Como explanámos no Capítulo VI, sobre a avaliação externa nas escolas portuguesas, um dos domínios-chave sempre presente é o da Prestação do serviço educativo.

A Tabela 30 apresenta o apuramentos dos itens 49 ao 54 referentes a este domínio.

Tabela 30 - Itens do questionário aos docentes sobre a prestação do serviço educativo

Itens	Concordo Completamente		Concordo		Discordo		Discordo Completamente		N/R	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
49. A escola promove o trabalho colaborativo entre docentes.	21	<b>51,2</b>	18	43,9	0	0,0	0	0,0	2	4,9
50. Na escola pratica-se uma gestão articulada do currículo.	8	19,5	25	<b>61,0</b>	6	14,6	0	0,0	2	4,9
51. As práticas de ensino são adaptadas às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.	12	29,3	25	<b>61,0</b>	2	4,9	0	0,0	2	4,9
52. A escola promove a melhoria dos desempenhos dos seus alunos.	19	<b>46,3</b>	19	<b>46,3</b>	1	2,4	0	0,0	2	4,9
53. Na escola ocorre o acompanhamento e a supervisão da prática letiva.	6	14,6	25	<b>61,0</b>	8	19,5	0	0,0	2	4,9
54. A escola monitoriza e avalia a prática de ensino e as aprendizagens.	12	29,3	23	<b>56,1</b>	3	7,3	0	0,0	3	7,3
<b>Totais</b>	78	31,7	135	<b>54,9</b>	20	8,1	0	0,0	13	5,3

Passamos de seguida a apresentar o apuramento dos dados dos restantes itens, a saber:

- Item 49 - *A escola promove o trabalho colaborativo entre docentes*: mais de metade dos docentes (**51,2%**), concordou completamente com a afirmação e os restantes concordam, excluindo dois docentes que não responderam. Assim, 95,1% dos docentes é de opinião concordante com este item.
- Item 50 - *Na escola pratica-se uma gestão articulada do currículo*: a grande maioria dos docentes concordou (**61,0%**), seguidos dos que concordaram completamente (**19,5%**). No entanto, 6 docentes discordam da afirmação, o que corresponde a 14,6%, havendo dois docentes que não responderam.
- Item 51 - *As práticas de ensino são adaptadas às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos*: **61%** concordou e **29,3%** concordou completamente.

Assim, cerca de 90% dos docentes é de opinião que as práticas de ensino são adaptadas às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Mais uma vez, dois docentes não responderam, iguais pelo mesmo número dos que discordaram.

- Item 52 - *A escola promove a melhoria dos desempenhos dos seus alunos*: **92,6%** dos docentes concorda com a afirmação, distribuindo-se de forma equitativa pelo concordo completamente e concordo. Apenas um docente discordou e dois não responderam.
- Item 53 - *Na escola ocorre o acompanhamento e a supervisão da prática letiva*: a maioria dos docentes (**61,0%**) concordou; no entanto, é neste item desta subcategoria que surge o valor mais elevado do discordo (**19,5%**), sendo que três docentes não responderam.
- Item 54 - *A escola monitoriza e avalia a prática de ensino e das aprendizagens*”, mais de metade dos docentes (**56,1%**) concorda que assim é. Concordam completamente com o item cerca de 30%, havendo três docentes que discordam e três que não responderam. Nenhum docente discordou completamente.

Em suma, em relação à subcategoria Prestação do serviço educativo os valores demonstram que a escola, segundo a percepção dos docentes, promove um bom serviço educativo. A maioria dos docentes (**86,6%**) está em concordância com os itens apresentados de boas práticas de prestação de serviço educativo. Apenas 8,1% discordou, não existindo respostas de discordo completamente. Também é residual a percentagem de docentes que não responderam, (apenas 5,3%) a estes itens.

### Cultura de escola

A cultura de uma escola, como explanámos no Capítulo II, é fundamental para se compreender uma escola. No questionário aos docentes colocámos do item 63 ao 70, sobre a cultura da escola.

A Tabela 31 apresenta o apuramento dos dados referentes à cultura da escola.

Tabela 31 - Itens do questionário aos docentes sobre a cultura da escola

Questões	Concordo Completamente		Concordo		Discordo		Discordo Completamente		N/R	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
63. Sinto que o meu trabalho é reconhecido e valorizado.	11	26,8	26	<b>63,4</b>	3	7,3	0	0,0	1	2,4
64. Os docentes são sobrecarregados com atividades de rotina.	9	22,0	20	<b>48,8</b>	6	14,6	5	12,2	1	2,4
65. Existem relações amistosas e de confiança entre os docentes e com a direção.	19	46,3	21	<b>51,2</b>	0	0,0	0	0,0	1	2,4
66. Os professores são responsabilizados pelo seu trabalho e justificam os resultados académicos dos seus alunos.	8	19,5	24	<b>58,5</b>	8	19,5	0	0,0	1	2,4
67. Sinto-me encorajado a ser inovador e a desenvolver melhores práticas pedagógicas.	13	31,7	22	<b>53,7</b>	4	9,8	0	0,0	2	4,9
68. Nesta escola, vale a pena dar o melhor de mim na realização do meu trabalho.	19	<b>46,3</b>	18	43,9	2	4,9	0	0,0	2	4,9
69. O ambiente de trabalho é bom.	21	<b>51,2</b>	17	41,5	2	4,9	0	0,0	1	2,4
70. Gosto de trabalhar nesta escola.	26	<b>63,4</b>	13	31,7	0	0,0	0	0,0	2	4,9
<b>Totais</b>	126	38,4	161	<b>49,1</b>	25	7,6	5	1,5	11	3,4

De seguida expomos a análise dos dados da tabela, vejamos:

- Item 63 - *Sinto que o meu trabalho é reconhecido e valorizado*: a maioria concordou com a asserção (**63,4%**), seguidos dos que concordaram completamente (**26,8%**), o que perfaz uma concordância de **90,2%**, sendo que três docentes discordaram (7,3%) e um docente não respondeu ao item;
- Item 64 - *Os docentes são sobrecarregados com atividades de rotina*: é a única afirmação, nesta subcategoria, onde surgem valores no discordo completamente (12,2%). No discordo o valor é de 14,6%. Mas a maioria dos docentes manifestou concordância da asserção (**90,2%**), sendo que pouco menos de metade (**48,8%**)

- concordou com a afirmação, seguidos dos docentes que concordaram completamente (**22,0%**), havendo um docente que não respondeu a este item;
- Item 65 - *Existem relações amistosas e de confiança entre os docentes e com a direção*, a esmagadora maioria dos docentes está em concordância com a afirmação (**97,5%**), sendo que a maioria concordou com a asserção (**51,2%**) e os restantes concordaram completamente (**46,3%**) com exceção de um docente que não respondeu ao item;
  - Item 66 - *Os professores são responsabilizados pelo seu trabalho e justificam os resultados acadêmicos dos seus alunos*: mais de metade dos docentes concordou com a afirmação (**58,5%**), seguido dos docentes que concordaram completamente e dos docentes que discordaram, com igual frequência (19,5%). Mas no total a concordância dos docentes é bastante mais relevante do que a dissonância (**78,0%** e **19,5%**, respetivamente);
  - Item 67 - *Sinto-me encorajado a ser inovador e a desenvolver melhores práticas pedagógica*: um pouco mais de metade dos docentes concordou com a asserção (**53,7%**), seguidos dos professores que concordaram completamente (**31,7%**). Quatro docentes discordaram da afirmação (9,8%) e dois docentes não responderam ao item;
  - Item 68 - *Nesta escola, vale a pena dar o melhor de mim na realização do meu trabalho*: a frequência mais elevada foi no concordo completamente (**46,3%**), seguida de muito perto pelos docentes que concordaram com a asserção (**43,9%**), perfazendo a quase totalidades das respostas dos docentes (**90,2%**), apenas dois docentes (4,9%) discordaram e outros dois não responderam ao item;
  - Item 69 - *O ambiente de trabalho é bom*: mais de metade dos docentes (**51,2%**), concordou completamente com a asserção, seguido dos que concordaram (**41,5%**), o que somado dá uma concordância de **92,7%**. Apenas dois professores discordaram (4,9%) e um não respondeu ao item;
  - Item 70 – *Gosto de trabalhar nesta escola*: bastante mais de metade dos docentes concordou completamente com a afirmação (**63,4%**), seguido dos que concordaram (**31,7%**), o que perfaz uma frequência relativa de 95,1%, sendo que dois docentes não responderam, não havendo, por isso, docentes em discordância com a asserção.



Concluimos que segundo a percepção dos docentes a cultura organizacional e o clima de escola são positivos, a concordância positiva de todos os itens é de **87,5%**, o que pode ter impactos positivos nas aprendizagens.

#### 8.4.2. – Análise de conteúdo dos relatórios de autoavaliação e das avaliações externas

Apresentamos neste ponto a informação que conseguimos extrair da categoria C2 – Prestação do serviço educativo/cultura de escola por subcategoria justificada com a apresentação de algumas unidades de sentido.

Com o intuito de compreender os impactos da avaliação externa na mudança e na melhoria nos resultados uma das categorias definidas foi a **C2 – Prestação do serviço educativo/cultura organizacional de escola** operacionalizada nas subcategorias apresentadas na Tabela 32.

Tabela 32 - Grelha de categorização - Prestação do serviço educativo/cultura de escola

Tema	Categoria	Subcategoria
Impactos da avaliação externa	C2 – Prestação do Serviço Educativo/ Cultura de escola	<b>C2.1 – Articulação e sequencialidade</b>
		C2.1.1 - Interdepartamental
		C2.1.2 - Intradepartamental
		C2.1.3 – Acompanhamento de alunos/ orientação
		C2.1.4 – Sequencialidade pedagógica
		C2.1.5 – Oportunidades de aprendizagem
		C2.1.6 – Problemas
		<b>C2.2. Acompanhamento da prática letiva/práticas de supervisão</b>
		<b>C2.3 – Diferenciação de apoios</b>
		<b>C2.4 – Abrangência do Currículo</b>
		<b>C2.5 – Cultura organizacional</b>

Em relação à subcategoria **C2.1 – Articulação e sequencialidade** considerámos seis indicadores: C2.1.1 – Interdepartamental; C2.1.2 – Intradepartamental; C2.1.3 – Acompanhamento de alunos /orientação; C2.1.4 – Sequencialidade pedagógica; C2.1.5 – Oportunidades de aprendizagem; e C2.1.6 – Problemas.

Começando pelo indicador articulação interdepartamental, a análise de conteúdo dos relatórios de autoavaliação diz-nos que se desenvolveu uma maior articulação interdepartamental ao longo dos anos estudados.

Em 2007/2008, quanto à “articulação interdepartamental, com vista à partilha de experiências e de metodologias, não existiam mecanismos formais para concretizar tal articulação, apesar da vontade expressa dos coordenadores de departamento. Houve, todavia, tentativas de proceder a essa articulação no Conselho Pedagógico”<sup>/49</sup>RAA2008/09. Situação que melhorou no ano letivo seguinte, visto que a “articulação interdepartamental, com vista à partilha de experiências e de metodologias, já existiram mecanismos formais para concretizar tal articulação, tendo sido atribuídos 45 minutos a cada departamento, que foram geridos arbitrariamente”<sup>/62</sup>RAA2008/09, apesar de no mesmo relatório de autoavaliação ser considerada “ainda pouco consistente, [realçam que] pelo menos houve tentativas dos coordenadores para preparar as reuniões em conjunto e trocar informação”<sup>/63</sup>RAA2008/090.

Em relação às estruturas intermédias é no Conselho Pedagógico “onde se concretiza a articulação interdepartamental. Aí, sob orientação do diretor, os coordenadores de departamento discutem e definem as principais linhas de atuação”, sendo atores privilegiados desse trabalho os coordenadores de departamentos e de demais estruturas representadas no Conselho Pedagógico.

No 3.º ciclo do ensino básico a articulação é realizada em sede de conselho de turma, decorrente do projeto curricular de escola, situação que já se verificava em 2006:

A ESRSI tem vindo a realizar um esforço de identificação de ligações entre as disciplinas, nos vários anos de escolaridade e em cada turma. Esse esforço é patente no Plano Curricular de Escola, onde a identificação das áreas de articulação se encontra muito mais desenvolvida no 3º ciclo do ensino básico que no ensino secundário.<sup>/48</sup>RAE2006

Situação que se manteve e aprofundou, ao longo dos anos estudados, visto que, em 2012, a avaliação externa afirmar que:

previstas no projeto curricular de escola (PCE), as articulações interdisciplinares ganham maior consistência nos conselhos de turma, (...) [concretizadas nos] projetos curriculares de turma (...). Estes documentos operacionalizam as metas e os objetivos do PE e do Contrato de Autonomia, elencando iniciativas destinadas a reforçar a ligação ao meio (parcerias e projetos), sendo que o PCE regista, de forma clara, as opções formativas e curriculares para a sua consecução, garantindo que as mesmas correspondam às necessidades das famílias e do tecido empresarial, local e regional;<sup>/50</sup>RAE2012

e que

a Escola denota uma preocupação crescente com o percurso académico dos alunos. Os projetos curriculares de turma (PCT) contêm referências acerca do desempenho dos discentes, do perfil da turma, dos níveis de insucesso e da implementação de estratégias de melhoria e de recuperação. Estes dados fazem dos PCT, documentos de regulação do ensino, avaliados e reformulados ao longo do ano letivo, úteis na transmissão de informação pertinente. /<sup>51</sup>RAE2012

No que diz respeito ao ensino secundário, “pese embora a inexistência de PCT (projeto curricular de turma), os docentes redigem as atas dos conselhos de turma com cuidado, dotando-as do mesmo cariz esclarecedor” /<sup>52</sup>RAE2012 que os PCT do 3.º ciclo do ensino básico.

Em relação ao indicador articulação intradepartamental, no ano letivo 2008/2009 “verificou-se que, nalguns departamentos, o trabalho conjunto e a partilha de experiências/materiais continua a não constituir uma prática regular” /<sup>50</sup>RAA2008/09; no entanto, ocorreu “um melhor funcionamento em grupo, com um trabalho mais profundo ao nível das áreas disciplinares, o que levou à criação coletiva de materiais de apoio, à reflexão centrada em assuntos escolares e a uma maior atualização das práticas dos professores” /<sup>52</sup>RAA2008/09. A partir do ano letivo 2009/2010 a partilha e o trabalho colaborativo começa a ser uma realidade, mas “nalguns casos, o trabalho conjunto e a partilha de experiências/materiais continua a não constituir uma prática regular” /<sup>64</sup>RAA2009/10. No relatório de autoavaliação considera-se que “ para primeira experiência de partilha, já se consideraram proveitosos os momentos de esclarecimento de dúvidas, gestão e troca de materiais e partilha de experiências” /<sup>65</sup>RAA2009/10. Situação que se aprofunda no ano letivo seguinte com a atribuição da hora da partilha nos horários dos docentes, sendo “o momento privilegiado para articulação no seio dos subdepartamentos é o bloco semanal de 45 minutos dedicado à partilha” /<sup>97</sup>RAA2010/11. “O balanço do trabalho conjunto dos professores que lecionam o mesmo programa é positivo, sempre dependente da disponibilidade de horários e do número de professores para cada programa.” /<sup>66</sup>RAA2009/10, “considera-se que, neste bloco, o trabalho conjunto desenvolvido pelos professores das mesmas áreas disciplinares tem sido proveitoso” /<sup>98</sup>RAA2010/11 e “na grande maioria dos casos, a planificação das aulas e das atividades/projetos resulta de um trabalho partilhado” /<sup>100</sup>RAA210/11. Assim como, “nalguns casos, os testes e as atividades desenvolvidas nas aulas (práticas laboratoriais, por exemplo) e os materiais fornecidos aos alunos são preparados pelos professores que lecionam os mesmos anos” /<sup>101</sup>RAA2010/11. Para além do trabalho anteriormente

apresentado “em todos os departamentos, é em conjunto que se procede à análise crítica dos documentos, bem como à emissão dos pareceres solicitados em sede de Conselho Pedagógico” /<sup>99</sup>RAA2010/11, havendo portanto trabalho colaborativo entre docentes e nas estruturas intermédias. Para o conseguir, a escola reorganizou-se

foram criados os subdepartamentos, estruturas basilares do trabalho cooperativo entre professores, em sede das quais se procede à planificação de médio e de longo prazo, à definição dos critérios de avaliação, à análise dos resultados académicos, à reflexão sobre a prática letiva, à verificação do cumprimento dos programas e à construção de materiais e de instrumentos de ensino e de aprendizagem. /<sup>47</sup>RAE2012

A articulação entre as várias estruturas e entre docentes foi um dos referenciais onde a escola mais progrediu, fruto da organização e gestão pedagógica que desenvolveu, da consolidação do projeto inovador da TurmaMais e da promoção da colaboração entre docentes, através da hora da partilha. Como confirma o relatório da última avaliação externa:

decorrente dos compromissos assumidos no Contrato de Autonomia, em termos da gestão pedagógica e administrativa, e das metas do Projeto Educativo (PE), em concreto, “promover um ambiente de escola de rigor, empenho e responsabilidade”, os responsáveis definiram formas de organização das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, que têm vindo a reforçar o espírito de colaboração entre os docentes; /<sup>46</sup>RAE2012

preponderantes nesta dinâmica [de promover um ambiente de escola de rigor, empenho e responsabilidade], surgem os tempos destinados ao trabalho de partilha, 45 minutos semanais comuns, bem como as reuniões entre a direção e os coordenadores de departamento curricular e entre estes e os responsáveis dos subdepartamentos respetivos para orientação e determinação de estratégias concertadas de atuação nos encontros setoriais; /<sup>48</sup>RAE2012

o projeto TurmaMais, criado e desenvolvido pela Escola, para além do impacto na promoção do sucesso educativo, tem, também, incentivado a articulação entre docentes, estendendo-se este dinamismo ao ensino secundário. A ligação estreita entre os professores envolvidos no projeto, fruto da necessidade de harmonizar a programação e alguns procedimentos, fez ressaltar a importância destas práticas, mormente no que respeita à necessidade de conferir coerência entre o ensino e a avaliação. /<sup>49</sup>RAE2012

Mais, acrescentam que para além de promover um ambiente de escola de rigor, empenho e responsabilidade as

dinâmicas [do projeto TurmaMais e as práticas de partilha] promovem o respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos e a adequação do ensino às suas capacidades, adaptando a leção às especificidades das turmas e dos alunos, em particular, para além de favorecerem o acompanhamento e a supervisão da prática pedagógica. /<sup>56</sup>RAE2012

No que concerne ao indicador acompanhamento de alunos/ orientação de alunos, no primeiro relatório de autoavaliação analisado nada é mencionado, no segundo refere que os alunos na transição de ciclo, do 3.º ciclo para o ensino secundário, “no caso dos alunos oriundos das escolas do Ensino Básico deste concelho e de outros limítrofes, a informação fornecida limita-se à registada nos processos individuais dos alunos, o que dificulta a ação deste serviço”/<sup>54</sup> RAA2008/09. Com a criação do GAEE, em 2009, o acompanhamento dos alunos evoluiu de forma positiva, “o acompanhamento e o apoio dos alunos que transitam do Ensino Básico para o Ensino Secundário, são assegurados, fundamentalmente, pelos Serviços de Psicologia e Orientação e pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e Encarregado de Educação” /<sup>69</sup> RAA2009/10 e, “ no caso dos alunos oriundos das outras escolas do Ensino Básico deste Conselho e de outros conselhos limítrofes, para além da informação constante nos processos individuais dos alunos, é solicitada informação adicional à escola de origem sempre que tal é considerado pertinente.” /<sup>103</sup>RAA2010/11.

Como resume o último relatório de avaliação externa, na “vertente [preocupação crescente com o percurso académico dos alunos], constata-se uma melhoria na comunicação com as escolas de origem dos novos alunos, de 7.º e de 10.º ano, patente na oportunidade e na relevância da informação recebida” /<sup>53</sup>RAE2012.

No que concerne aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a escola tem particular cuidado no seu acompanhamento, “o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) procura facilitar a transição dos alunos, acompanhando-os no dia-a-dia e informando os vários Conselhos de Turma das especificidades dos alunos” /<sup>104</sup>RAA2010/11.

A oferta educativa resulta da preocupação que a escola tem em ter uma diversidade de percursos formativos no sentido de que cada aluno siga efetivamente o curso que quer, e

a aposta numa oferta formativa específica, enquadrada nas necessidades locais e regionais, e em articulação com as entidades parceiras, em particular, na escolha dos locais de estágio profissional, reflete a

preocupação com o encaminhamento dos alunos para áreas com perspectivas futuras de emprego. /<sup>37</sup>RAE2012

A escola promove a exigência e o rigor e “o modo como procuram inculcar nos alunos a adoção de critérios de exigência e de obrigação de prestar contas é feito através do reforço positivo dos seus sucessos, do fomento da autorresponsabilização e do cumprimento integral do Regulamento Interno” /<sup>78</sup>RAA2009/10. Mais, a escola preocupa-se com os seus alunos e “é reconhecido o estímulo e o apoio aos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior” /<sup>38</sup>RAE2012. Assim, para além de realizar um acompanhamento próximo do aluno enquanto frequenta a escola, vai mais além e, “na perspectiva do acompanhamento do percurso dos alunos, o estabelecimento possui informação acerca do prosseguimento de estudos no ensino superior. Verifica-se que, em 2011, 87,7% dos que concluíram o ensino secundário se candidataram e que, destes, 90,1% obtiveram colocação” /<sup>34</sup>RAE2012. Possui também informações sobre a empregabilidade dos alunos dos cursos profissionais e

em resultado da articulação mantida com as entidades promotoras dos estágios e com o Instituto do Emprego e da Formação Profissional, a Escola dispõe de dados que lhe permitem constatar que um número significativo dos formandos dos cursos profissionais se encontra empregado na área de trabalho em que desenvolveu a sua formação especializada. /<sup>35</sup>RAE2012

Em relação ao indicador sequencialidade pedagógica, na primeira avaliação externa, de 2006, “a sequencialidade pedagógica e educativa interna é um ponto forte” /<sup>8</sup>RAE2006, “é assegurada, sempre que possível, aplicando-se esse critério tanto para a continuidade dos professores como para a dos diretores de turma” /<sup>51</sup>RAE2006 e “na transição de ciclos, quando interna à escola, há um trabalho concertado” /<sup>52</sup>RAE2006 entre as estruturas intermédias e os docentes. Situação que se manteve, ao longo dos alunos estudados, pois:

continua a ser uma aposta central do Conselho Executivo, que privilegia este factor na distribuição de serviço letivo pelos docentes. Regra geral, e salvo algumas exceções, os Departamentos procuram cumprir esta orientação, principalmente no mesmo ciclo de estudos e pontualmente no seguinte; /<sup>55</sup>RAA2008/09

e mantém-se com o novo modelo de gestão. Esta “continua a ser uma aposta central da direção da escola, que privilegia este fator na distribuição de serviço letivo aos docentes” /<sup>71</sup>RAA2009/10. Os docentes dos vários “departamentos procuram cumprir esta

orientação, principalmente no mesmo ciclo de estudos e, pontualmente, no seguinte” /<sup>72</sup> RAA2009/10.

A monitorização sistemática dos resultados e a aposta na manutenção das equipas pedagógicas e no trabalho de partilha potenciam a articulação entre ciclos e a sequencialidade das aprendizagens. Em casos pontuais, tem sido experimentada a continuidade de alguns docentes ao longo do 3.º ciclo e do ensino secundário. /<sup>54</sup>RAE2012

Em relação ao indicador oportunidades de aprendizagem as “aulas de substituição foram consideradas no quadro da Coordenação da Ocupação das Aulas de Substituição (CAOS). Existem materiais e instrumentos pedagógicos e educativos que constituem recursos para essas aulas” /<sup>58</sup>RAE2006, a par do “relevo dado pela Escola às tecnologias de informação e comunicação [que] têm impacto no acesso e alargamento de oportunidades escolares e sociais dos jovens” /<sup>59</sup>RAE2006.

Na subcategoria **acompanhamento da prática letiva/práticas de supervisão** “a prática letiva [é realizada] pelos coordenadores, (...) informalmente, excetuando-se os poucos casos de avaliação de desempenho com acompanhamento pedagógico” /<sup>57</sup>RAA2008/09. “É, sobretudo, nas reuniões de Departamento e de Subdepartamento, aquando da partilha, que informalmente se tem feito a supervisão e o acompanhamento da prática letiva dos professores, questionando o cumprimento ou não das planificações disciplinares” /<sup>82</sup>RAA2009/10. Portanto, a supervisão de aulas apenas se realiza por imperativos da avaliação docente, não sendo por isso implementado um verdadeiro ciclo supervísivo.

“As maiores dificuldades prendem-se com o facto de nem todos os professores apresentarem abertamente os problemas que vão surgindo ao longo do seu trabalho” /<sup>83</sup>RAA2009/10. “O acompanhamento direto da prática letiva em sala de aula foi considerado pela maioria dos coordenadores de departamento e de subdepartamento como uma das áreas mais sensíveis” /<sup>107</sup>RAA2010/11, visto que

a grande maioria dos professores parece não conceber que as suas aulas possam ser objeto de observação, análise e discussão, pelo que tendem a rejeitar práticas como a assistência de aulas e a perspetivar a eventual intervenção do coordenador como uma indesejável intromissão num espaço que é entendido como privado. /<sup>108</sup>RAA2010/11

Associado a esse mal-estar dos docentes

alguns coordenadores não se sentem particularmente vocacionados para um acompanhamento que, para ser efetivo, exigiria formação específica e muito tempo. Talvez seja por isso que, fora do âmbito da avaliação de desempenho, é praticamente nulo o acompanhamento direto da prática letiva em sala de aula. /<sup>109</sup>RAA2010/11

“Na verdade, o trabalho de supervisão e acompanhamento da prática letiva em sala de aula é feito quase sempre de modo indireto nos conselhos de turma e nas reuniões de departamento e subdepartamento” /<sup>110</sup>RAA2010/11. Assim, o acompanhamento da prática letiva “é sobretudo [realizada] ao nível dos conselhos de turma, [onde] (...) se definem estratégias e metodologias para as boas práticas letivas, tendo sempre em conta as características de cada aluno” /<sup>73</sup> RAA2009/10, e “tanto os diretores de turma como os coordenadores, no âmbito das suas competências, procuram ouvir os professores sobre matérias como o cumprimento das planificações, as estratégias, as atividades e as metodologias adotadas ou a gestão dos comportamentos” /<sup>111</sup>RAA2010/11, não ocorrendo portanto, o ciclo supervísivo, nem a observação de aulas de forma regular e sistemática.

Ainda em relação ao indicador acompanhamento da prática letiva em relação à avaliação dos alunos, “a transversalidade da Língua Portuguesa uma preocupação da escola, expressa enquanto critério global de avaliação” /<sup>49</sup>RAE2006 e “numa perspetiva de transparência, os critérios de avaliação são divulgados na página *web* e na plataforma *moodle* e entregues, no início do ano, aos alunos e aos encarregados de educação” /<sup>67</sup>RAE2012.

No sentido de aferição da aplicação dos critérios definidos “em sede de conselho de turma, garante-se a sua aplicação, através de grelhas de registo, por disciplina, com referência aos diversos parâmetros e respetivas ponderações, facultadas às famílias sempre que o solicitem” /<sup>68</sup>RAE2012.

Para aferir a validade dos instrumentos utilizados e o grau de exigência dos mesmos, foi delineado um conjunto de ações, que visam conferir maior fiabilidade à avaliação interna, em particular, a aplicação dos testes intermédios e de outros com uma formatação próxima da dos exames nacionais. Destaca-se, neste propósito, a construção e a correção partilhadas das provas sumativas, pelos docentes que lecionam a mesma disciplina, nos mesmos anos de escolaridade, a adoção de matrizes de avaliação comuns, a elaboração conjunta de materiais pedagógicos, a discussão oportuna sobre o diagnóstico dos alunos e a aferição dos critérios de avaliação, efeito de um trabalho de planeamento partilhado, com



repercussões na adequação das práticas de ensino à realidade das turmas.  
/71RAE2012

“A utilização das modalidades de avaliação diagnóstica e formativa concorre para a regulação do processo de aprendizagem, delineado nos conselhos de turma” /57RAE2012 e “os procedimentos regulares de auto e de heteroavaliação, efetuados pelos alunos, em documento específico, todos os períodos letivos, concorrem, ainda, para verificação dos critérios” /69RAE2012. Como tal, os docentes efetuam uma

reflexão contínua sobre o desempenho dos discentes, com avaliação quantitativa desde as reuniões intercalares, [que] leva à implementação de estratégias de reforço e de remediação, centradas no apoio pedagógico acrescido, na pedagogia diferenciada em sala de aula e no programa de tutorias. /58RAE2012

Estas dinâmicas, que se enraizaram no 3.º ciclo e se têm estendido ao ensino secundário, denotam o investimento, no tempo que mediou as duas intervenções de avaliação externa, no desenvolvimento de uma cultura unificadora, que vai para além dos documentos e se evidencia nas práticas de continuidade e de sequencialidade educativas. /72RAE2012

À semelhança dos planos de acompanhamento e de recuperação, concebidos para os alunos do 3.º ciclo, foi estabelecido um plano de trabalho no secundário, destinado aos alunos com três ou mais classificações inferiores a 10 valores. /59RAE2012

Em relação à subcategoria **diferenciação de apoios**, estes têm sido uma aposta da escola.

Já no primeiro relatório de avaliação externa era reconhecido o papel dos apoios educativos, “o insucesso e o abandono escolares têm vindo a ser combatidos pelo reforço de horas nas disciplinas requeridas pelos pais ou pelo Conselho de Turma e pela organização de apoios educativos, dentro e fora da sala de aula” /54 RAE2006. “Os alunos em risco (...) [ de insucesso e abandono são] devidamente sinalizados pela professora de apoio e procura-se que haja um acompanhamento personalizado /55RAE2006; e “em certos casos, os alunos são orientados para outras modalidades de formação, com base na articulação entre o trabalho dos directores de turma e os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)” /56RAE2006.

Nos anos seguintes a preocupação mantém-se, assim, “para além dos apoios educativos concedidos e efectivamente prestados - nomeadamente, os contemplados nos Planos de Recuperação -, na Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos, os professores das Aulas de Substituição asseguraram o apoio a alguns alunos” /87RAA2008/09, sendo

que “os Encarregados de Educação consideram os apoios prestados aos alunos na (...) escola como sendo satisfatórios ou até mesmo bons, já que surgem quando são necessários” /<sup>59</sup>RAA2008/09, muito “embora também afirmem que os alunos não os aproveitam devidamente” /<sup>90</sup>RAA2008/09.

As modalidades de apoio aos alunos são diversas e constituem um reforço das aprendizagens dos alunos. Assim, a escola implementa as seguintes modalidades: pedagogia diferenciada; apoios pedagógicos acrescidos (APA); atividades de ensino específico da Língua Portuguesa Não Materna para alunos oriundos de países estrangeiros (PNLM); tutorias; plano da ação da Matemática; codocência; e o GAAEE.

O apoio pedagógico acrescido (APA) (...) é um apoio extraordinário de 45 minutos lecionado preferencialmente pelo professor titular da turma ou por um outro professor da disciplina, que, regra geral, é recrutado da bolsa de professores que trabalham nas aulas de ocupação e substituição. Sempre que o professor que leciona o APA não é titular, promove-se a troca de informação entre ambos; /<sup>116</sup>RAA2010/11

A escola procura saber as situações que se encontram a montante, em relação aos alunos que necessitam de apoios. Assim, são identificadas, “nas propostas e objeto deste apoio educativo, as seguintes situações: falta de hábitos/métodos de trabalho, falta de concentração/atenção, falta de autonomia, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de integração, fraco acompanhamento familiar, dificuldades ao nível da expressão escrita, risco de abandono escolar” /<sup>120</sup>RAA2010/11.

Em cada ano, a escola faz a avaliação dos apoios prestados. Assim, por exemplo no ano letivo 2011/2012, em relação às aulas de apoio acrescido, chegam às seguintes conclusões, em relação ao 3.º ciclo:

o ano que apresenta mais sucesso é o 8.º ano, no qual se verifica que existe uma maior percentagem de “aulas de recuperação” (APA): a percentagem é de 19 em 20 alunos (95%). Segue-se o 9.º ano, com 24 em 32 alunos (75%). O 7.º ano é o ano que apresenta menor número de alunos propostos para APA – 18 em 31 alunos (58%). No que respeita aos programas de tutoria, a percentagem de alunos propostos não é elevada nos três anos do 3.º ciclo (2 alunos no 7.º, 3 no 8.º e 4 alunos no 9.º), mas, mesmo no que respeita a esta estratégia, também o 7.º ano é o ano que apresenta menor número de alunos propostos. /<sup>94</sup>RAA2011/12

No 3.º ciclo, no mesmo ano letivo, “o número total de alunos propostos (38,8%) é bastante significativo /<sup>122</sup>RAA2011/12, sendo que “40% dos alunos propostos frequentava apoios

em duas ou mais disciplinas. Um número apreciável de alunos apresenta um desempenho (logo no início do ano ou desde o ano anterior) que motiva a proposta para APA” /<sup>124</sup>RAA2011/12, sendo “a disciplina de Matemática aquela que propõe mais alunos (81) para APA, seguida de Língua Portuguesa (20) e Ciências Naturais (16). (...) as disciplinas que registam maior taxa de insucesso (...) são as que propõem mais alunos para APA” /<sup>125</sup>RAA5. No entanto, “existe uma percentagem considerável de alunos (39,5%) que não frequenta ou quase não frequenta o apoio. Entre esses, 31 (63,2%) obtiveram nível três, e 17 (34,6%) obtiveram níveis inferiores a três” /<sup>128</sup>RAA2011/12.

Em relação ao ensino secundário

a percentagem de alunos propostos [para APA] é menor no último e mais decisivo ano do ciclo de estudos [12.º ano]. Tendo em conta a taxa de insucesso bastante elevada que se regista neste ano de escolaridade, importaria talvez generalizar mais este tipo de apoio. Apenas três disciplinas do 12º ano propõem alunos para apoio – o que, tendo em conta tanto o número de classificações inferiores a dez como a necessidade de melhorar as classificações com vista à entrada para o Ensino Superior, nos parece manifestamente pouco. /<sup>131</sup>RAA2011/12

Em média, mais de um quarto dos alunos não compareceu às aulas de APA. É no 12º ano que se verifica uma maior percentagem de alunos que não comparece ao apoio. Importa sublinhar uma verdade um tanto óbvia: não há sucesso possível se os alunos não comparecerem aos apoios para que são propostos. /<sup>132</sup>RAA2011/12

No que respeita ao balanço, no final do ano letivo ilustrado, “globalmente, o aproveitamento dos alunos apoiados [APA no ensino secundário] é significativo” /<sup>133</sup>RAA2011/12. A escola, dentro do possível, atribui a aula de apoio ao docente que leciona a turma, que segundo os alunos inquiridos “74,5% revelou que o professor que leciona o APA é o mesmo que leciona a disciplina. Trata-se de uma informação importante, na medida em que permite ao professor uma intervenção mais eficaz sobre as dificuldades específicas dos alunos” /<sup>134</sup>RAA2011/12. A escola também tem a preocupação de marcar as aulas de apoio de forma a não colidirem com outras atividades, segundo “75% dos alunos inquiridos adiantou que o APA [do ensino secundário] não funciona em simultâneo com nenhum clube” /<sup>135</sup>RAA2011/12.

De acordo com as respostas dos alunos, pode afirmar-se que o APA tem contribuído para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades, para o esclarecimento de dúvidas e para a consolidação das matérias dadas nas aulas. Nas aulas de APA, os alunos realizam exercícios, fichas de trabalho,

esclarecem dúvidas, reveem a matéria dada nas aulas, leem, entre outras atividades. /<sup>136</sup>RAA2011/12

“Para os professores, o APA contribui para ultrapassar as dificuldades diagnosticadas, na medida em que proporciona um acompanhamento mais individualizado, consolida as competências e conteúdos trabalhados nas aulas e permite o esclarecimento de dúvidas” /<sup>138</sup>RAA2011/12.

“À semelhança dos planos de acompanhamento e de recuperação, concebidos para os alunos do 3.º ciclo, foi estabelecido um plano de trabalho no secundário, destinado aos alunos com três ou mais classificações inferiores a 10 valores” /<sup>59</sup>RAE2012 no entanto, “considerando a avaliação final dos PTS, poder-se-á concluir que, globalmente, o grau de sucesso não é significativo - é mais elevado no 11º ano do que no 10º ano, mas nulo no 12.º ano” /<sup>117</sup>RAA2011/12.

No que concerne ao apoio educativo das tutorias, na fase inicial da sua aplicação, “no final do ano letivo 2010-2011 (...) o apoio passou a ser implementado na (...) escola. 4 alunos beneficiaram então de tutoria” /<sup>140</sup>RAA2011/12, estas não se encontravam reguladas, pelo que precisam de “um regimento, a fim de que esta figura de apoio educativo seja regulamentada, para que se possa avaliar a sua eficácia /<sup>122</sup>RAA2010/11. Situação que a escola resolveu e no ano letivo seguinte definiu que

o conselho de turma deve escolher, entre os vários alunos que apresentam dificuldades [para beneficiarem de tutoria], aqueles que:

- 1) apresentam dificuldades em várias disciplinas;
- 2) 2. apresentam dificuldades ao nível da organização, dos hábitos e dos métodos de trabalho; e
- 3) possam presumivelmente beneficiar de acompanhamento e orientação afetiva/emocional. /<sup>148</sup>RAA2011/12

As tutorias constituem ações colaborativas em que intervêm alunos, professores e encarregados de educação, de forma a encontrarem as soluções para a resolução de dificuldades de aprendizagem dos alunos, facilitar a sua integração na escola e nos grupos/turma bem como para eventuais situações de conflito. /<sup>119</sup>RAA2010/11

Os tutores foram/são preferencialmente recrutados entre os professores do Conselho de Turma. Não havendo disponibilidade dos mesmos, são recrutados entre os professores que dispõem de mais horas de componente não letiva, eventualmente docentes que integrem a bolsa de Atividades Educativas de Ocupação dos Alunos. /<sup>141</sup>RAA2011/12

A tutoria, “regra geral, consiste em 45 minutos semanais. Contudo, nalguns casos pontuais, dependendo dos alunos/anos/cursos, pode abranger 90 minutos semanais” /<sup>142</sup>RAA2011/12.

No ano letivo 2011/2012 no 3.º ciclo do ensino básico, foram propostos

33 alunos (13,6%) dos 242 alunos (...). 3 (9%) das tutorias propostas não foram concretizadas por incompatibilidade de horários. 6 (20%) alunos, dos 30 que beneficiaram de facto do apoio, não compareceram ou quase não compareceram às sessões de tutoria. 23 alunos (69,6%) transitaram; 8 (24,2%) não transitaram; 2 (6%) foram excluídos por faltas. /<sup>143</sup>RAA2011/12

Trata-se de mais uma estratégia, cuja eficácia necessita de continuidade, e que se revela útil, sobretudo nos planos pessoal, afetivo, organizacional, já que faz reduzir de facto o insucesso global, intervindo especificamente junto de um público que apresenta dificuldades de várias ordens. Importa também referir que, perante o tipo e o grau de dificuldades apresentados por estes alunos, não se pode criar expectativas de resultados imediatos, pois o importante é tentar ajudar os alunos a dar um passo de cada vez. /<sup>144</sup>RAA2011/12

Em relação ao ensino secundário, “comparando com a prática do 3º ciclo, as tutorias ainda são pouco valorizadas entre os conselhos de turma do ensino secundário. No futuro, talvez se deva propor mais alunos para beneficiarem deste tipo de apoio” /<sup>146</sup>RAA2011/12. No ano letivo 2011/2012 apenas “11 (2,2%) dos 481 alunos beneficiaram deste tipo de apoio” /<sup>145</sup>RAA2011/12. Sendo o balanço final o seguinte: “6 alunos (54,5%) transitaram ou foram aprovados; [e] 5 (45%) não transitaram/não ficaram aprovados” /<sup>148</sup>RAA2011/12.

“Tratando-se de um apoio [tutoria] no qual a relação pedagógica se reveste de uma importância ainda mais vincada, importa definir muito bem o perfil dos alunos e o perfil dos tutores” /<sup>147</sup>RAA2011/12. Como tal,

o conselho de turma deve escolher, entre os vários professores disponíveis, aqueles que: 1) possam presumivelmente estabelecer uma relação empática com o aluno; 2) estejam motivados para tentar intervir nos planos afetivo/emocional e social; 3) tenham um conhecimento aprofundado da situação do aluno. /<sup>149</sup>RAA2011/12

No âmbito da tutoria, procede-se, fundamentalmente, ao aconselhamento sobre metodologias de estudo e organização. Os professores tutores consideram que este tipo de apoio possibilita um acompanhamento mais individualizado do aluno, permitindo trabalhar a organização do material escolar, auxiliando na preparação dos momentos formais de avaliação, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima dos

alunos, facilitando a criação de hábitos e métodos de trabalho, a gestão do tempo e o controlo da ansiedade. /<sup>150</sup>RAA2011/12

A escola reconhece as vantagens das tutorias que “residem no facto de esta poder colmatar (ainda que muito parcialmente) alguma falta de acompanhamento familiar, bem como numa integração mais fácil na turma e na escola” /<sup>152</sup>RAA2011/12.

Ao nível da avaliação desta medida educativa os alunos

consideram que a tutoria contribuiu para melhorar o seu desempenho (60%), ajudar a estudar e aconselhar foram as respostas mais frequentes. Na tutoria, os alunos conversam com o professor tutor, desenvolvem atividades relativas à organização, estudam, leem, escrevem e fazem exercícios. /<sup>153</sup>RAA2011/12

Em relação aos alunos com NEE estes

beneficiaram das seguintes medidas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação e currículos específicos individuais. Todas estas medidas foram reavaliadas no final de cada período. O facto de todos estes alunos terem transitado testemunha bem a eficácia das medidas. /<sup>115</sup>RAA2010/11

“Todos os alunos beneficiaram de apoio pedagógico personalizado. Procedeu-se a adequações do processo de avaliação para 18 alunos (82%). Para aproximadamente um quarto dos alunos (23%), foram elaborados currículos específicos individuais” /<sup>119</sup>RAA2011/12.

No que diz respeito à avaliação destes alunos, 82%/91% dos alunos transitaram, sendo que 64% sem quaisquer níveis/classificações inferiores a três / dez. Trata-se de um êxito que, todavia, não disfarça, por um lado, as dificuldades dos professores, não possuidores de formação/qualificação profissional específica, para trabalharem com esta nova e crescente população escolar, e, por outro lado, a manifesta insuficiência de recursos humanos (psicólogos, professores de educação especial). /<sup>120</sup>RAA2011/12

Constata-se uma franca articulação entre todos os profissionais dos serviços técnico-pedagógicos e os docentes dos conselhos de turma, na referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEE), na definição e na avaliação das medidas educativas implementadas e na redação e no acompanhamento do programa educativo individual (PEI). /<sup>61</sup>RAE2012

A escola tem conseguido mobilizar todos os recursos existentes, nomeadamente os técnicos especializados, sendo que, no presente ano letivo, todos os alunos NEE beneficiam de acompanhamento por professores de educação especial. /<sup>62</sup>RAE2012

Outra forma que a escola encontrou para apoiar os alunos foi a criação e a dinamização de clubes, das quais referimos alguns exemplos:

Com a atual configuração, o Clube Matic funciona desde 1998. Ao longo do ano, cerca de oitenta alunos beneficiaram de atividades dinamizadas por dez professores. Entre as atividades/metodologias/estratégias mais frequentemente desenvolvidas, destacam-se o esclarecimento de dúvidas, a resolução de exercícios e de problemas, as demonstrações, o trabalho específico sobre comunicação matemática, a pesquisa de temas da disciplina, a utilização de programas informáticos de Geometria e de estudo de funções, a utilização de calculadoras gráficas, a manipulação de jogos didáticos que treinam o raciocínio [Apoios/acompanhamentos dados no âmbito dos Projetos/Clubes]. (...) Em suma, pode afirmar-se que o Clube Matic contribui para melhorar a opinião dos alunos sobre a disciplina de Matemática, ajudando-os também a superar algumas das dificuldades. /<sup>154</sup>RAA2011/12

Ao longo dos dois últimos anos letivos, o Clube de Línguas tem constituído também um espaço de esclarecimento de dúvidas e de acompanhamento dos alunos com mais dificuldades na Língua Inglesa, sobretudo quando não é possível conciliar os horários dos professores com os dos alunos que necessitam de Apoio Pedagógico Acrescido. Para além disso, no clube, são desenvolvidas atividades que pretendem promover o interesse pela aprendizagem das línguas estrangeiras em geral [Apoios/acompanhamentos dados no âmbito dos Projetos/Clubes]. /<sup>157</sup>RAA2011/12

A escola dá, quando necessário, apoio aos alunos estrangeiros, através do ensino do Português como Língua Não Materna, “as atividades desenvolvidas consistem fundamentalmente no acompanhamento dos conteúdos lecionados, designadamente o esclarecimento de vocabulário, em atividades complementares para remediar dificuldades específicas detetadas nas aulas, nos domínios da escrita, da oralidade e do funcionamento da língua” /<sup>158</sup>RAA2011/12. No ano letivo 2011/2012, apenas uma aluna precisou deste apoio, o trabalho foi “considerado profícuo, já que se regista progressos significativos na oralidade (compreende melhor enunciados orais e consegue participar em conversas), bem como progressos tímidos na área da escrita. Aparentemente, o apoio fornecido é adequado” /<sup>159</sup>RAA2011/12.

Mais uma maneira que a escola encontrou de apoiar os alunos, “por decisão da Direção e ouvidos os professores, foi a atribuição de 45 minutos suplementares às seguintes disciplinas do 12º ano: Português, Matemática e História A” /<sup>160</sup>RAA2011/12, no ano letivo 2011/2012. “Os professores consideram que a mais-valia deste apoio [45 minutos

extra] é que permite cumprir o programa com mais tranquilidade, reforçando conteúdos e fazendo mais exercícios práticos” /<sup>161</sup>RAA2011/12.

No ano letivo seguinte, manteve o apoio, mas em relação a outras disciplinas, assim o refere o último relatório de avaliação externa,

com a finalidade de melhorar as classificações dos alunos no ensino secundário, sobretudo o desempenho nos exames nacionais, a escola atribuiu mais 45 minutos semanais, de frequência facultativa, a todas as turmas, nas disciplinas de matemática A, de ciências físico-químicas e de português, neste caso apenas no 12.º ano. /<sup>60</sup>RAE2012

A escola no sentido de apoiar os alunos promoveu também “a co-docência [que] tem sido implementada nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês, nos três anos do terceiro ciclo, na TurmaMais. Estas horas de co-docência são retiradas ao crédito horário da TurmaMais” /<sup>162</sup>RAA2011/12.

A equipa de autoavaliação realizou entrevistas aos docentes que trabalham em codocência e segundo estes “esta permite um melhor controlo das situações de indisciplina, através da identificação mais rápida de atitudes/comportamentos incorretos (especialmente nos grupos com mais dificuldades. Possibilita também um acompanhamento mais individualizado, facilitando o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem” /<sup>163</sup>RAA2011/12.

Em relação à subcategoria **abrangência do currículo**, a oferta escolar é diversificada e os percursos alternativos ao ensino regular estão definidos de forma a dar resposta às necessidades dos alunos e enquadradas no meio onde está inserida a escola.

A escola oferece ensino diurno e noturno. É uma escola secundária com 3.º ciclo, tendo por isso mais alunos no ensino secundário do que no 3.º ciclo de escolaridade. No ensino regular ministra os cursos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais, ou seja, todos os cursos possíveis estão na sua rede escolar. Para além dos cursos científico-humanísticos tem cursos tecnológicos, profissionais, ensino recorrente, cursos de educação e formação de adultos.

Para uma leitura mais simples construímos a Tabela 33 onde se encontra a oferta educativa da escola, por cada ano letivo estudados.



Tabela 33 - Oferta formativa da escola nos anos estudados

Ano letivo	3.º Ciclo	Ensino secundário
2006/2007	Curso regular; Cursos de Educação e Formação; Ensino Recorrente; Educação e Formação de Adultos	Cursos Científico- humanísticos; Cursos Tecnológicos; Cursos Profissionais; Ensino Recorrente; Formação de Adultos: EFA B3
2007/2008	Ensino Regular; Ensino Profissional e Educação e Formação de Adultos	Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias; Línguas e Humanidades; Artes Visuais; Ciências Socioeconómicas; Ciências Sociais e Humanas; Cursos Profissionais: Animador Sociocultural; Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Secretariado; e Técnico de Viticultura e Enologia; Educação e Formação de Adultos: EFA
2008/2009	Ensino Regular; Ensino Profissional e Educação e Formação de Adultos	Ciências e Tecnologias; Línguas e Humanidades; Artes Visuais; Ciências Socioeconómicas; Ciências Sociais e Humanas (DL 74/2004); Cursos Profissionais: Animador Sociocultural; Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Secretariado; Técnico de Viticultura e Enologia; Técnico de Turismo Ambiental e Rural; Educação e Formação de Adultos: EFA B3 (Ensino Básico); EFA NS (Nível Secundário). (4 turmas) Percurso Flexível – alunos que não completaram RVCC
2009/2010	Ensino Regular	Cursos científico-humanísticos (DL.272/2007): Ciências e tecnologias; Línguas e humanidades; Artes visuais; Ciências Socioeconómicas; Cursos Profissionais: Técnico de apoio à infância (1º ano); Técnico de eletrónica, automação e computadores (2º ano); Técnico de turismo ambiental e rural (2º ano); Animador sociocultural (3º ano); Técnico de secretariado (3º ano); Técnico de viticultura e enologia (3º ano). Educação formação de adultos: Tipo A (1150 horas); Flexível (DL. 357/2007) – alunos integrados nas turmas de tipo A.
2010/2011	Ensino Regular Educação e Formação de Adultos	Cursos científico-humanísticos (DL.272/2007): Ciências e tecnologias; Línguas e humanidades; Artes visuais; Ciências Socioeconómicas;
2011/2012	Ensino Regular; Ensino Profissional e Educação e Formação de Adultos	Cursos científico-humanísticos (DL.272/2007): Ciências e tecnologias; Línguas e humanidades; Artes visuais; Ciências Socioeconómicas; Cursos Profissionais: Técnico de apoio à infância (3º ano); Técnico de eletrónica, automação e computadores (3º ano); Técnico de viticultura e enologia (2º ano); Educação formação de adultos: Tipo A (1150 horas); Flexível (DL. 357/2007) – alunos integrados nas turmas de tipo A.

Como podemos constatar pela Tabela 32, a oferta educativa é diversificada, “seja no nível do 3.º ciclo do ensino básico (Curso regular, Cursos de Educação e Formação e Ensino Recorrente), seja no nível do ensino secundário (Cursos Científico- humanísticos, Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais e Ensino Recorrente) ”/<sup>1</sup>RAE2006. “A oferta formativa foi considerada pela maioria dos inquiridos/sondados como boa” /<sup>60</sup>RAA2008/09, “ no entender da generalidade da comunidade educativa, de um currículo abrangente que consegue responder, em grande medida, às necessidades expressas pela população escolar” /<sup>124</sup>RAA2010/11. É um dos pontos fortes da escola, em 2012,

o estabelecimento de ensino, único no concelho com a oferta de ensino secundário [regular], integrava, (...) alunos no 3.º ciclo (11 turmas) e (...) no ensino secundário (21 turmas). A oferta educativa estendia-se ao ensino profissional, com 84 alunos, distribuídos pelos cursos de Técnicos de Viticultura e Enologia, de Turismo Ambiental e Rural, de Apoio à Infância e de Eletricidade e Automação de Computadores, e à Educação e Formação de Adultos, com um total de 32 formandos. /<sup>2</sup>RAE2012

Em relação à última subcategoria **cultura organizacional de escola**, através da análise de conteúdo conseguimos saber que, em 2006, já a escola: apresentava “um bom desempenho quer pela oferta da gama diversificada de áreas e de modalidades de formação em que se inscrevem as atividades escolares, quer pela promoção da autonomia dos alunos” /<sup>10</sup>RAE2006; oferecia “uma grande diversidade de atividades extracurriculares” /<sup>57</sup>RAE2006; e “a Biblioteca/Centro de Recursos, inserida na Rede de Bibliotecas Escolares, oferecia a todos os alunos possibilidades de apoio académico e cultural, disponibilizando materiais em suporte de papel, vídeo e informático” /<sup>58</sup>RAE2006. “O maior problema com que se deparam os professores é a assiduidade irregular dos alunos com maiores dificuldades [apoios/acompanhamentos dados no âmbito dos Projetos e Clubes] ” /<sup>156</sup>RAA2011/12.

Ao longo dos anos estudados, a escola, evoluiu positivamente, na sua cultura organizacional, cimentou o projeto TurmaMais, com

dinâmicas [que] promovem o respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos e a adequação do ensino às suas capacidades, adaptando a lecionação às especificidades das turmas e dos alunos, em particular, para além de favorecerem o acompanhamento e a supervisão da prática pedagógica. /<sup>56</sup>RAE2012

Implementou a codocência, no âmbito do projeto TurmaMais, sendo

a planificação e organização das atividades feita em conjunto. Os professores procuram atender ao ritmo e demais especificidades dos diferentes grupos. Por falta de tempos livres coincidentes, ainda não realizam testes iguais, embora os conteúdos e a estrutura sejam semelhantes. /<sup>164</sup>RAA2011/12

Promoveu a autorreflexão de cada atividade, medida implementada e clubes, acontecendo

a avaliação do trabalho desenvolvido realizada no final de cada ano letivo, sendo o balanço de 2011-2012 claramente positivo [Apoios/acompanhamentos dados no âmbito dos Projetos/Clubes]. No entender dos responsáveis pelos clubes, os resultados escolares dos alunos que estão verdadeiramente empenhados melhoram de facto; o mesmo não acontece com os alunos que frequentam os clubes sem estarem motivados. As atividades são bem recebidas pelos alunos interessados que acabam por solicitar mais material e por requerer mais atividades. /<sup>155</sup>RAA2011/12

Foi criado o Observatório Económico e Social Regional/ Gabinete de Estatística, no ano letivo 2007/2008, tendo concebido um “base de dados sobre as saídas profissionais dos alunos do ano anterior, o que poderá, no futuro, trazer informações mais precisas e objectivas sobre o impacto real das opções curriculares da escola. /<sup>46</sup> RAA2008/09. O observatório “Observatório Económico e Social Regional, (...) possui dados concretos acerca das taxas de sucesso dos planos de acompanhamento e de recuperação e dos PEI, estando a ser desenvolvido um estudo centrado no impacto das restantes modalidades de apoio” /<sup>63</sup>RAE2012.

“Os apoios dados pelo GAAEE, TurmaMais e directores de turma, que têm um papel decisivo na identificação e posterior análise das necessidades educativas dos alunos, primeiramente em conselho de turma e depois ouvidos e encaminhados para o GAAEE” /<sup>88</sup> RAA2008/2009. Nos conselhos de turma

existe um espaço destinado à análise dos «alunos merecedores de atenção especial». É aí que os professores das várias disciplinas procuram definir estratégias e modos de atuação para trabalhar com alunos cujo perfil se distinga notoriamente (dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento...) dos restantes; /<sup>113</sup>RAA2010/11

Na perspectiva dos directores de turma, as respostas dadas às necessidades educativas especiais e às dificuldades de aprendizagem são as adequadas e sempre articuladas com o GAAEE, apesar de haver uma ou outra queixa pontual sobre a orientação dada. Também, na sala de aula, é feito um trabalho mais individualizado com os alunos mais necessitados, recorrendo a estratégias diferenciadas. /<sup>89</sup> RAA2008/09

A Cultura organizacional da escola é assim

suportada em princípios de qualidade, rigor e exigência, a organização promove um ambiente propiciador das aprendizagens, testemunhado na diversidade da oferta educativa e de atividades extracurriculares, nas dimensões artística, cultural, desportiva, experimental e cívica. Para tal contribuem o GAAEE, que congrega o núcleo dos apoios educativos, o serviço de psicologia e orientação e os projetos *Educação para a Saúde e Educação Sexual* e *Apoio à Promoção da Qualidade Educativa* e os clubes e projetos, desenvolvidos em estreita ligação com a atividade curricular (*Clubes de Poesia, Artes, Mecatrónica e Matic* e *Projeto Serra D'Ossa*). Estes, da responsabilidade de alunos e de professores, recorrem a metodologias ativas. É de relevar, ainda, a dinâmica da biblioteca escolar, em áreas como o desenvolvimento de competências linguísticas e o auxílio à prática letiva, através da elaboração de guiões de pesquisa. /<sup>64</sup>RAE2012

Sob o ponto de vista das modalidades de apoio, há um claro reforço das estruturas criadas na superação de dificuldades, com incidência nas tutorias e na rendibilização das áreas curriculares não disciplinares, nas atividades extra curriculares e da biblioteca e na implementação da codocência, cuja eficácia é de salientar. No ano letivo de 2010-2011, a taxa de transição dos alunos com planos de recuperação foi de 88%. /<sup>74</sup>RAE2012

O único senão é, “não obstante a gestão criteriosa do tempo escolar, com uma distribuição equilibrada dos tempos das atividades letivas e de enriquecimento curricular, verifica-se que nem todos os alunos podem usufruir destas iniciativas, devido aos horários dos transportes” /<sup>65</sup>RAE2012.

### 8.4.3 – Conclusões

No domínio Prestação do serviço educativo a escola melhorou o seu desempenho de 2006 para 2012, segundo a avaliação externa, evoluiu de **Bom** para **Muito Bom**.

Da investigação realizada inferimos que essa evolução existiu mesmo, tendo a escola melhorado o serviço educativo que presta aos alunos com reflexos na comunidade.

O Projeto Educativo da escola em estudo refere no capítulo de princípios e valores que:

tendo por base as leis fundamentais do Sistema Educativo, nomeadamente a sua lei fundamental – Lei de Bases – veículo dos valores que orientam a sociedade ao nível educacional, o PEE vai refletir a forma concreta como a nossa escola escolhe e concretiza essas finalidades e princípios. Assim, enquanto sistema aberto a escola deve: Promover uma atitude propiciadora da aprendizagem, compatível com uma sociedade em rápida transformação, a nível científico, tecnológico, social e cultural; Assumir

como vetores fundamentais a qualidade, o rigor e a exigência no serviço que presta e desenvolver o espírito cooperativo, de modo a construir uma autêntica comunidade educativa. (Projeto Educativo, 2011-2014, p. 4)

No seu projeto curricular de escola defende-se que:

num mundo em constante mudança e numa sociedade global, os sistemas educativos enfrentam desafios que põem à prova a capacidade de organização da Escola de modo a ser capaz de dar resposta à diversidade da população que a frequenta. Assim sendo, as orientações curriculares de âmbito nacional funcionam como uma fonte inspiradora para a elaboração dos documentos orientadores que regem as políticas educativas de cada escola. No caso da nossa escola, (Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel) o Projeto Curricular de Escola surge, assim, como um documento orientador do desenvolvimento do currículo nacional, reportando-se ao Projeto Educativo, ao Contrato de Autonomia e adequando-se ao meio socioeconómico e cultural da escola e dos seus atores.

O Projeto Curricular de Escola estabelece um compromisso explícito com toda a comunidade educativa no sentido de promover um maior envolvimento de todos os parceiros no processo ensino-aprendizagem, criando condições favoráveis para o tratamento diferencial que a especificidade de cada turma e o perfil de cada aluno o exigem. Seguindo esta linha de orientação, a escola caminha mais segura para a construção do Projeto Curricular de Turma, respeitando as diferenças e as semelhanças dos alunos bem como, o currículo oculto que cada um transporta para escola, fruto das suas experiências e vivências no seio familiar e social onde vive e cresce. (p. 4)

A escola organiza o serviço educativo de acordo com os documentos anteriormente citados.

Fomenta e implementa uma verdadeira articulação entre as várias estruturas e entre os docentes, tendo sido um dos referenciais onde a escola mais progrediu, fruto da organização e gestão pedagógica que desenvolveu e implementou nomeadamente com a consolidação do projeto inovador da TurmaMais e com a promoção da colaboração entre docentes, através da hora da partilha, a partir do ano letivo 2010/2011.

Ao nível da articulação a escola faz circular a informação via correio eletrónico, assegurando-se assim que chega a todos os atores. Atribuiu um tempo letivo a cada departamento a partir do ano letivo 2009/2010, o qual é gerido pelas estruturas intermédias.

Ao nível dos conselhos de turma é realizado um verdadeiro trabalho de conjugação de esforços, no sentido de criar as melhores condições para desenvolver as aprendizagens

dos alunos. Os planos curriculares de turma são documentos estruturantes de caracterização dos alunos da turma, onde estão definidas as articulações disciplinares e as estratégias e ações a implementar em cada turma. São documentos reguladores do ensino, sendo avaliados e reformulados ao longo do ano letivo. Apesar de não existir o projeto curricular de turma no ensino secundário, a redação das atas revelam que é realizado o mesmo trabalho, só que não há um documento próprio para o efeito, mas o conselho de turma faz um trabalho articulado e pertinente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Implementou, no ano letivo 2010/2011, para os alunos do ensino secundário, com três ou mais níveis inferiores a 10 valores, um plano individual de trabalho, à semelhança dos planos de recuperação e de acompanhamento do 3.º ciclo.

O Projeto TurmaMais surgiu na Escola Secundária Rainha Santa Isabel (ESRSI) no ano letivo 2003/2004. Após anos de preocupação e tentativas de resolução/minimização do problema do sucesso educativos dos alunos do 3.º Ciclo do ensino básico, mais especificamente do 7.º ano de escolaridade.

Como nos diz a autora do projeto, Teodolinda Magro-C (2011), “o projeto surge da necessidade de uma escola encontrar respostas a várias questões que insistentemente foi fazendo, no decorrer de vários anos letivos ” (p.13). As perguntas tinham todas como fundo o insucesso, a indisciplina e a falta de empenho de alunos.

“O principal objetivo da experiência TurmaMais, (...) foi conseguir criar as condições organizacionais pedagógicas que conduzissem à melhoria efetiva das aprendizagens escolares” (Verdasca, 2011, p. 8).

“O Projeto TurmaMais, na sua preocupação abrangente com todos os alunos, independentemente da diferenciação dos seus pontos de partida e de chegada, assume-se, pois, como um projeto de ação e regulação levadas a cabo por todos e com todos” (Favinha, Silvestre, & Magro-C, 2011, p. 133).

A preocupação de fundo da escola e professores era a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Constataram que um dos problemas que surgia de forma recorrente era a dimensão e a composição das turmas.

Portanto, tinham que “atacar” o problema na sua génese a Turma. Assim, num primeiro momento, apenas aplicado ao 7.º ano de escolaridade, apostaram “em retirar todos os

alunos da sua turma de origem, organizados por grupos com interesses algo semelhantes, que rotativamente frequentariam, por um curto período de tempo, uma outra turma. Nasce assim o Projeto TurmaMais” (Magro-C, 2011, pp. 19-20).

A solução encontrada passou por criar mais uma turma por onde passavam todos os alunos, agrupados por interesses semelhantes. Assim, havia mais uma turma sem alunos fixos, mas funcionando como plataforma rotativa de grupos de alunos formados por alunos de várias turmas, diminuindo assim a heterogeneidade, importante, mas por vezes contraproducente, das turmas de origem.

A proposta de organização da TurmaMais era a que de seguida se apresenta:

1. Será criada uma turma a mais por cada 2, 3 ou 4 turmas de origem.
2. Os docentes da TurmaMais deverão ser os mesmos das turmas de origem para acompanharem os alunos nas fases do seu progresso e mais facilmente coordenarem o acompanhamento dos conteúdos programáticos em todas as turmas.
3. Caso seja completamente impossível o docente das turmas de origem ser o mesmo da TurmaMais devem os dois docentes lecionar em par pedagógico na TurmaMais.
4. Para se formarem grupos de alunos algo homogéneos deverão consultar-se as avaliações obtidas nos anos letivos ou períodos anteriores, auscultar-se a opinião dos docentes em cujas disciplinas o aluno tenha mais dificuldades e se necessário o próprio aluno e o encarregado de educação. (Magro-C, 2011, p. 20)

Como nos vem dizer Verdasca (2007, 2008, 2009), é o princípio de ‘agrupar e reagrupar para incluir’ que não deve estar dissociado da “exigência e a responsabilidade partilhada constituem elementos chave para o êxito do processo, ademais quando a melhoria dos resultados escolares deve ser conseguida sem diminuição da fasquia de exigência” (Verdasca, 2013, p. 27).

Todos os alunos passam pela TurmaMais ao longo do ano, quando integrassem a TurmaMais ficando sujeitos a um novo horário mas com o mesmo currículo das suas turmas de origem. Ao nível de organização da escola e da gestão curricular, a elaboração de horários e a administração do currículo seria facilitada se os docentes fossem os mesmos, promovendo-se assim uma eficaz equipa educativa – o conselho de turma.

A TurmaMais é, de certo modo, não só uma tecnologia organizacional que se apoia nesse princípio, o princípio do ciclo de estudos como unidade nuclear estruturante, como contribuiu enquanto experiência afirmada no terreno e reconhecida como referência de sucesso, para a corroboração da

sua adequabilidade e extensibilidade como fator organizacional pedagógico potenciador das condições para uma melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. (Verdasca, 2011, p. 40)

A experiência alargou-se gradualmente a todos os anos do 3.º ciclo, processo iniciado no ano letivo 2004/2005.

Tornando possível durante todo o ciclo de estudos o acompanhamento da coorte de alunos pela mesma equipa docente, terão sido dados passos significativos em termos de condições organizacionais pedagógicas e gestão curricular pelas reconfigurações que potenciam, com reflexos visíveis na qualidade das aprendizagens dos alunos e na consequente afirmação e consolidação da experiência. (Verdasca, 2011, p. 40)

No entanto, a evolução da tipologia TurmaMais extravasou o âmbito meramente organizacional assumindo, também, uma dimensão didático-pedagógica (Borrvalho, 2012, p. 7).

Assim, inferimos que a escola promoveu **a mudança e melhoria do serviço educativo prestado através da consolidação de um projeto inovador – a TurmaMais.**

Ao longo dos anos em estudo aferimos que se promoveu uma maior articulação intradepartamental e interdepartamental. A partir do ano letivo 2009/2010 a partilha e o trabalho colaborativo começou a ser uma realidade, situação que se aprofundou, nos anos letivos seguintes, com a atribuição da hora da partilha nos horários dos docentes, desde o ano letivo 2010/2011.

Na hora de partilha os docentes trocam experiências, planificam conjuntamente, elaboram materiais e refletem na ação e pela ação. Em suma, desenvolvem um trabalho colaborativo, como defende Little (1990, citada por Costa & Neto-Mendes, 2004)

o trabalho colaborativo é a interação entre colegas que se refere ao encontro de professores que assentam responsabilidades partilhadas pelo trabalho de ensinar, nas conceções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e liderança dos professores em matéria profissional e nas ligações ao grupo que se baseiam no trabalho profissional. (p. 148)

e na perspetiva de Shulman (1989, citado por Hargreaves, 1998)

a colegialidade e a colaboração docente não são apenas importantes para a melhoria do seu moral e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessários se quisermos que o ensino tenha maior grandeza. São



importantes para assegurar que os professores beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo da sua carreira. (p.210)

A escola beneficia de forma bastante significativa deste trabalho colaborativo, como defende Little (1990, citada por Ávila de Lima, 2000) de três formas:

- 1.<sup>a</sup> – Beneficia da coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula;
- 2.<sup>a</sup>– Fica mais bem organizadas para lidar com a inovação tecnológica, pedagógica e organizacional;
- 3.<sup>a</sup>– Fica mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade docente, fornecendo apoio aos jovens professores e socializando-os nos valores e tradições da escola. (p. 87)

Os docentes da escola estudada refletem na ação e pela ação. Hoje em dia cada um de nós, professor, tem de ser reflexivo, tem de examinar frequentemente os resultados das suas ações e tem de

estar atento aos padrões dos fenómenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação. (Schön, 2000, p. 234)

Se não refletir, não conseguirá evoluir e ser melhor professor.

No que concerne ao **acompanhamento de alunos e orientação de alunos**, a escola evoluiu positivamente, pois não só acompanha os seus alunos de 3.º ciclo como já se desloca às escolas dos concelhos limítrofes para divulgar a sua oferta formativa e esclarecer dúvidas. Ao nível do acompanhamento dos alunos oriundos de outras escolas, para além de se informar através dos dossiês individuais, solicita informação às escolas de origem, em casos que ache pertinente, mas a partir do ano letivo 2010/2011 solicita sempre informação às escolas de origem dos alunos.

As tutorias foram implementadas no ano letivo 2009/2010, constituem ações colaborativas entre alunos, encarregados de educação e professores de forma a conseguirem delinear ações para a resolução dos problemas dos alunos. O trabalho desenvolvido passa por ajudar o aluno nas várias vertentes que tenha problemas: emocionais, disciplinares, de insucesso ou falta de métodos e hábitos de trabalho.

Destacamos também o papel ativo do diretor de turma no trabalho que desenvolve juntos dos alunos, fazendo a articulação entre estes e o conselho de turma e com os

pais/encarregados de educação. Os casos mais problemáticos são encaminhados para o GAAEE.

O Gabinete de Apoio ao Aluno e Encarregado de Educação é uma estrutura criada no ano letivo 2009/2010 com a finalidade de “promover o bem-estar e o desenvolvimento pessoal do adolescente.” (Projeto Curricular de Escola 2011/2012, p.63)

O GAAEE tem como missão:

- Criar um espaço destinado aos jovens com o objetivo de lhes proporcionar uma correta inserção na vida pessoal e escolar, em várias valências (orientação, sexualidade, toxicodependência...) auxiliando-os na construção dos seus projetos de vida.
- Proporcionar um espaço para os encarregados de educação de forma a permitir uma participação mais ativa destes no processo educativo dos seus educandos, promovendo a inter-relação família/escola/comunidade. (*idem*)

E visa os seguintes objetivos gerais:

- Criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo;
- Analisar o nível de sucesso/ insucesso escolar, delineando e propondo estratégias adequadas à consecução dos objetivos do Projeto Educativo;
- Garantir um ambiente seguro, confortável e confidencial que permita aos jovens o seu desenvolvimento psicossocial;
- Orientar os jovens para as diferentes tomadas de decisão que lhes possam surgir ao longo do seu percurso escolar;
- Incentivar a colaboração e participação dos encarregados de educação como agentes ativos no processo de desenvolvimento sócio/educativo dos seus educandos e promover a inter-relação escola/família/comunidade;
- Estabelecer parcerias com instituições locais, reconhecendo os seus serviços, enquanto suporte/reforço educativo e formativo. (*ibidem*, pp.63-64)

Na escola foram criadas duas equipas com a finalidade de consecução dos objetivos apresentados:

a equipa de apoio à educação para a saúde e educação sexual (PESES) e a equipa de apoio à promoção da qualidade educativa (APQE). Estas equipas trabalham em estreita colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). O Núcleo da Educação Especial (NEE) também integra este Gabinete. (*ibidem*)

No que concerne aos alunos com necessidades educativas especiais, a escola tem particular cuidado. É feito pelo SPO e professores do ensino especial faz um acompanhamento de proximidade em articulação com os conselhos de turma.

Dados pertinentes que a escola recolhe são sobre o prosseguimento de estudos dos alunos que terminam o 12.º ano. Assim, possui dados concretos dos alunos que se candidatam ao ensino superior e dos que ingressaram. A avaliação externa de 2012 reconhece o estímulo e o apoio que a escola dá aos alunos que pretende continuar a sua formação.

A articulação que a escola mantém com as entidades onde estagiam os alunos dos cursos profissionais e com o Instituto de Emprego também lhe permite saber que uma percentagem elevada de alunos encontra trabalho na área em que se profissionalizou. A oferta educativa encontra-se bem enquadrada com o contexto socioeconómico do concelho.

Em relação à **sequencialidade pedagógica**, na primeira avaliação externa, de 2006, era já um dos aspetos positivos escola. Assim, podemos afirmar que a sequencialidade pedagógica é uma realidade em relação aos docentes e aos diretores de turma. A transição de ciclo, internamente, é feita de forma concertada.

O **acompanhamento da prática letiva/práticas de supervisão** faz-se nas horas de partilha, nas reuniões de conselho de turma, de subdepartamento e de departamento, não existindo a prática da supervisão pedagógica dentro da sala de aula. Esta apenas é realizada por imperativos da avaliação docente, não no sentido de supervisão enunciado por Alarcão e Tavares (2003), pois a maioria dos docentes ainda se “fecha” dentro da “sua” sala de aula, havendo muito pouca abertura para a implementação do ciclo supervisivo propriamente dito, e os coordenadores de departamento não se encontram com competências para desempenhar tais funções.

O ciclo supervisivo aplicado por quem é detentor de competências é uma grande mais-valia para todos, processo que a maioria das escolas ainda descoram.

Aferimos que a escola encara o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de forma holística, sendo realizado um trabalho de qualidade nos conselhos de turma e pelos docentes que lecionam as mesmas disciplinas no mesmo ano de escolaridade. Como o processo é encarado de forma holística, a autoavaliação e a heteroavaliação são uma estratégia utilizada de autorregulação das aprendizagens e da validação dos próprios critérios de avaliação, assim como a avaliação diagnóstica e a formativa. Outra forma que a escola encontrou para validar instrumentos de avaliação e o grau de exigência dos mesmos é a realização e aplicação de testes, elaborados em conjunto, e avaliados também

com matrizes comuns, visando conferir maior fiabilidade à avaliação interna. Também é efetuada uma discussão sobre os resultados e aferidos os critérios de avaliação, trabalho só possível porque existe um verdadeiro trabalho colaborativo, que tem repercussões na adequação das práticas de ensino em cada turma e nas propostas dos apoios educativos e nas estratégias. Daí que sempre que necessário as planificações sejam reajustadas.

Em relação à **diferenciação de apoios**, estes têm sido uma aposta ganha pela escola.

As modalidades e estratégias de apoio educativo caracterizam-se por contribuírem para o reforço das aprendizagens dos alunos, especialmente para aqueles cujas dificuldades são mais evidentes. O primeiro ato de apoio começa com o diagnóstico das necessidades educativas dos alunos em contexto de sala de aula. Para responder às necessidades educativas diversificadas dos alunos, o apoio educativo assume formas, modalidades e intensidades também diversificadas. Assim, como forma de dar resposta a estas necessidades dos alunos, a Escola assegura os seguintes tipos de apoio: - Pedagogias diferenciadas; - Apoio pedagógico; - Atividades de ensino específico da Língua Portuguesa Não Materna para alunos oriundos de países estrangeiros (PNLM); - Programa de Tutoria; - Plano da Ação da Matemática; - Gabinete de apoio ao aluno e Encarregado de Educação - Serviços de Psicologia e Orientação; - Núcleo de Educação Especial; - Equipa de Educação para a Saúde e Educação Sexual (PESES); - Equipa de Apoio à Promoção da Qualidade Educativa (APQE). (Projeto Curricular de Escola 2011/2012, p.62)

Operacionaliza estas modalidades através nos planos de recuperação e de acompanhamento, no 3.º ciclo, dos Planos de trabalho no ensino secundário (PTS), da biblioteca escolar/centro de recursos, aulas de substituição e no projeto TurmaMais. Para além da implementação a escola, no final de cada ano letivo, faz o balanço final das várias modalidades de apoios implementados e inquiri a comunidade escolar sobre as atividades desenvolvidas em cada modalidade e a sua eficácia.

O apoio pedagógico acrescido (APA), medida que abrange um número significativo de alunos, é um apoio extraordinário de 45 minutos lecionado preferencialmente pelo professor titular da turma ou por um outro professor da disciplina, que, regra geral, é recrutado da bolsa de professores que trabalham nas aulas de ocupação e substituição. Sempre que o professor que leciona o APA não é titular, promove-se a troca de informação entre ambos.

As tutorias, como anteriormente referido, têm sido uma grande aposta no sentido de se realizar um acompanhamento de proximidade dos alunos mais vulneráveis. No ano letivo

2010/2011 foram enquadradas as tutorias, como medida de apoio educativo, para os alunos que manifestaram: falta de hábitos/métodos de trabalho, falta de concentração/atenção, falta de autonomia, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de integração, fraco acompanhamento familiar, dificuldades ao nível da expressão escrita, e em risco de abandono escolar. O perfil do professor tutor também foi delineado, no mesmo ano letivo.

Nos conselhos de turma, existe um espaço destinado à análise dos «alunos merecedores de atenção especial». É aí que os professores das várias disciplinas procuram definir estratégias e modos de atuação para trabalhar com alunos cujo perfil se distinga notoriamente dos restantes, quer seja ao nível das dificuldades de aprendizagem, de problemas de comportamento e emocionais. E assim se vai construindo o projeto curricular de turma.

Outra evidência de como a escola desenvolve um trabalho consistente é que não só tem uma oferta diversificada, com várias modalidades de apoio educativo, como faz sempre a avaliação das medidas implementadas, sabendo quais tiveram mais sucesso e menos e por quê. Assim, pode refletir de forma muito mais consciente e realista e promover o desenvolvimento dos alunos.

Em relação à **abrangência do currículo** a oferta escolar é diversificada e os percursos alternativos ao ensino regular estão definidos de forma a dar resposta às necessidades dos alunos e enquadradas no meio onde está inserida a escola.

A escola oferece ensino diurno e noturno. É uma escola secundária com 3.º ciclo, tendo por isso mais alunos no ensino secundário do que no 3.º ciclo de escolaridade. No ensino regular ministra os cursos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais, ou seja, todos os cursos possíveis estão na sua rede escolar. Para além dos cursos científico-humanísticos oferece também cursos profissionais, enquadrados nas necessidades da comunidade, e cursos de educação e formação de adultos.

A perceção dos docentes em relação à prestação do serviço educativo corrobora a leitura por nós feita, segundo eles: “a escola promove o trabalho colaborativo entre docentes”, sendo a concordância positiva de **95,1%**; “na escola pratica-se uma gestão articulada do currículo” colheu a concordância positiva foi de **80,5%**; “as práticas de ensino são

adaptadas às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos” manifestou a concordância positiva de **90,3%**; “a escola promove a melhoria dos desempenhos dos seus alunos” revelou a concordância positiva de **92,6%**; “na escola ocorre o acompanhamento e a supervisão da prática letiva” teve a maioria dos docentes concordou, **61,0%**; no entanto, é neste item, desta subcategoria, que surge o valor mais elevado do discordo, **19,5%**. Situação justificada por não se realização do ciclo supervisivo, apenas se realiza observação de aulas integrada na avaliação docente, apesar de se fazer acompanhamento da prática pedagógica; e “a escola monitoriza e avalia a prática de ensino e das aprendizagens” manifestou a concordância positiva de **86%**.

Em suma, em relação à **prestação do serviço educativo** os valores demonstram que a escola, segundo a percepção dos docentes, promove um bom serviço educativo. A maioria dos docentes (**86,6%**) está em concordância com os itens apresentados de boas práticas de prestação de serviço educativo.

Concordamos com a avaliação efetuada pela última avaliação externa, em 2012, pois a escola pauta-se por prestar o serviço educativo por princípios de rigor, qualidade e exigente. O clima de escola e a sua cultura organizacional são fatores potencializadores desses mesmos princípios. A liderança de topo e as intermédias contribuem também de forma concertada e pela gestão e organização para essa mesma cultura, com grandes vantagens para o desenvolvimento integral dos alunos.

A comunidade educativa denota um grau de satisfação globalmente positivo com a organização escolar, evidenciado nas respostas aos questionários e nas opiniões expressas nas entrevistas em painel. Esta imagem ultrapassa o âmbito local, conseguindo a Escola captar um elevado número de alunos de concelhos limítrofes, para os ensinos secundário e profissional. /<sup>36</sup>RAE2012

Em conclusão, a Escola presta um serviço educativo de qualidade, onde se reconhecem práticas eficazes que têm um impacto forte na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos. Ainda que se registem alguns aspetos menos conseguidos, os pontos fortes predominam claramente na totalidade dos campos analisados, o que justifica a atribuição da classificação de **MUITO BOM**, no domínio Prestação do Serviço Educativo. /<sup>77</sup>RAE2012

“Saber o que é uma **boa escola**, como identificá-la e como fazer com que as outras adquiram características semelhantes tem constituído, desde há muito um desígnio que apaixonou pais, professores, decisores políticos e investigadores” (Lima 2008, p. 1), passa

por compreender o serviço educativo que presta aos alunos e à comunidade, que tem de estar em consonância com os documentos estruturantes da escola, nomeadamente no seu Projeto Educativo.

Como tal, sendo o **serviço educativo** “toda a capacidade de mobilizar os recursos existentes em favor da educação” (Ballion, 1991, citado por Clímaco, 2002, p. 40), a sua estrutura reflete a **cultura organizacional**, visto que deve é entendida como fator aglutinador das dimensões das organizações ao nível das normas, dos valores, e das ideias (Sanches, 1992). Cultura organizacional em sentido lato é, como defende Torres (1997), a combinação dos valores, das crenças, das ideologias, das normas, das regras, das representações, dos rituais, dos símbolos, dos hábitos, das rotinas, dos mitos, das cerimónias, das formas de interação e de comunicação, que se refletem e são o reflexo do serviço educativo prestado por uma organização, no nosso caso, a escola do nosso estudo.

A escola por nós estudada assume a missão de prestar um serviço educativo de qualidade, que só tem sucesso porque existe uma cultura organizacional de escola. Assim,

o grande objetivo é a construção de uma cultura de escola assente na reflexão fundamentada dos processos de organização e gestão, incluindo aqui a gestão curricular e das práticas em sala de aula onde ocorrem o ensino, a aprendizagem e a avaliação que, em muita medida, são condicionados pelos modelos de organização e gestão das escolas. (Borrvalho, 2012, p. 6)

A escola, como ficou demonstrado, tem uma cultura colaborativa. Só com este tipo de cultura colaborativa é que uma escola “tem mais probabilidade de conduzir a progressos significativos” (Little, 1990, citado por Fullan & Hargreaves, 2001p. 87).

Assim, não é possível conseguir culturas colaborativas fortes sem um desenvolvimento profissional também forte, de enriquecimento mútuo, resultando em benefícios para o sujeito, o grupo e para a instituição entendida como organização que aprende.

Quando se parte de uma conceção da organização como resultado do pensamento e da ação dos seus membros, a aprendizagem aparece como um contínuo de ambos.

Nesta perspetiva de “formação permanente do professor centrada na escola, a melhora da prática profissional baseia-se, por fim, na autocompensação dos professores sobre seus papéis e tarefas” (Elliott, 1990, p. 245).

A escola estudada tem seguido o caminho de uma “**escola aprendente**”, conceito desenvolvido por Senge (1990), que reconhece à escola a capacidade de aprender através da reflexão. Como quem aprende é o indivíduo esta está diretamente associada ao desenvolvimento profissional do docente.

De acordo com Alarcão (2001), uma **escola reflexiva** é aquela em que o desenvolvimento da organização escola se baseia na interação permanente entre aqueles que a compõem e ao qualificar cada um, qualifica-se a si própria. É uma escola que "se pensa a si própria" e não ignora os seus problemas, pelo contrário, envolve todos os atores educativos nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo, dessa forma, a aprendizagem que daí resulta", sendo portanto uma "escola aprendente".

Como tal, para Alarcão (2001), uma “escola aprendente” é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 16).

A escola Secundária Rainha Santa Isabel é uma organização que se autorregula, é uma organização inteligente, que se organiza de forma a facilitar a aprendizagem de todos os seus atores de forma interativa.

É uma **escola eficaz**, já que dispõe “de mecanismos bem organizados para monitorizar o progresso dos alunos e para disponibilizar esta informação ao nível individual, da turma e da instituição, no seu conjunto” (Lima, 2008, p. 209), e tem um “programa de melhoria nas áreas identificadas como carenciadas” (*idem*). Esta monitorização revela-se importante na medida em que

permite à instituição saber em que medida está a concretizar, efectivamente, os seus objetivos; focaliza a atenção de todos os membros da organização na concretização desses objetivos; fornece informações que sustentam e fundamentam a planificação, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação; e transmite aos alunos, de forma clara, a mensagem de que os adultos da escola se preocupam com o seu progresso. (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, citados por Lima, 2008, p. 210)

Mais

as escolas eficazes são organizações aprendentes. Esta expressão pode assumir dois significados complementares: por um lado os responsáveis diretivos e os docentes estão continuamente a aprender, a procurar manter-



se atualizados e a aprofundar os seus conhecimentos e competências; por outro, a aprendizagem ocorre na própria escola e abrange toda a instituição, em vez de se ser desenvolvida apenas por cada um, individualmente. ( Sammons, Hillman e Mortimore, 1995, citados por Lima, 2008, p. 231)

A escola por nós estudada enquadra-se nas características supra enunciadas, assim inferimos que tem uma cultura colaborativa e que é uma escola aprendente e eficaz.

Consubstanciada nas perfeitivas de cultura organizacional de Torres (1997), considerando as manifestações da cultura organizacional e tendo em conta os graus de partilha dos agentes organizacionais, a escola por nós estudada insere-se na **perspetiva integradora**, visto que há uma homogeneidade e harmonia dos princípios caracterizadores, em virtude dos benefícios que tais princípios possibilitam aos sujeitos e às organizações. Inserida num processo de análise mais funcionalista, é dada vantagem aos aspetos que reúnam um consenso alargado a toda a organização. A matriz cultural é uma e única, o que confere estabilidade, tanto ao nível das práticas como dos símbolos organizacionais. Nesta perspetiva a ambiguidade está excluída e a unidade de análise é a organização pensada no seu todo. Existe um modelo cultural, difundido pelo líder, que determina em grande medida a conduta, que deve ser interiorizado pelos diferentes elementos da organização.

Como apresentamos no Capítulo II, existem diferentes tipologias de cultura das organizações escolares que, segundo Fernández e Gutiérrez (1996), a conceção poderá ser eficientista, sócio-crítica-política e interpretativo-simbólica. Correspondendo respetivamente aos tipos de cultura: burocrática, colaborativa e permissiva.

A escola da nossa investigação integra-se na cultura **colaborativa**, de conceção sociopolítica, como já ficou demonstrado anteriormente. A eficácia mede-se através da consecução das metas definidas previamente. A escola funciona como uma equipa de trabalho, onde todos participam e se empenham na resolução das tarefas e problemas. Como tal, o clima é colaborativo e de autonomia.

Gostamos da expressão de Savoie e Brunet (2000) o clima é “o humor da organização”, o “humor” da escola estudada é participativo, aberto e de partilha.

Concordamos com Brunet (1995) que defende que um clima aberto propicia um ambiente de trabalho participativo, mais o tipo de clima influencia o grau de satisfação dos indivíduos de uma organização.

Segundo Cunha e Rego (2005), o clima de uma organização pode ser «insalubre» ou autenticizótico. Na escola por nós estudada o clima organizacional é «autenticizótico», “o trabalho é feito de forma a ser significativo para os empregados”, ocorre “congruência entre os objetivos pessoais e coletivos,” (p. 70), o que contribui de forma positiva para o bem-estar e a saúde do indivíduo e da própria escola.

A percepção dos docentes vem corroborar as nossas inferências, em relação à cultura organizativa e ao clima de escola. Vejamos: “os docentes sentem que o seu trabalho é reconhecido e valorizado”, a concordância positiva foi de **90,2%**; existem “relações amistosas e de confiança entre os docentes e com a direção”, a concordância positiva foi de **97,5%**; “os professores são responsabilizados pelo seu trabalho e justificam os resultados académicos dos seus alunos”, a concordância positiva foi de **78,0%**; “os docentes sentem-se encorajados a serem inovadores e a desenvolverem melhores práticas pedagógica”, a concordância positiva foi de **85,4%**; “na escola, vale a pena dar o melhor de cada um na realização do trabalho”, a concordância positiva foi de **90,2%**; “o ambiente de trabalho é bom”, a concordância positiva foi de **92,7%**; e “gostam de trabalhar na escola”, a concordância positiva foi de **95,1%**. Em suma, no total dos itens a concordância positiva foi bastante significativa, foi de **87,5%**.

Em síntese, induzimos que a escola por nós estudada tem um clima participativo, aberto, autenticizótico, que resulta de uma cultura organizacional integradora e colaborativa, no caminho da comunidade de aprendizagem. A escola revela uma cultura de transparência, exigência e rigor.

Os docentes gostam de trabalhar na escola, sentem-se encorajados a darem o melhor de si, a serem inovadores e existem relações amistosas e de confiança, assim o “humor” da escola é positivo e potencializa a aprendizagem de todos. Na perspetiva de Stoll e Fink (1999), é uma escola aprendente em movimento, é eficazes e continua em processo contínuo de melhoria.

## 8.5 - Gestão e organização escolar

### 8.5.1 - Percepção dos docentes

Um dos domínios da avaliação de escolas, em 2006 era a gestão e a organização escolar. Assim, inquirimos os docentes sobre esta temática.

A Tabela 34 apresenta os resultados dos itens em relação à Gestão e organização escolar, que são três itens, do 55 ao 57.

Tabela 34 - Itens do questionário aos docentes categoria C3 – Gestão e organização

Item	Concordo Completamente		Concordo		Discordo		Discordo Completamente		N/R	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
55. A distribuição do serviço tem em consideração o perfil do docente.	12	29,3	22	<b>53,7</b>	4	9,8	0	0,0	3	7,3
56. A direção promove e incentiva o desenvolvimento profissional.	9	22,0	22	<b>53,7</b>	7	17,1	0	0,0	3	7,3
57. Os circuitos de informação e comunicação são eficazes.	13	31,7	22	<b>53,7</b>	3	7,3	0	0,0	3	7,3
<b>Totais</b>	34	27,6	66	<b>53,7</b>	14	11,4	0	0,0	9	7,3

Apresentamos seguidamente o apuramento dos dados destes itens, salientado que três docentes não responderam aos itens.

- Item 55 - *A distribuição do serviço tem em consideração o perfil do docente*: pouco mais de metade dos docentes concordou com a asserção (**53,7%**), seguido dos que concordaram completamente (**29,3%**). Discordaram da afirmação 9,8% dos docentes (N=4);
- Item 56 - *A direção promove e incentiva o desenvolvimento profissional*: a maioria dos docentes (**53,7%**) concordou com a afirmação, seguido dos que concordaram

completamente (**22,0%**). É neste item desta subcategoria que surge o valor mais elevado do discordo (**17,1%**);

- Item 57 - *Os circuitos de informação e comunicação são eficazes*: cerca de metade dos docentes (**53,7%**) concordou com a asserção, seguidos dos que concordaram completamente (**31,7%**), havendo três docentes que discordaram (7,3%) da afirmação.

Em relação à gestão, a percepção dos docentes que responderam ao inquérito por questionário revelou que concordam maioritariamente, 53,7%, que na distribuição do serviço se tem em consideração o perfil do docente, sendo a concordância positiva de **83%**. A direção promove e incentiva o desenvolvimento profissional e os circuitos de informação e comunicação são eficazes, com igual percentagem: 53,7%. Nas três questões inquiridas nenhum docente discordou completamente, sendo sempre o segundo valor mais elevado o concordo completamente. O mesmo sucedendo no total dos itens questionados, sendo a concordância positiva de **81,1%**, o que nos leva a afirmar que, segundo a percepção dos docentes, a gestão e a organização escolar são boas.

A escola, ao nível da gestão e organização, nas duas avaliações externas a que foi sujeita melhorou de 2006 para 2012.

A liderança de topo tem o cuidado de fazer a distribuição de serviço tendo em conta o perfil profissional e pessoal do docente, o que é uma mais-valia para a organização. Apesar de atualmente esta função seja da responsabilidade do diretor, nesta escola são auscultados os docentes através dos seus coordenadores de departamento e subcoordenadores. Para além de revelar que o diretor pratica uma liderança partilhada e democrática, a organização beneficia porque docentes que lecionam os anos e as turmas que preferem são mais motivados e empenhados no desempenho das várias competências e cargos que desempenham.

A escola assume a formação dos seus colaboradores, colmatando a insuficiência da oferta de formação externa. Portanto, a direção promove e incentiva o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores; situação também corroborada nalguns itens do questionário dos docentes, que será apresentado no subcapítulo C5 – Liderança(s).

## 8.5.2. – Análise de conteúdo dos relatórios de autoavaliação e das avaliações externas

Apresentação de seguida a informação que conseguimos extrair da categoria C3 – Gestão e organização por subcategoria.

Com o intuito de compreender os impactos da avaliação externa na mudança e na melhoria nos resultados, uma das categorias definidas foi a **C3 – Gestão e Organização** operacionalizada nas subcategorias apresentadas na Tabela 34.

Tabela 34 – Grelha de categorização – Gestão e Organização

Tema	Categoria	Subcategoria
Impactos da avaliação externa	C3 – Gestão e organização escolar	<b>C3.1 – Conceção, planeamento e desenvolvimento de atividades</b>
		C3.1.1 – Conceção e planeamento de atividades
		C3.1.2 – Desenvolvimento e realização de atividades
		<b>C3.2 – Gestão dos recursos humanos</b>
		<b>C3.3 – Formação dos agentes educativos</b>
		C3.3.1 - Formação externa: docente
		C3.3.2 - Formação interna: docentes
		C3.3.3 - Formação destinada à Comunidade escolar.
		<b>C3.4 – Gestão dos recursos materiais e financeiros</b>
		<b>C3.5 – Participação da Comunidade Educativa</b>
		C3.5.1 - Alunos
		C3.5.2 - Docentes
		C3.5.3 – Pais/encarregados de educação
		C3.5.4 – pessoal não docente
		C3.5.5 – restante C. E.
		<b>C3.6 – Equidade e justiça</b>
		<b>C3.7 – Contrato de Autonomia</b>
		C3.7.1 - Potencialidades
C3.7.2 – Limitações		
C3.7.3 – Metas do Novo Contrato de Autonomia		

A subcategoria C.3.1 – **Conceção, planeamento e desenvolvimento de atividades** foi operacionalizada em: C3.1.1 – Conceção e planeamento de atividades e C3.1.2 – Desenvolvimento e realização de atividades.

Em relação ao indicador conceção e planeamento de atividades, já em 2006, “os documentos orientadores da escola constituem efetivas linhas de orientação das suas atividades, tanto na vertente de conceção como na de planeamento” /<sup>13</sup> RAE2006; “os documentos orientadores da vida da escola não evitam a enunciação dos problemas e procuram a coerência interna e externa” /<sup>69</sup> RAE2006; e “o Projeto Educativo destaca o problema dos resultados escolares e o Plano Curricular de Escola revela que o esforço de

articulação está mais avançado no 3º ciclo que no ensino secundário, embora não haja evidências da sua efetiva aplicação” /<sup>70</sup> RAE2006. Como tal, podemos afirmar que, em 2006, a escola já planeava e concebia as atividades tendo como base os documentos orientadores da escola.

“A escola tem procurado planear as atividades da componente não letiva dos professores, de forma a enriquecer as atividades e os apoios aos alunos” /<sup>71</sup> RAE2006, como por exemplo, “as “aulas de substituição” [que] foram organizadas dando prioridade à substituição do professor da mesma disciplina e possibilitando o funcionamento de um sistema de troca de aulas entre os professores.”/<sup>72</sup> RAE2006

Ao nível da planificação das atividades, os primeiros relatórios de autoavaliação analisados revelam que nem sempre havia a preocupação de estarem planificadas com base nos objetivos e metas do Projeto Educativo e, conseqüentemente, de contribuírem de forma eficaz para resolver os problemas da escola. No entanto, “é inegável que, ao longo dos anos, tem havido um esforço progressivo de harmonização”/<sup>64</sup> RAA2008/09 dos vários documentos, mas “nem sempre se torna claro o critério que preside à separação e organização das atividades propostas em ‘Atividades Específicas para a Concretização do Projeto Educativo’ e ‘Atividades Genéricas de Dinamização da Escola’” /<sup>94</sup> RAA2009/10. Situação que a escola resolveu acolhendo as sugestões da Equipa de Autoavaliação, como se pode verificar no relatório de autoavaliação do ano letivo 2009/2010

para uma mais fácil avaliação do grau de concretização dos objetivos e metas do Projeto Educativo, sugere-se que nas grelhas do Relatório do Plano Anual de Atividades se inclua uma coluna onde constem os objetivos e metas que cada atividade se propõe atingir (por extenso ou recorrendo à identificação por números), o que as tornaria mais esclarecedoras. /<sup>96</sup> RAA2009/10

No ano letivo 2010/2011, “o Plano de Atividades da escola operacionalizou, de facto, o Projeto Educativo da mesma; a maioria das atividades do PA foi planificada e desenvolvida em função dos objetivos operacionais e estratégias do PE” /<sup>125</sup>RAA2010/11, acrescentam que “parece-nos clarificadora a introdução no PAA. de 2010/2011 das secções ‘Atividades de Dinamização do Dia do Patrono’ e ‘Atividades da Feira das Escolas’” /<sup>128</sup>RAA2010/11.

Em relação ao indicador desenvolvimento e realização de atividades, os relatórios de autoavaliação referem que “a maioria das atividades do Plano de Atividades foi realizada e, dentro do possível, as que não se realizaram transitaram para o ano seguinte;” /<sup>65</sup> RAA2008/09; “a percentagem de atividades propostas realizadas (77%) diminuiu, contudo, relativamente ao ano letivo de 2008/2009, “o que parece ter-se principalmente devido às obras a que a escola foi submetida, as quais dificultaram ou impossibilitaram a concretização das atividades inicialmente previstas” /<sup>98</sup>RAA2009/10 e “o não financiamento das visitas de estudo dos Cursos Profissionais e a inexistência de acesso à Internet nas salas de aula” /<sup>131</sup>RAA2010/11.

De salientar dois aspetos particularmente positivos do cumprimento do PAA, e que são referidos no relatório final do mesmo: o empenho e o interesse com que os alunos participaram nas atividades realizadas; e o facto de muitas atividades terem tido a participação de elementos exteriores à escola, o que, simultaneamente, permitiu trazer a comunidade educativa à escola e dar a conhecer o trabalho desta à comunidade educativa. /<sup>132</sup>RAA2010/11

As conclusões apresentadas no Relatório do Plano de Atividades são amplamente corroboradas pelas referências às atividades desenvolvidas pela escola que se verificam nos inquéritos e entrevistas realizados pelo Grupo de Avaliação a alunos, professores, pessoal não docente e Encarregados de Educação; o mesmo se observando nos inquéritos/entrevistas dirigidos a cargos específicos, tais como coordenadores/subcoordenadores de Departamento/subdepartamento/ano/curso, coordenadores de Clubes e Projetos, diretores de turma, chefes dos Serviços Administrativos e dos Assistentes Operacionais, Diretor da escola (cf. o ponto 3.5 do presente Relatório intitulado “Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa”). /<sup>133</sup>RAA2010/11

No que respeita à subcategoria **gestão dos recursos humanos**, no primeiro relatório de avaliação externa é considerada “informada e agilizada” /<sup>14</sup>RAE2006. “A direção da escola tem em conta as competências pessoais e profissionais dos professores, afetando-os a turmas e a direções de turma, segundo o critério da sequência pedagógica, sempre que possível” /<sup>74</sup>RAE2006. No segundo momento de avaliação externa as conclusões são semelhantes. Vejamos: a “gestão dos recursos humanos operacionaliza-se com base no conhecimento das suas competências pessoais e profissionais” /<sup>89</sup>RAE2012. Realçam também que

o Projeto Educativo define critérios para a formação de turmas e o projeto curricular de escola apresenta todos os aspetos a considerar na distribuição do serviço docente. Esta atende primordialmente à continuidade

pedagógica e ao perfil dos docentes na atribuição das direções de turma e de curso. /<sup>90</sup>RAE2012

No início de cada ano letivo, a gestão tem a preocupação de

distribuir uma agenda com múltiplas informações úteis para os professores, incluindo calendário escolar, dias de reunião, notas obtidas no exame do 12.º ano pelos alunos da escola ou clubes e projetos existentes, o que pode ser considerado como uma boa prática de integração de novos docentes. /<sup>76</sup>RAE2006

No que concerne à “integração dos professores mais novos na Escola [esta] efetua-se através das coordenações intermédias”/<sup>75</sup> RAE2006.

Os problemas que a escola enfrentava eram “a instabilidade do corpo docente, reconhecida como principal problema da Escola, em matéria de gestão de recursos humanos” /<sup>78</sup> RAE2012006 e “a existência de docentes com competências nas tecnologias de informação muito rudimentares, embora tal tenha um peso cada vez mais reduzido no universo dos professores desta Escola” /<sup>79</sup> RAE2006.

Em relação ao primeiro problema elencado, no ano letivo 2009/2010 a equipa de autoavaliação afirmava que “o problema da falta de estabilidade do corpo docente não foi resolvido com o Contrato de Autonomia”/<sup>70</sup> RAA2008/09. No entanto, a partir do ano letivo seguinte, mudam de opinião e asseguram que “estabilidade do corpo docente, designadamente dos contratados, considera-se que o Contrato de Autonomia foi, este ano letivo, positivo para a nossa escola” /<sup>105</sup> RAA2009/10 e “se revelou positivo para a nossa escola, nomeadamente, pela implementação da contratação direta” /<sup>141</sup>RAA2010/11.

No que concerne ao segundo problema, era resolvido/minimizado através principalmente da dinamização de formação interna, que apresentaremos na subcategoria C3.2 – Formação dos agentes educativos.

Outro problema detetado é em relação ao “pessoal não docente [que] continua a afirmar que não é ouvido e que desconhece os documentos orientadores da escola, exigindo mais informação, o que poderia ser solucionado através de reuniões periódicas.” /<sup>106</sup> RAA2009/10 e que “que se deveria verificar uma maior rotatividade no desempenho das tarefas que lhes são atribuídas” /<sup>143</sup>RAA2010/11. No entanto, a avaliação externa de 2012 não revelam estes constrangimentos, na medida que relatam que “na afetação do pessoal



não docente às funções que desempenham, prevalece, do mesmo modo, o conhecimento substantivo que a direção detém das aptidões dos trabalhadores”<sup>91</sup>/RAE2012.

São detetados mais problemas, nomeadamente ao nível do pessoal não docente (situação que voltará a ser abordada na subcategoria **C5 – Liderança(s)** operacionalizada na C5.1.1 – Motivação) que se revela pouco participativo e dinâmico nas atividades desenvolvidas pela escola.

Os relatórios de autoavaliação explanam o cuidado da liderança de topo em realizar a distribuição de serviço consoante o perfil profissional e pessoal de cada colaborador. Para tal, “a gestão dos recursos humanos operacionaliza-se com base no conhecimento das suas competências pessoais e profissionais”<sup>89</sup>RAE2012, a gestão “conjuga os normativos com o perfil dos professores, de acordo com as opiniões dos coordenadores de departamentos e das demais estruturas de orientação educativa”<sup>67</sup> RAA2008/09. Assim como “na afetação do pessoal não docente às funções que desempenham, prevalece, do mesmo modo, o conhecimento substantivo que a direção detém das aptidões dos trabalhadores.”<sup>91</sup>RAE2012

No relatório de autoavaliação do ano letivo 2009/2010 é feita uma sugestão à gestão “para [que nos] Cursos Profissionais, se criasse um corpo docente estável para ir ao encontro dos critérios aprovados em Conselho Pedagógico para estes cursos, que se prendem com a estabilidade, continuidade e perfil do professor”<sup>104</sup> RAA2009/10. Sugestão que foi aceite, já que “ em relação aos Cursos Profissionais, se procurou criar, tanto quanto possível, um corpo docente estável para ir ao encontro dos critérios aprovados em Conselho Pedagógico para estes cursos, que se prendem com a estabilidade, continuidade e perfil do professor”<sup>140</sup>RAA2010/11.

No relatório de autoavaliação do ano letivo 2010/2011 apercebemo-nos de um problema que existia na área administrativa, que entretanto tinha sido resolvido, “no campo administrativo, relativamente à avaliação da Gestão de Processos, consideram-se resolvidos os problemas por ela suscitados. Atualmente verifica-se que cada funcionário possui um maior conhecimento das várias áreas do trabalho administrativo, o que constitui uma mais-valia para a escola”<sup>144</sup>RAA2010/11. Situação realçada na segunda avaliação externa, “os serviços administrativos, organizados por gestão de processos, funcionam de modo célere, privilegiando o atendimento personalizado”<sup>93</sup>RAE2012.

Na avaliação dos recursos humanos é referido, no primeiro relatório de autoavaliação analisado, que “quanto ao apoio aos Auxiliares da Ação Educativa com desempenho insuficiente, foi efetuado através de várias reuniões com o Coordenador, de forma a resolver as situações” /<sup>68</sup>RAA2008/09. Em relação à avaliação docente, é referida apenas no relatório de autoavaliação de 2010/2011, tendo sido a seguinte: “com as menções de Bom, Muito Bom (5) e Excelente (1), não se tendo registado qualquer situação de desempenho inadequado”/<sup>142</sup>RAA2010/11.

Os relatórios de autoavaliação refletem o empenho da liderança de topo em disponibilizar recursos humanos para o funcionamento dos clubes, projetos, apoios e gabinetes no sentido de promover um ensino abrangente não só das disciplinas específicas mas também dos valores de cidadania e de ter equipas de trabalhos com elementos necessários para desempenharem eficazmente o seu trabalhos e de forma colaborativa e complementar. A direção da escola assume uma postura proativa. Assim o demonstram as seguintes asserções:

A equipa do APQE (Apoio da Promoção da Qualidade Educativa) trabalhou em sintonia com o SPO (Serviço de psicologia e Orientação), uma vez que os objetivos são os mesmos. Do trabalho realizado, salienta-se o atendimento de alunos para dar informações e prestar esclarecimentos nas áreas da orientação profissional, prevenindo situações e abandono e de insucesso escolares, o despiste de situações de risco e a divulgação da oferta formativa da escola feita em vários momentos; /<sup>108</sup> RAA2009/10

o GAAEE continua a funcionar com quatro valências, distribuídas por duas equipas de apoio: a de apoio à Educação para a Saúde e Educação Sexual (PE-SES) e a de Apoio à Promoção da Qualidade Educativa (APQE). Estas duas equipas trabalham em estreita colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). O Núcleo da Educação Especial (NEE) também integra este Gabinete; /<sup>146</sup>RAA2010/11

[a equipa PESES] foi constituído por quatro docentes, uma psicóloga do SPO (a meio tempo), uma psicóloga escolar (a tempo inteiro) e uma psicóloga estagiária (a tempo inteiro), tendo esta equipa trabalhado em estreita colaboração com vários técnicos do Centro de Saúde (duas médicas, enfermeiras estagiárias, etc), nomeadamente, com a enfermeira Coordenadora da Saúde Escolar. De salientar também o contributo de alunos, professores, pessoal não docente e algumas Instituições/Associações para a operacionalização de todas as atividades do PESES. /<sup>149</sup>RAA2010/11

No que se refere à subcategoria **C3.3 – Formação dos agentes educativos** foi operacionalizada em C3.3.1 - Formação externa: docente; C3.3.2 - Formação interna: docentes; e Formação destinada à Comunidade escolar.

Em relação ao indicador formação externa para os docentes nos relatórios de autoavaliação é destacado que “a oferta formativa, dedicada às didáticas específicas das disciplinas dos departamentos, não existiu ou foi insuficiente e informal” /<sup>71</sup>RAA2008/09. Criticam o centro de formação a que pertence a escola porque

houve propostas de ações de formação, mas nenhuma foi, de facto, realizada pelo Centro de Formação da região – mesmo as que não exigiam qualquer participação financeira por parte do Centro, como acontecia com ações propostas pelo subdepartamento de História e Geografia em articulação com a Associação de Professores de Geografia. A pouca formação propiciada pelo [nome do centro] restringiu-se à área da Informática. /<sup>110</sup> RAA2009/10

Ao nível do indicador formação Interna destinada aos docentes, “à semelhança do que sucedeu em anos anteriores, houve casos pontuais de formação (...), a formação interna ficou aquém das necessidades reveladas pelos professores” /<sup>74</sup> RAA2008/09. No entanto, “a equipa de coordenação das TIC desenvolveu várias atividades”/<sup>75</sup> RAA2008/09, que nos anos letivos seguintes se aprofundou, visto que “a equipa de coordenação do P.T.E. desenvolveu formação para professores no âmbito da plataforma Moodle e sobre utilização da Internet e correio eletrónico, mas a participação foi escassa” /<sup>113</sup>RAA2009/10, resolvendo/minimizando desta forma um dos problemas da escola.

Outra equipa que contribui “ao nível da formação [foi] a Equipa do BE/CRE, [tendo realizado um] grande investimento. O pessoal auxiliar teve formação em horário laboral” /<sup>76</sup> RAA2008/09.

A formação interna foi implementada

em grande parte dos Departamentos e Subdepartamentos, um maior aproveitamento das horas de partilha – pela primeira vez constantes do horário de cada docente – para alguma “formação interna” informal, isto é, partilhando, por exemplo, conhecimentos e práticas no domínio das novas tecnologias e da sua aplicação em áreas disciplinares específicas. /<sup>119</sup> RAA2009/10

Apresentamos de seguida alguns exemplos de formação,

oficina de formação dirigida pelo Observatório/Gabinete de Estatística, no âmbito do tratamento de dados estatísticos com recurso a Excel e SPSS: “Recolha, Organização e Tratamento de Informação Estatística Escolar, usando o Excel e o SPSS”. O subdepartamento de História e Geografia, por seu lado, realizou na escola – por sua iniciativa e em articulação com a Associação de Professores de Geografia – uma ação de formação subordinada ao tema “Mapas Digitais”; /<sup>169</sup>RAA2010/11

no âmbito do GAAEE, o PESES realizou formação para professores relativa ao desenvolvimento de projetos na área da Educação Sexual, bem como ações dirigidas a alunos também no campo da sexualidade – ambas as atividades resultantes da candidatura ao Programa “Cuida-te”, do IPJ”. /<sup>176</sup>RAA2010/11

No indicador formação destinada à Comunidade Escolar existiram ações de formação destinadas ao pessoal não docente e alunos, a grande maioria dinamizadas internamente e propostas que partiram da escola a outras entidades.

Vejamos alguns exemplo:

formação propiciada pela Equipa do BE/CRE, houve grande investimento nas áreas de Formação de Utilizadores e de Formação nas T.I.C. - esta última, em articulação com a equipa do P.T.E. -, mas dirigidas aos alunos, mais especificamente, aos alunos de 7º e de 10º anos; /<sup>114</sup> RAA2009/10

formação interna, foram desenvolvidas duas ações de formação para o pessoal não docente: uma, sobre Avaliação do Pessoal Não Docente, ministrada pelo Sindicato, e decorrente de um convite da Escola dirigido ao mesmo; outra, por iniciativa do clube GEADA (projeto Eletrão), sobre Reciclagem, ministrada pela [nome da entidade]. Esta última ação dirigia-se também ao pessoal docente; /<sup>116</sup> RAA2009/10

“ações de formação para o pessoal não docente sobre segurança, técnicas de socorrismo e higiene e segurança no trabalho” /<sup>172</sup>RAA2010/11; e “a Parque Escolar proporcionou aos assistentes operacionais formação com vista à gestão dos novos equipamentos da escola – o que não aconteceu com o pessoal docente”/<sup>173</sup>RAA2010/11.

Em síntese,

no âmbito da implementação de um círculo de formação interna, a direção promoveu, nos últimos anos, um conjunto de ações, workshops e seminários (Quadros Interativos, Primeiros Socorros, Prevenção e

Extinção de Incêndios em Edifícios Urbanos), destinados a docentes e não docentes, procurando responder às necessidades e aos interesses de cada grupo e colmatar as debilidades da oferta de formação externa.  
/<sup>94</sup>RAE2012

Na subcategoria **C3.4 – Gestão dos recursos materiais e financeiros**, abordaremos primeiro os recursos materiais, em 2006, aquando da primeira avaliação externa, o relatório realça que a escola se “preocupa com a melhoria contínua da qualidade e da acessibilidade dos espaços e recursos escolares é um dos pontos fortes da gestão escolar” /<sup>15</sup>RAE2006 e que “tem vindo a fazer um esforço concertado de melhoria e alargamento dos espaços escolares” /<sup>80</sup>RAE2006. “As condições laboratoriais são adequadas e a escola orgulha-se de “promover o ensino experimental das ciências” /<sup>81</sup>RAE2006 e que “os recursos, espaços e equipamentos, nomeadamente cantina, laboratórios, biblioteca e outros recursos de informação, estão acessíveis, bem organizados e têm um acompanhamento adequado”/<sup>83</sup>RAE2006. No entanto, a escola tinha problemas. Vejamos: ao nível dos recursos informáticos, no ano letivo 2008/2009, nos “materiais informáticos, continua a verificar-se alguma escassez de meios e um uso inadequado dos mesmos por parte de alguns utilizadores, exigindo assim uma regulamentação flexível e eficaz, bem como uma manutenção permanente /<sup>79</sup>RAA2008/09, situação que se agudizou “os materiais audiovisuais e informáticos, agravou-se a escassez de meios disponíveis que já se verificara no ano anterior” /<sup>123</sup>RAA2009/10; na

gestão de espaços, é muito importante sublinhar que a Direção teve de resolver alguns problemas relacionados com a intervenção da Parque Escolar e com a inerente diminuição de espaços de aula. Neste sentido, a Direção teve de solicitar mais monoblocos climatizados do que aqueles inicialmente previstos e negociar com o Regimento de Cavalaria a cedência de espaços no quartel. Apesar de não serem soluções ideais, estas permitiram um arranque e um funcionamento normais do ano letivo;  
/<sup>122</sup>RAA2009/10

Os problemas supra referenciados ficaram resolvidos com o final das obras da Parque Escolar, no ano letivo 2009/2010, tendo a escola ficado com excelentes instalações e equipada com os mais recentes recursos didáticos e equipamentos multimédia.

Em relação ao “uso dos recursos financeiros disponíveis parece estar alinhado com os objetivos do Projeto Educativo” /<sup>84</sup>RAE2006. “A Escola consegue captar verbas significativas, para além das provenientes do Orçamento de Estado, através de projetos e de parcerias com a Câmara Municipal e com outras instituições” /<sup>85</sup>RAE2006. Assim, “a

saúde financeira da escola, considera-se que é boa, não existindo dívidas a fornecedores” /<sup>180</sup>RAA2010/11, apesar de “o considerável aumento das despesas correntes (água, eletricidade, gás) nos últimos meses a que se refere este relatório, consequência inevitável do aumento e da reestruturação dos espaços da escola, não deixa de motivar alguma apreensão” /<sup>181</sup>RAA2010/11.

A subcategoria **C3.5 – Participação da Comunidade Educativa** foi operacionalizada em: C3.3.1 – Alunos; C3.5.2 – Docentes; C3.5.3 – Pais/encarregados de educação; C3.5.4 – pessoal não docente; e C3.5.5 – restante C. E.

Em relação ao indicador alunos, a sua participação nas estruturas da escola varia, no Conselho Pedagógico encontrava-se “condicionada pelos horários. Nos conselhos de turma, os representantes dos alunos, de uma maneira geral, foram assíduos e participaram. No Conselho Geral Transitório a assiduidade foi mais irregular e a participação menos ativa”/<sup>80</sup> RAA2008/09.

De acordo com o Regulamento Interno, no Conselho Geral tinham assento três alunos: um representante dos Cursos Científico-Humanísticos, um representante dos Cursos Profissionais e um representante dos Cursos Noturnos. A assiduidade da representante dos Cursos Profissionais foi nula e o aluno mais assíduo foi o representante dos Cursos Científico-Humanísticos, o qual teve uma participação muito positiva, com intervenções pertinentes e oportunas, e críticas construtivas sobre o funcionamento da escola a nível pedagógico e organizacional, bem como sugestões de melhoramento em diversos aspetos. /<sup>193</sup>RAA2010/11

Como sintetiza o relatório da última avaliação externa,

os alunos participam nos órgãos e nas estruturas educativas em que têm assento, em particular nos conselhos de turma, de forma ativa e crítica. Os delegados de turma, eleitos pelos seus pares, conhecem bem as responsabilidades inerentes à função que assumiram, no apoio e na representação dos colegas e no auxílio aos docentes. São-lhes solicitadas sugestões sobre as medidas a implementar no espaço escolar, e incentivados, pelos diretores de turma e de curso e pela própria direção, a manifestarem, opiniões, no exercício de uma cidadania responsável. /<sup>30</sup>RAE2012

Ao nível da participação dos alunos nas atividades dinamizadas, a postura é diferente, “a maioria dos alunos inquiridos envolveu-se nas atividades dinamizadas na escola” /<sup>182</sup>RAA2010/11, situação corroborada pelos “professores, encarregados de educação e educandos consideraram a participação global dos alunos entre o razoável e o bom”

/<sup>183</sup>RAA2010/11, e pelos “diretores de turma e os coordenadores de ano/curso [que] classificaram a participação global dos alunos nas atividades dinamizadas pela turma como boa” /<sup>184</sup>RAA2010/11.

No que diz respeito ao indicador participação dos docentes “o envolvimento (...) [destes] na programação das atividades da escola tem sido, na generalidade, empenhado e positivo” /<sup>126</sup> RAA2009/10. “Refira-se, também, a elevada assiduidade do pessoal docente” /<sup>11</sup>RAE2012.

Em relação ao indicador participação dos pais/encarregados de educação, em 2006, estes participavam “pouco na vida escolar, embora tenham sido envolvidos na autoavaliação da escola” /<sup>16</sup> RAE2006. Apesar de “só um grupo reduzido de pais e encarregados de educação participar habitualmente na vida da escola, houve índices satisfatórios de resposta aos questionários aplicados no âmbito do processo de avaliação interna” /<sup>87</sup>RAE2006.

No ano letivo 2008/2009 “nos órgãos da escola (conselho de turma, conselho pedagógico e conselho geral transitório), (...) foram assíduos e participaram; nos demais órgãos, a assiduidade foi mais irregular, embora a participação fosse mais ativa” / <sup>81</sup> RAA2008/09. “No Conselho Geral têm assento três representantes dos pais e encarregados de educação. Excetuando um representante que no ano letivo 2010/2011 foi menos assíduo, os restantes participaram, intervieram e contribuíram com ideias e sugestões, enriquecendo significativamente o debate suscitado nas reuniões. /<sup>195</sup>RAA2010/11

“O envolvimento dos pais e encarregados de educação na programação das atividades da escola vai do desconhecimento ao participar dentro das possibilidades” /<sup>125</sup>RAA2009/10. “Na opinião dos diretores de turma, os encarregados de educação só se apresentam na escola no final dos períodos letivos, não tendo um envolvimento ativo e constante ao longo do ano” /<sup>127</sup>RAA2009/10. Apesar de tudo o referido, ocorreu “um crescente aumento do empenho e participação na resolução dos problemas da vida escolar dos seus educandos” /<sup>128</sup>RAA2009/10. No ano letivo seguinte “a maioria dos encarregados de educação inquiridos considera que as atividades desenvolvidas na escola são muito interessantes/importantes e a sua participação foi satisfatória” /<sup>187</sup>RAA2010/11. “Na opinião do diretor, alguns projetos trouxeram os pais à escola ainda que de forma muito pontual (GAAEE e “Vamos Conversar”) ” /<sup>188</sup>RAA2010/11. Nota-se, segundo a equipa

de autoavaliação, “um crescente aumento do empenho e participação na resolução dos problemas da vida escolar dos seus educandos” /<sup>206</sup>RAA2010/11.

No indicador da participação do pessoal não docente nas atividades da escola, esta tem sido desigual. No “ Conselho Geral Transitório, a assiduidade foi boa e a participação de um dos seus membros ativa. No Conselho Pedagógico a assiduidade foi mais irregular devido ao facto das reuniões decorrerem em horário laboral” / <sup>83</sup>RAA2008/09. No entanto, a sua participação, de uma forma geral, “limita-se a cumprir com aquilo que lhe compete ou que lhe é pontualmente solicitado” /<sup>129</sup> RAA2009/10, “a maioria do pessoal não docente não contribuiu com propostas ou sugestões para a programação das atividades da escola” /<sup>192</sup>RAA2010/11, no entanto destacamos “ a elevada assiduidade do pessoal (...) não docente” /<sup>11</sup>RAE2012.

Em relação ao indicador participação da restante comunidade educativa nas estruturas ao nível da assiduidade não é relevante, “ os membros da autarquia, representantes no Conselho Geral Transitório, revelaram uma fraca assiduidade, embora a sua participação fosse ativa. Os membros da comunidade local no mesmo órgão também revelaram uma fraca assiduidade, ainda que um dos elementos fosse mais interventivo”/ <sup>84</sup> RAA2008/09. Posteriormente, já no conselho geral onde tiveram “assento:1 representante da Comunidade Empresarial;1 representante do Centro de Saúde; e 2 representes da Autarquia. A representação mais assídua é a do Centro de Saúde” /<sup>197</sup>RAA2010/11. No entanto, “A participação destes elementos é positiva, contribuindo para o debate e tomadas de decisão relativamente aos assuntos abordados” /<sup>200</sup>RAA2010/11.

Em relação à subcategoria **C3.6 – Equidade e justiça** o primeiro relatório de avaliação externa já revela que “a escola pauta-se por princípios de equidade e de inclusão social na prestação do serviço educativo”/<sup>12</sup> RAE2006. “Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas pautam a sua ação por princípios de equidade e justiça” /<sup>60</sup> RAE2006.

Verifica-se uma política ativa de inclusão sócio escolar de minorias culturais e de segmentos da população social e economicamente desfavorecidos, bem como dos que têm problemas de aprendizagem, emocionais ou outros, embora, como já foi assinalado, haja um longo caminho a percorrer em matéria de diferenciação pedagógica. /<sup>62</sup>RAE2006

“No que toca à integração de alunos estrangeiros, estes beneficiaram de um apoio a nível da língua portuguesa, da organização e métodos de estudo” / <sup>85</sup> RAA2008/09. “No âmbito



da Ação Social Escolar, não beneficiam dos auxílios económicos 78% dos discentes.”

<sup>4</sup>RAE2012

No ano letivo de 2010-2011, para o qual existem referentes nacionais calculados, os valores das variáveis de contexto da Escola situam-se, em termos genéricos, acima dos valores medianos nacionais. São os casos da percentagem de alunos não abrangidos pela Ação Social Escolar, demonstrativo de uma realidade socioeconómica vantajosa, e de pais com formação académica de grau secundário e superior e com profissões de nível intermédio e superior. <sup>10</sup>RAE2012

Na subcategoria **C3.7 - Contrato de Autonomia**, que foi operacionalizada em: C3.7.1 - Potencialidades; C3.7.2 - Limitações; e C3.7.3 - Metas assumidas no âmbito do novo Contrato de Autonomia.

Em, 2006, a avaliação externa, afirmava que a escola revelava: “capacidade para incrementar a sua autonomia na perspetiva do desenvolvimento dos seus projetos educativos e da sua organização” <sup>21</sup>RAE2006; “capacidade para incrementar a sua autonomia na gestão dos recursos, no planeamento das atividades educativas e na organização escolar” <sup>10</sup>RAE2006.

A Escola foi objeto de avaliação externa em 2006, na sequência da qual celebrou com a Direção Regional de Educação do Alentejo um Contrato de Autonomia, conforme previsto no regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas. Homologado, no último trimestre de 2007, pela então Ministra da Educação, vigorou até ao termo do ano letivo de 2010/2011, vindo, no entanto, a ser prolongado pelo ano letivo de 2011/2012. De acordo com o relatório de execução, elaborado em Junho de 2011, constata-se o elevado grau de consecução dos objetivos e dos compromissos estabelecidos. <sup>1</sup>RAE2012

No indicador potencialidades os relatórios de autoavaliação manifestam que a autonomia “pode ser o pretexto para a criação de uma nova dinâmica na escola, obrigando todos a repensar as suas práticas e a escola a rever a sua organização” <sup>7</sup>RAA2007/08, que a “garantia da construção do pavilhão escolar é inequivocamente um aspeto positivo” <sup>8</sup>RAA2007/08, e que a “criação de um ‘ninho de empresas’ na escola poderá potenciar a ligação da escola ao meio, preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho e ser uma mais-valia em termos financeiros” <sup>10</sup>RAA2007/08. “Ao nível da estabilidade do corpo docente, designadamente dos contratados, considera-se que o Contrato de Autonomia se revelou positivo para a nossa escola, nomeadamente, pela implementação da contratação direta” <sup>141</sup>RAA2010/11.

Em relação ao indicador limitações do Contrato de Autonomia o primeiro relatório de autoavaliação analisado revela preocupação ao nível do cumprimento das metas estabelecidas, achando que são muito ambiciosas,

os valores propostos nos objetivos operacionais são difíceis de atingir, em função dos múltiplos fatores que estão na origem do insucesso e tendo em conta que os valores de referência da nossa escola (15% no 3º ciclo e 20% no secundário) já são inferiores à média nacional. /<sup>11</sup>RAA2007/08

Acrescentam que “melhorar, por ano letivo, as taxas de insucesso escolar (2% no 3º ciclo e 3% no secundário) é um objetivo extremamente ambicioso”/<sup>14</sup>RAA2007/08 e que ao “define-se, como objetivo, reduzir o abandono escolar no Ensino Secundário, sem que efetivamente esteja definido o que é, tendo em conta que não se trata de ensino obrigatório”/<sup>15</sup>RAA2007/08.

Elencam, também as seguintes limitações: “a escola continua a estar bastante limitada no que diz respeito à gestão do número de alunos por turma e por disciplina”/<sup>12</sup>RAA2007/08; “ autonomia contratualizada é muito relativa, já que a escola continua a estar dependente do orçamento que lhe é atribuído” /<sup>13</sup>RAA2007/08; “reconhecem-se muitas competências à escola e esta compromete-se bastante, talvez demasiado. O Ministério, por sua vez, limita-se, em muitos casos, a formalizar compromissos anteriormente já assumidos” /<sup>15</sup>RAA2007/08.

Acrescentam que “a ESRSI compromete-se a estabelecer pontes de contacto com outras escolas próximas. Embora se compreenda esta intenção, ela não pode não ser levada à prática por não depender exclusivamente da nossa escola” /<sup>16</sup>RAA2007/08.

Em nosso entender, no primeiro relatório de autoavaliação são reveladas reservas à autonomia. Seria o receio da mudança?

Muitas das dúvidas levantadas do primeiro relatório de autoavaliação analisado eram infundadas, visto que a escola cumpriu maioritariamente os objetivos contratualizados e criou dinâmicas novas para os atingir, como o afirmam os avaliadores externos, em 2012:

Tais iniciativas [GAAEE] enquadram-se nos compromissos assumidos no Contrato de Autonomia, com o intuito de garantir o cumprimento dos objetivos operacionais. Estes foram amplamente alcançados no 3.º ciclo, uma vez que, à data da sua assinatura, a taxa média de retenção estava nos 15% e a do abandono escolar em 1%. Já no ensino secundário, o grau de

consecução não é tão elevado, mantendo-se taxas de retenção próximas dos 20%. /<sup>29</sup>RAE2012

No que concerne ao indicador metas assumidas no âmbito do novo Contrato de Autonomia, não iremos explanar, visto não ter pertinência para a nossa investigação, foi assinado a 1 de setembro de 2012, sendo o elencar das metas assumidas no novo Contrato de Autonomia e a forma da sua operacionalização, por ano letivo.

### 8.5.3 – Conclusões

No primeiro relatório de avaliação externa a escola neste parâmetro obteve a classificação de **Bom** e no segundo momento de avaliação externa melhorou, tendo tido a classificação de **Muito Bom**.

Como explanado no Capítulo I, uma organização (Chiavenato, 1999) deve ser entendida como uma entidade social, estruturada, formada por um conjunto de indivíduos que trabalham juntos, com uma finalidade comum, formada por indivíduos que trabalham juntas de pessoas que trabalham juntas e deliberadamente estruturada numa divisão de trabalho para atingir um objetivo comum. A escola deve ser entendida como uma organização social que depende das ações humanas tanto para a sua construção, como para a sua manutenção e constante reconstrução. Como nos diz Nóvoa (1992), as escolas são instituições especiais, não podem ser pensadas e organizadas como unidades fabris, na educação não podemos simplificar. Visto que “de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras” (Teixeira, 1995, p. 5).

As escolas são organizações que se reconstroem por imposição externa e interna. Externamente, por alterações legislativa, que nos últimos anos conduziram a muitas transformações que se refletem internamente. Por dentro, as escolas reconstroem-se, por exemplo, quando ocorrem mudanças de direção, com a entrada e saída de docentes, pois cada ano letivo é o início de mais uma etapa da viagem, onde há novos alunos, novas turmas, novos horários - havendo por isso novas interações. A escola é uma organização onde todos trabalham para objetivos comuns de concretização de cada Projeto Educativo. Cada uma das instituições educativas é uma organização, com características próprias que

a diferencia das outras escolas e das restantes organizações. Daí cada uma delas ter os seus projetos educativos, os seus regulamentos internos e todos os outros documentos próprios e estruturantes de cada escola.

O currículo torna-se projeto curricular quando a escola assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos – quando constrói o seu projeto curricular (que é naturalmente o principal conteúdo do seu Projeto Educativo). Trata-se, para as escolas, de perguntar: O que quer esta escola conseguir, que “rosto” quer ter nas aprendizagens que oferece? Que pode e quer a escola decidir para o alcançar? (Roldão, 1999, pp.49-50)

A sua operacionalização implica o estabelecimento de programas de ação, a previsão de campos de desenvolvimento, metas curriculares, linhas de organização e métodos de aprendizagem.

Como atesta Roldão (1999) sempre se fez uma gestão do currículo mas atualmente é necessário não o fazer de forma estereotipada e igual em todas as escolas de norte a sul do país. É mais rentável e eficaz cada escola ter o seu projeto curricular adequado à sua realidade e contextos.

Assim sendo, o Projeto Curricular é um documento estruturante de uma escola onde se articula o Currículo Nacional com a realidade da escola – o Projeto Educativo.

Como defende Roldão (1999),

a gestão, em qualquer campo, é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se portanto de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir. (p.37)

A escola decide e gere o currículo. Assim, gerir o currículo pressupõe ter uma visão e estratégia, definir metas e objetivos que servirão de rumo, de orientação às ações dos diferentes agentes educativos.

A escola do nosso estudo assume que “a estrutura do (...) Projeto Curricular de Escola está organizada de modo a facilitar uma perfeita articulação de competências através da interdisciplinaridade dos diferentes saberes numa perspetiva holística do conhecimento.” (Projeto curricular de escola 2011-2012, p. 4). Realçando que

num mundo em constante mudança e numa sociedade global, os sistemas educativos enfrentam desafios que põem à prova a capacidade de organização da Escola de modo a ser capaz de dar resposta à diversidade da população que a frequenta. Assim sendo, as orientações curriculares de âmbito nacional funcionam como uma fonte inspiradora para a elaboração dos documentos orientadores que regem as políticas educativas de cada escola. No caso da nossa escola, o Projeto Curricular de Escola surge, assim, como um documento orientador do desenvolvimento do currículo nacional, reportando-se ao Projeto Educativo, ao Contrato de Autonomia e adequando-se ao meio socioeconómico e cultural da escola e dos seus atores. O Projeto Curricular de Escola estabelece um compromisso explícito com toda a comunidade educativa no sentido de promover um maior envolvimento de todos os parceiros no processo ensino-aprendizagem, criando condições favoráveis para o tratamento diferencial que a especificidade de cada turma e o perfil de cada aluno o exigem. Seguindo esta linha de orientação, a escola caminha mais segura para a construção do Projeto Curricular de Turma, respeitando as diferenças e as semelhanças dos alunos bem como, o currículo oculto que cada um transporta para escola, fruto das suas experiências e vivências no seio familiar e social onde vive e cresce. (Projeto Curricular de Escola, 2011-2012, p. 4)

Acrescentando que “as metas e os objetivos que norteiam a ação educativa da escola estão definidos no Projeto Educativo 2011-2014, são coadunados pelo Contrato de Autonomia, operacionalizados pelo presente Projeto Curricular de Escola e diferenciados no Projeto Curricular de Turma” (*idem*, p. 5).

O Projeto Educativo operacionaliza-se através do plano plurianual e anual de atividades. Nos termos da alínea d) do art. 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o Plano Anual de Atividades é submetido à aprovação do Conselho Geral, após a emissão do parecer do Conselho Pedagógico. Assim, tem um juízo de carácter pedagógico e é aprovado pelo Conselho Geral, que “é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (art.º 11.º do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Neste órgão estão representados elementos da comunidade, desde alunos, professores, autarcas, instituições, encarregados de educação e parceiros. Com esta composição a Comunidade é “obrigada” a entrar na escola e esta tem de se “abrir” ao exterior.

Como refere Costa (2003), “a relação com o meio, e concretamente com a comunidade em que a escola está inserida, é impulsionadora e motivadora de novas dinâmicas e capaz

de criar novas expectativas” (p. 54). A escola do nosso estudo tem vindo a aprofundar e a diversificar as parcerias, projetos e protocolos com as entidades locais.

O Projeto Educativo de escola deve articular realidades que anteriormente eram consideradas em separado, havia os professores, os alunos, os pais e encarregados de educação, as empresas e a autarquia. Deve transformar-se em uma só realidade complexa mas rica em que todos contribuem para a educação dos jovens. Como defende Zabalza (1997), deve-se “quebrar a velha ideia de uma escola autossuficiente, a escola entendida como um microcosmos singular, asséptico, de tal forma que não se mostra conveniente a introdução de vírus do exterior” (p. 42).

Assumindo a sua missão de serviço público, a unidade orgânica por nós estudada, assume-se como organização escolar que pretende afirmar-se como uma referência na educação e formação na região. Ao longo dos anos tem feito esse caminho, com identidade e qualidade, sendo reconhecida como referência a nível nacional com o Projeto TurmaMais.

O mundo muda a uma velocidade incrível, a escola também o tem de fazer, sob pena de se perder no caminho da sua missão. Assim, à escola cabe assegurar que haja uma “diversidade como caminho para assegurar a igualdade de oportunidades” (Macedo, 1995, p. 68). A escola, através do seu Projeto Educativo, conduz a que esta se relacione e envolva com o meio envolvente e a sua comunidade. A “criação de condições (mais) favoráveis ao desenvolvimento da pessoa-aluno depende do conhecimento existente sobre características e aspirações (individuais e sociais) locais, assumidas pela comunidade educativa, em valores, objetivos e estratégias encontrados no quadro da orientação educativa nacional” (*idem*, p. 69).

O desenvolvimento de um Projeto Educativo de escola leva à criação de uma identidade própria e à construção da autonomia.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino processa-se com base na sua iniciativa e sob monitorização da administração educativa, dando lugar a uma negociação entre a escola, o Ministério da Educação e a Câmara Municipal respetiva, (...), podendo conduzir à celebração de um Contrato de Autonomia, que visa objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência. (Silva, 2010, p. 84)

Foi o que aconteceu, na escola investigada. Assinou o primeiro Contrato de Autonomia em 2007 e o segundo em 2012.

O plano anual de atividades constitui-se como o documento orientador da atividade escolar ao longo de um ano letivo. O seu Projeto Educativo assume-se como documento balizador da sua própria autonomia, enquadrada pelo regime jurídico estabelecido no Decreto-Lei 115-A/98. O plano anual de atividades é também aqui definido como um “documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”. O plano anual de atividades na escola estudada é visto como um instrumento de gestão, pelo que se tem vindo a aperfeiçoar de forma a ter em linha de conta os recursos humanos e materiais disponíveis, bem como as metas e objetivos do Projeto Educativo e do Contrato de Autonomia.

A gestão e organização os recursos humanos é fundamental para colocar qualquer organização a funcionar. Devido às especificidades da escola como organização, a sua gestão implica grande complexidade, já que os recursos humanos são todos os atores educativos “que participam das organizações e que nelas desempenham determinados papéis” Chiavenato (2004, p. 17). Sendo que a “gestão de recursos humanos diz respeito a todas as decisões e ações de gestão que afetam a relação entre as organizações e os seus empregados” (Bilhim, 2006, p. 29).

Assim sendo, passa pela “seleção, formação, desenvolvimento, recompensas e relações com os empregados” (*idem*). Na escola da nossa investigação a gestão de recursos humanos “é uma ferramenta com um grande potencial para as organizações para melhor gerir os condicionalismos próprios das permanentes mudanças” (Silva, 2010, p.231). Para termos ações estratégicas, segundo Silva (2010) as escolas têm que estar abertas à mudança e “exige das organizações fluidez estrutural e funcional, enfrentamento de riscos, busca criativa de novas soluções, aceitação da mudança” (p.232), assim tem caminhado a escola estudada.

A planificação e concretização do plano anual de atividades têm envolvido quase todos os agentes educativos de forma responsável, empenhada e solidária. Ao longo dos anos, esse envolvimento tem sido cada vez maior. No entanto, ainda temos que assinalar, como

debilidade, o fraco envolvimento do pessoal não docente, de alguns pais e encarregados de educação. Mas a escola não tem ficado passiva, age, tem promovido atividades de envolvimento destinada a estes atores, no sentido de cooptá-los.

Na opinião dos diretores de turma, os encarregados de educação só se apresentam na escola no final dos períodos letivos, não tendo um envolvimento ativo e constante ao longo do ano. No entanto, ao longo dos anos estudados, ocorreu um crescente do empenho e participação dos pais/encarregados de educação na resolução dos problemas da vida escolar dos seus educandos. São auscultados através de inquéritos sobre a escola e a maioria considera que as atividades desenvolvidas na escola são muito interessantes/importantes e a sua participação foi satisfatória. Para este aumento contribuiu de forma significativa a criação, em 2009, do Gabinete de Apoio ao Aluno e Encarregados de Educação, que visa promover o bem-estar e o desenvolvimento pessoal do adolescente, como apresentado em subcapítulo anterior.

Em relação à participação dos pais/encarregados de educação em 2006, a sua participação não era muito significativa, mas a escola tentou cooptá-los, nomeadamente através do seu envolvimento no processo de autoavaliação.

Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que a legislação prevê a colaboração dos pais/encarregados de educação nos órgãos de gestão, através dos seus representantes, e garantem o direito dos seus pais a conhecer e acompanhar o percurso escolar dos seus filhos, como defendem Diogo e Vilar (1998) ao afirmar que “o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva” (p. 23).

Marques (1993) corrobora a tese anteriormente apresentada, ao asseverar que

quando os pais e os professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais (...), os alunos e as famílias ganham porque melhoram o aproveitamento escolar e os pais ficam mais bem informados, acerca da educação e da escola. (p. 33)

Visão por nós partilhada e consubstanciada por Madureira e Leite (2003) que afirmam que



a colaboração entre a família e a escola tem repercussões positivas no aproveitamento escolar e comportamento dos alunos, qualquer que seja o grau de ensino e o grupo social em que a família se insere. As experiências diretas de implicação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, levados a efeito quer através da solicitação de uma maior participação dos pais nas atividades da turma ou da escola (por exemplo, falando da sua atividade profissional), quer através de programas específicos de acompanhamento em casa (por exemplo, lendo duas vezes por semana para os filhos), mostram um aumento significativo dos resultados escolares destes alunos, em relação àqueles que não estiveram sujeitos a este tipo de trabalho. (p. 139)

Assim sendo, é importante realçar que só com o apoio e trabalho de parceria com as famílias e as instituições comunitárias é que as escolas encontrarão os caminhos para o sucesso educativo. Ora a escola em estudo tem percorrido este caminho.

Em relação à participação da restante comunidade educativa nas estruturas ao nível da assiduidade, ela não é relevante, muito embora tenha vindo a tornar-se mais frequente a sua participação. No entanto, os seus representantes são ativos, quando estão presentes, e contribuem de forma positiva. A comunidade educativa denota um grau de satisfação globalmente positivo com a organização escolar. Esta imagem ultrapassa o âmbito local, conseguindo a Escola captar um elevado número de alunos de concelhos limítrofes, para os ensinos secundário regular e profissional.

Em relação à equidade e justiça, a escola pauta, em todos os anos analisados, a sua atuação por princípios de igualdade, justiça e inclusão social, tanto ao nível das minorias culturais como em relação aos alunos social e economicamente mais desfavorecidos e com aqueles que revelam mais dificuldades de aprendizagens.

A escola do nosso estudo diagnostica os seus pontos fracos, o Projeto Educativo e os relatórios anuais de autoavaliação identificam os problemas e a escola passa à ação, tomando medidas concretas no sentido de os colmatar.

No desenvolvimento e realização de atividades é de salientar que nem todas as atividades previstas são realizadas, situação que a escola deveria resolver, ou seja, não ser tão ambiciosa e conseguir concretizar todas as atividades delineadas para cada ano letivo. No entanto, também convém realçar que são muitas, em todos os anos analisados, as atividades propostas. O ano letivo 2009/2010 foi quando a concretização foi mais problemática, facto justificado pelas obras a que a escola foi sujeita no âmbito da

intervenção do Parque Escolar. Nos dois últimos anos letivos em análise (2010/2011 e 2011/2012) houve atividades dinamizadas que envolveram a comunidade, aspeto bastante positivo pelo anteriormente apresentado. Um dos exemplos mais emblemáticos é a Feira Medieval, que inicialmente surgiu na escola através da dinâmica de professores e alunos do curso profissional de turismo e que saiu da escola e foi para o castelo.

O Largo de Dom Dinis está engalanado e as bancas para a feira medieval já estão preparadas. No sábado estarão aqui os artesões a vender produtos mas o momento mais esperado é o cortejo histórico, organizado pelos alunos do curso profissional de turismo da ESRSI, que ligará a escola ao centro histórico pela manhã. (...)«Trajados a rigor, desfilámos pela cidade saudando o povo que, nas ruas, assistia à passagem do cortejo. Depois os arautos anunciaram o início da festa, que durou até às tantas. A música, os combates a pé e a cavalo, as danças, a recriação de usos e costumes e a boa comida agradaram a todos os que participaram ou visitaram a nossa feira. Por isso, no final, apesar do cansaço, havia sorrisos no rosto de todos. A 1.ª Feira Medieval de Estremoz foi um verdadeiro sucesso!» É assim que o jornal trimestral da escola, o *Notícias da Rainha*, dirigido por uma professora e redigido pelos alunos, se descreve a experiência da feira medieval. (Chitas, 2015, p. 36)

É, pois, atualmente uma atividade que, para além de envolver toda a comunidade local, estende a sua área de influência à região.

Outro exemplo de levar a comunidade para “dentro” da escola são os saraus de poesia dinamizados pela Biblioteca escolar/Centro de Recursos.

Destacamos o bom desempenho dos alunos nos conselhos de turma e nas funções de delegados. Os alunos delegados de turma, eleitos pelos seus pares, conhecem bem as competências e responsabilidades inerentes à função. São-lhes solicitadas sugestões sobre as medidas a implementar no espaço escolar, e incentivados, pelos diretores de turma e de curso e pela própria direção, a manifestarem opiniões, no exercício de uma cidadania responsável. Por seu lado, os alunos enfatizam o ter amigos na escola e o conhecimento dos critérios de avaliação e das regras de comportamento. A participação dos docentes é positiva ao nível do planeamento, empenho e dinamização de atividades.

De todos os agentes educativos os mais resistentes são o pessoal não docente, apontam como insatisfação a falta de respeito dos alunos, a deficiente circulação da informação e a atenção dada aos seus contributos para o funcionamento da instituição. Situação que nós não verificamos na análise de conteúdo efetuada; antes pelo contrário, são

identificados como atores educativos não ativos. A escola implementou atividades para colmatar este problema, nomeadamente através da organização de jantares-convívio. No entanto, há que assinalar que são assíduos e desempenham, de uma forma geral, as funções que lhes são atribuídas de forma competente.

Segundo o ponto 4 do art.º 19 do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações sucessivas, uma das competências do diretor é a distribuir o serviço docente.

No caso da escola do nosso estudo o diretor, apesar de não descurar esta competência, ausculta os docentes em sede de departamento. Situação prevista no projeto curricular de escola, na seção 5 organização/distribuição do serviço docente, no ponto 19, que define que “as propostas de distribuição de serviço letivo e não letivo são elaboradas pelos Departamentos Curriculares” (Projeto Curricular de Escola, 2011-2012, p.9). É igualmente “recomendado que o serviço letivo de cada ano de escolaridade no terceiro ciclo seja distribuído de modo a promover o trabalho inerente ao Projeto TurmaMais” (*idem*). Está também definido “o máximo de programas a atribuir a um docente é de 4, podendo ultrapassar este número quando haja acordo do docente ou nas situações em que seja impossível outra organização” (*ibidem*).

A liderança de topo mostra-se aberta a sugestões que, se forem viáveis, coloca em prática, como foi o caso como foi o caso da definição do perfil desejável para a atribuição de serviço aos docentes dos cursos profissionais, defendendo-se ainda a continuidade pedagógica.

Para além da distribuição de serviço ter em conta as preferências dos docentes, também são uma prioridade, na organização e gestão do serviço atribuído e nos horários os apoios educativos, “possibilitando-se assim que todos os docentes tenham, no seu horário, tempos disponíveis para apoio aos seus alunos”; e, “sempre que possível, ser prestado pelo professor titular da disciplina” (Projeto Curricular Escola, 2011-2012, p.9).

Inferimos, portanto, que o diretor pratica uma liderança partilhada e democrática, com benefícios diretos para a organização, porque os docentes ao lecionarem aos anos e aos cursos que preferem, ficam mais motivados e empenhados no desempenho das várias competências e cargos que desempenham, manifestando-se isso no bem-estar dos atores educativos.

A participação dos alunos e dos docentes nas atividades dinamizadas pela escola é francamente positiva, a dos encarregados de educação tem vindo a aumentar, assim como a dos restantes membros da comunidade, nomeadamente na assiduidade nas estruturas onde têm representação. Assim, podemos afirmar que a escola tem vindo a afirmar-se, conseguindo motivar a participação da comunidade educativa e atrair estudantes dos concelhos limítrofes. Mais: a comunidade educativa revela um grau de satisfação positivo em relação à organização escolar.

Mas o que é a motivação? E qual o seu contributo?

Segundo Ferguson (1976), “motivação, como muitos outros conceitos na psicologia, não é facilmente delimitado... Inferimos que 'uma pessoa está motivada' com base em comportamentos específicos que a pessoa manifesta ou com base em eventos específicos que observamos estarem ocorrendo” (p.63).

Já Bergamini (1997) garante que

não existe o pequeno gênio da motivação que transforma cada um de nós em trabalhador zeloso ou nos condena a ser o pior dos preguiçosos. Em realidade, a desmotivação não é nenhum defeito de uma geração, nem uma qualidade pessoal, pois ela está ligada a situações específicas. (p.27)

Visão corroborada por Lévy-Leboyer (1994) ao defender que “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos” (p. 138).

A motivação do docente deverá manifestar-se no empenho no seu próprio trabalho, cada vez mais complexo e exigente. Assim, o significado de motivação está diretamente relacionado com o sentido de utilidade e da forma como cada um de nós concebe a relação entre o trabalho e o que recebe em troca, sejam elogios, reconhecimento ou satisfação pessoal e/ou profissional. Como tal, a motivação dos professores poderá advir de fatores extrínsecos, como salário ou reconhecimento profissional, ou de fatores intrínsecos, como a sua realização pessoal. Ou de ambos. No entanto, quanto mais motivado o docente estiver, melhor será o seu desempenho, que se manifestará no processo de ensino/aprendizagem com melhores resultados nos clientes da organização escola.

A componente não letiva de estabelecimento está

definida em duas horas (em média), podendo ser acrescida ou diminuída de 1 hora, tendo em conta o serviço docente efetivamente atribuído: a) O número de níveis e de programas lecionados; b) As cargas horárias das disciplinas atribuídas; c) A diversidade de anos de escolaridade; d) O número de alunos por turma; e) O caráter teórico/prático da disciplina; f) A diversidade de problemas de aprendizagem. (Projeto Curricular Escola, 2011-2012, pp.8-9)

Para a componente não letiva dos docentes estão definidos os critérios para o seu aproveitamento, em prol da organização, e dos seus clientes – os alunos, assim são assumidas as seguintes prioridades: “1ª - apoio aos alunos e exercício de cargos; 2ª - atividades de substituição no âmbito do plano de ocupação dos tempos escolares; e 3ª - atividades de enriquecimento curricular” (*idem*, p.9).

A liderança de topo disponibiliza recursos humanos para o funcionamento dos clubes, projetos e gabinetes no sentido de promover um ensino abrangente não só das disciplinas específicas, mas também dos valores de cidadania e de ter equipas de trabalhos, com um número de elementos necessários, para desempenharem eficazmente o seu trabalhos e de forma colaborativa e complementar.

Um dos cargos que a escola dá destaque é ao do diretor de turma para o qual está definido um perfil. Vejamos o que diz o Projeto Curricular de Escola:

a função de Diretor de Turma incorpora um conjunto de vertentes de atuação, nomeadamente as de coordenador do conselho de turma, gestor/coordenador do projeto curricular da turma, e interlocutor/mediador privilegiado entre professores, alunos e encarregados de educação, deve haver a preocupação de, sempre que possível, nomear um diretor de turma com o seguinte perfil: ser, preferencialmente, professor do quadro da escola; lecionar à totalidade ou maioria dos alunos da turma; ser um docente com facilidade de comunicação/relacionamento interpessoal capaz de criar climas de empatia entre os vários intervenientes no processo educativo; gostar de trabalhar em equipa e ter competências de liderança e coordenação. (p.10)

Nos primeiros anos estudados, ao nível dos recursos humanos, a escola tinha dois grandes problemas, a saber: a instabilidade do corpo docente e a existência de um número significativo de docentes com poucos conhecimentos nas TIC. Com o trabalho implementado pela liderança ao nível da formação, principalmente interna (visto o centro de formação não dinamizar ações suficientes e ajustadas às necessidades da escola) e

através das facilidades dadas pelo Contrato de Autonomia na contratação, estes dois problemas foram resolvidos.

No âmbito da implementação de um círculo de formação interna, a direção promoveu, nos últimos anos, um conjunto de atividades destinadas ao pessoal docentes e não docente e alunos, procurando responder às necessidades e aos interesses de cada grupo, de forma a colmatar as debilidades da oferta de formação externa. As iniciativas internas de partilha de boas práticas e de sensibilização a algumas temáticas contribuíram para valorizar os saberes profissionais, em prol do desenvolvimento de todos. Atualmente a escola tem um corpo docente estável que domina as TIC, sendo estas encaradas como mais uma estratégia no processo de ensino/aprendizagem. Acresce que a sua assiduidade é elevada.

As estruturas intermédias assumem o seu papel de lideranças, nomeadamente integrando os novos docentes na escola e no início de cada ano letivo é fomentando o trabalho de partilha.

As aulas de substituição estão organizadas de maneira a que seja um professor do mesmo grupo disciplinar a lecioná-las e possibilitando o sistema de trocas entre docentes, permitindo assim a lecionação efetiva das aulas, o que é benéfico para os alunos, conduzindo desta forma à não redução de número de aulas previsto.

Em relação à gestão dos recursos materiais, desde 2006 que a escola se preocupa com a melhoria contínua dos seus espaços, mesmo antes das obras da Parque Escolar. Com as obras a escola ficou com muito boas condições, apesar de os custos da sua manutenção terem subido. Em relação à questão financeira, a escola consegue apoios externos e não deve aos fornecedores, tendo boa saúde financeira.

A escola tem uma política ativa de inclusão sociocultural de minorias culturais e de segmentos da população social e economicamente desfavorecidos, bem como dos que têm problemas de aprendizagem, emocionais ou outros.

O primeiro Contrato de Autonomia foi homologado no último trimestre de 2007, após a primeira avaliação externa, em 2006. Vigorava até ao ano letivo 2010/2011, mas foi prolongado por mais um ano letivo. Em 2012 foi assinado o segundo Contrato de Autonomia que vigorará até 2015. Nos primeiros anos estudados a escola manifestava algumas reticências em relação ao Contrato de Autonomia, mas com o decorrer dos anos

os atores escolares assumem que é benéfico, nomeadamente ao nível da contratação direta, o que contribui para a estabilização do corpo docente, que é uma das mais-valias da escola. Assim, já em 2006 a escola revelava competências para incrementar a sua autonomia na perspetiva da implementação dos seus projetos e atividades educativas, da sua organização e da sua gestão dos recursos. Aquando da avaliação da concretização do primeiro contrato de autonomia teve um bom desempenho e um elevado grau de consecução dos objetivos e compromissos assumidos.

A escola assume a formação dos seus colaboradores, colmatando a insuficiência da oferta de formação externa, portanto a direção promove e incentiva o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores; situação também corroborada na perceção dos docentes em relação à liderança de topo. A concordância é sempre francamente positiva. O diretor, segundo os docentes: atribui prioridade à formação e ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores; promove a formação interna dos trabalhadores, rendibilizando saberes profissionais; promove o desenvolvimento profissional dos trabalhadores com base nas suas reais necessidades de formação; não impõe a sua vontade na distribuição de tarefas; possui um planeamento estratégico pautado pela clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias; partilha responsabilidades com as lideranças intermédias; delega funções noutros atores educativos; promove a formação interna dos trabalhadores rendibilizando saberes profissionais; promove o desenvolvimento profissional dos trabalhadores com base nas suas reais necessidades de formação; comunica abertamente sobre todas as questões relativas à escola; e garante a circulação interna da informação de forma eficaz.

Assim, inferimos que a escola da nossa investigação funciona em coerência com o enunciado no seu Projeto Curricular, no seu Projeto Educativo e nos Contratos de Autonomia, a conceção e planeamento dos documentos orientadores da escola constituem efetivas linhas de orientação das suas atividades. Ao longo dos anos em estudo, a escola tem vindo a aperfeiçoar o seu plano de atividades de forma a melhorar a operacionalização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e do Contrato de Autonomia de forma coerente.

Recordamos os três tipos de tipologia de escolas definidas por Veloso e Craveiro (2010), as inovadoras, as tradicionais e as difusas. A escola por nós estudada enquadra-se nas **organizações escolares inovadoras**, já que apresenta as suas características. Vejamos: é

uma escola não agrupada; a oferta formativa é diversificada, reconhece e valoriza o desempenho acadêmico e o desenvolvimento cívico dos alunos, promove a dinamização e planeamento de atividades por parte dos alunos, implica os pais e os encarregados de educação e alunos na construção dos documentos estruturantes e implementa a articulação curricular disciplinar.

Inferimos que, na escola da nossa investigação, a direção exerce uma gestão dos recursos humanos de forma ágil e informada; a distribuição do serviço é feita tendo em conta as competências profissionais e pessoais dos docentes; é dada continuidade pedagógica e de direção de turma; as estruturas intermédias assumem o seu papel de lideranças intermédias; a componente não letiva dos docentes é canalizada para o enriquecimento de atividades e apoios aos alunos; e as aulas de substituição estão organizadas de forma eficaz. Logo, a liderança de topo é proativa na gestão e na resolução dos problemas. Assim, a liderança é aberta, democrática e transformacional, assunto que aprofundaremos mais à frente na Categoria C5 – Liderança(s).

Esta visão também é partilhada pelos docentes, que percecionam que: a distribuição do serviço tem em consideração o perfil do docente, tendo sido a concordância positiva de **83%**; a direção promove e incentiva o desenvolvimento profissional, sendo a concordância positiva de **85,7%**; e os circuitos de informação e comunicação são eficazes, manifestada na concordância positiva de **85,4%**.

Como conclui o relatório da última avaliação externa, “predominando os pontos fortes em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes, o empenho na melhoria contínua e o forte impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados, foi atribuída a classificação de MUITO BOM, no domínio (...) Gestão”<sup>106</sup>RAE2012.



## 8.6 - Autoavaliação e melhoria

### 8.6.1 - Percepção dos docentes

Apresentamos de seguida a percepção dos docentes em relação à categoria C4 – Autoavaliação e melhoria.

Na Tabela 35 apresentamos os dados referentes aos itens sobre autoavaliação e melhoria, que são cinco, do 58 ao 62.

Tabela 35 - Itens do questionário aos docentes – Autoavaliação e melhoria

Item	Concordo Completamente		Concordo		Discordo		Discordo Completamente		N/R	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
58. A autoavaliação contribui para a melhoria da escola.	19	<b>46,3</b>	16	39,0	4	9,8	1	2,4	1	2,4
59. A autoavaliação da escola é um processo contínuo e sistemático.	16	39,0	23	<b>56,1</b>	1	2,4	0	0,0	1	2,4
60. A comunidade educativa participa na autoavaliação da escola.	13	31,7	22	<b>53,7</b>	3	7,3	0	0,0	3	7,3
61. A autoavaliação tem impactos no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.	15	36,6	22	<b>53,7</b>	2	4,9	1	2,4	1	2,4
62. A avaliação externa contribui para a melhoria da escola.	14	34,1	24	<b>58,5</b>	1	2,4	1	2,4	1	2,4
<b>Totais</b>	<b>77</b>	<b>37,6</b>	<b>107</b>	<b>52,2</b>	<b>11</b>	<b>5,4</b>	<b>3</b>	<b>1,5</b>	<b>7</b>	<b>3,4</b>

Passamos de seguida a apresentar o apuramento dos dados dos itens, a saber:

- Item 58 - *A autoavaliação contribui para a melhoria da escola*: quase metade dos docentes (**46,3%**) concordou completamente com a asserção, seguidos dos que concordaram (**39,0%**). Quatro docentes discordaram (9,8%), um discordou completamente e outro optou por não responder;
- Item 59 - *A autoavaliação da escola é um processo contínuo e sistemático*: mais de metade dos docentes concordou (**56,1%**), seguidos dos que concordaram completamente (**39,0%**), havendo portanto uma concordância relevante da

asserção (**95,1%**). Apenas um docente (2,4%) discordou e um não respondeu ao item, não se registrando qualquer discordo completamente.

- Item 60 - *A comunidade educativa participa na autoavaliação da escola*: cerca de metade dos docentes concordou com a asserção (**53,7%**), seguidos dos que concordaram completamente (**31,7%**), sendo que três docentes discordaram (7,3%) e três não responderam a este item;
- Item 61 - *A autoavaliação tem impactos no planeamento, na organização e nas práticas profissionais*: a grande maioria dos docentes manifestou concordância com a asserção (**90,3%**), sendo que pouco mais de metade concordou (53,4%), seguidos dos que concordaram completamente (**36,6%**); apenas dois docentes discordaram (4,9%) e um discordou completamente;
- Item 62 - *A avaliação externa contribui para a melhoria da escola*: a esmagadora maioria dos docentes (**92,6%**) expressou concordância com a asserção, sendo que mais de metade concordou com a afirmação (**58,5%**), seguidos dos docentes que concordaram completamente (**36,6%**). Neste item apenas um docente discordou, outro discordou completamente e outro optou por não responder.

No total dos itens em relação à autoavaliação e melhoria, 52,2% dos docentes concordaram, seguidos dos que concordaram completamente, 37,6%; ou seja, cerca de **90%** dos docentes, que responderam ao inquérito por questionário, têm a perceção muito positiva em relação à autoavaliação e melhoria.

## 8.6.2 – Análise de conteúdo da categoria C4 – Autoavaliação e melhoria

Apresentação a informação que conseguimos extrair da categoria C4 – Autoavaliação e melhoria por subcategoria.

Com o intuito de compreender os impactos da avaliação externa na mudança e na melhoria nos resultados uma das categorias definidas foi a **C4 – Autoavaliação e melhoria**, operacionalizada nas subcategorias apresentadas na Tabela 36.

Tabela 36 - Grelha de categorização – Autoavaliação e melhoria

Tema	Categoria	Subcategoria
Impactos da avaliação externa	C4 – Autoavaliação e Melhoria	C4.1 - Autoavaliação
		C4.2 – Sustentabilidade do processo
		C4.3 – Pontos fracos
		C4.4 – Pontos fortes
		C4.5 – Sugestões de melhoria/ Plano de melhoria

A categoria **C4 – Autoavaliação e Melhoria** foi operacionalizada nas seguintes subcategorias: **C4.1 – Autoavaliação**; **C4.2 – Sustentabilidade do processo**; **C4.3 – Pontos fracos**; **C4.4 – Pontos fortes** e **C4.5 – Sugestões de melhoria/ Plano de melhoria**.

Em relação à subcategoria **autoavaliação** conseguimos saber que o processo de autoavaliação, já em 2006, “[era] desenvolvido desde há anos, [e] tem sido realizado por uma equipa expressamente designada para o efeito”<sup>/102</sup> RAE2006; “tem vindo alargar e aprofundar os campos de aplicação e constitui um bom contributo na definição de prioridades estratégicas para o funcionamento escolar e para a prestação do serviço educativo”<sup>/20</sup> RAE2006; “a informação recolhida ao longo de processo de autoavaliação tem sido tratada e divulgada, com reflexos no planeamento e na organização da Escola”<sup>/103</sup> RAE2006.

Os objetivos definidos a partir da autoavaliação, em 2006, passavam por “‘trabalhar a desmotivação’ dos professores nos departamentos, bem como fomentar a participação dos pais, nomeadamente pela criação do ‘dia do encarregado de educação’ (preenchido com colóquios e seminários)”<sup>/105</sup> RAE2006; pretendia-se também

fixar o insucesso escolar abaixo dos 10%, meta válida para o 3º ciclo e para o secundário. Para este último, que se encontrava mais distante dessa meta, pretendia-se reforçar o estudo acompanhado e o apoio a algumas das disciplinas com mais insucesso.<sup>/106</sup> RAE2006

“Em termos metodológicos, o inquérito por questionário e as entrevistas a atores privilegiados foram as técnicas de recolha de informação mais usadas”<sup>/108</sup> RAE2006.

Os vários relatórios de autoavaliação da escola reiteram o supra enunciado, e acrescentam que, “sectorialmente, todas as estruturas/clubes/projetos da escola se autoavaliam regularmente, contribuindo deste modo para a avaliação global”<sup>/164</sup> RAA2009/10 da escola. “A Direção também procedeu a uma avaliação geral da escola, centrada na implementação e no cumprimento das metas e objetivos operacionais definidos neste

documento, elaborando um relatório de execução, a pedido da Direção Regional do Alto Alentejo”<sup>/281</sup>RAA2010/11. “A avaliação do P.E., documento que estrutura a ação educativa da escola, foram recolhidas informações que permitem avançar com uma avaliação mais parcelar, mas talvez mais rigorosa”<sup>/2</sup> RAA2007/08. “A Comissão de Acompanhamento do Contrato de Autonomia também procede a uma avaliação geral da escola, centrada na implementação e no cumprimento das metas e objetivos operacionais definidos neste documento” <sup>/163</sup> RAA2009/2010 e que “foi constituído um grupo que acompanha e avalia o PAA, apresentando no final do ano um relatório”<sup>/284</sup>RAA2010/11.

O grupo de autoavaliação (GA) procura “envolver toda a comunidade escolar na avaliação da escola, questionando os vários atores (alunos, encarregados de educação, pessoal não docente, professores, diretores de turma, coordenadores, diretor da escola) através de inquéritos (aplicado a mais de 200 pessoas) e entrevistas (15)”<sup>/286</sup>RAA2010/11, fomentando a participação de todos os agentes educativos, “no último ano de vigência do Projeto Educativo 2005/2008 (P.E. 2005/2008), o G.A. orientou o processo da sua avaliação, procurando assegurar a participação de todos os membros da comunidade escolar, e proceder da forma mais rigorosa e objetiva possível” <sup>/3</sup> RAA2007/08.

A reflexão dos resultados faz-se

ao nível dos departamentos, no início de todos os períodos letivos, os resultados das avaliações são analisados, tendo em conta as metas estabelecidas, e, na medida do possível, são propostas medidas de remediação. O mesmo sucede ao nível dos Conselhos de Turma.  
<sup>/285</sup>RAA2010/11

“Posteriormente, o relatório (...), [é] apreciado pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral” <sup>/288</sup>RAA2010/11, havendo “uma sessão de esclarecimento, aberta a todos interessados”<sup>/6</sup> RAA2007/08.

O processo de autoavaliação “passou a centrar-se nos campos de referência do 1.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas, tanto ao nível dos domínios como dos fatores de análise”<sup>/98</sup>RAE2012.

Em consonância

os projetos educativo e curricular de escola dão corpo a tais opções, em termos da estruturação dos apoios educativos e das formas de articulação

entre docentes, da uniformização de documentos e da manutenção da codocência e do reforço curricular, em disciplinas nucleares do 3.º ciclo e do ensino secundário. /<sup>100</sup>RAE2012

A única crítica ao processo desenvolvido vem da própria equipa, que remete para a

necessidade de encurtar o tempo de elaboração do documento, de modo a permitir antecipar as ações a desenvolver, mas, por outro, reitera-se a ideia de que a compilação, leitura e análise de todos documentos (alguns que só estão disponíveis a partir de outubro) só serão efetivos se forem levados a cabo de modo tanto quanto possível exaustivo, e beneficiando do distanciamento que só a passagem do tempo pode trazer. /<sup>290</sup>RAA2010/11

No que concerne à subcategoria **sustentabilidade do processo**, nos vários relatórios analisados é destacado que o processo de autoavaliação é contínuo e sustentado, ou seja, esta subcategoria reflete o trabalho desenvolvido na subcategoria anterior – autoavaliação.

“Os resultados alcançados e o desempenho da liderança são os fatores que mais permitem afirmar que a ESRSI realiza um progresso sustentado”/<sup>109</sup> RAE2006.

No segundo relatório de avaliação externa é reafirmado que a avaliação serve para implementar medidas de melhoria, assim

decorrente do relatório produzido no âmbito deste programa externo e dos resultados avaliativos internos, a Escola implementou ações de melhoria, ao nível organizativo, com implicações no planeamento e nas práticas dos profissionais, ainda que, para tal, não tenha sido redigido um plano específico. /<sup>99</sup>RAE2012

Como tal, a autoavaliação é “o suporte da avaliação de áreas prioritárias, como os cursos profissionais, a adequação dos critérios de avaliação e o Projeto Educativo” /<sup>101</sup>RAE2012.

Ao consultar os últimos documentos de avaliação, tanto interna (relatório de avaliação do Projeto Educativo 2004-2008 ou os relatórios de autoavaliação dos anos letivos anteriores) como externa (de Junho de 2006), salta aos olhos uma evidência: se é indesmentível que alguns dos pontos fortes se mantêm ou reforçam, é também inegável que alguns dos principais pontos fracos persistem ou se agravam. /<sup>166</sup> RAA2009/10

A escola reflete, assume os seus pontos fortes, mas acima de tudo encara as debilidades e tenta combatê-las implementando ações nesse sentido.

Tem feito “uma reflexão alargada sobre o sucesso/insucesso na nossa escola” /<sup>1</sup>RAA2007/08, um dos pontos fracos mais constante, assim como “o aumento muito

significativo da taxa de não conclusão do Ensino Secundário no ano de 2008/2009 (mais 12%) deverá igualmente constituir objeto de análise nos vários órgãos da escola” /<sup>11</sup>RAA2008/09.

Como foi anteriormente referido, a escola assume os seguintes pontos fortes

A variedade e adequação da oferta educativa, a atividade diversificada dos clubes e projetos, o bom clima da escola, as parcerias com outras instituições e a TurmaMais são inequivocamente pontos fortes que têm vindo a ser assinalados ano após ano, pelo menos desde o ano letivo 2005/2006. A escola tem sabido encontrar formas de manter, consolidar e reforçar estas apostas. Há, portanto, um progresso sustentado nestas áreas particulares. /<sup>167</sup>RAA2009/10

Ao longo dos últimos dez anos, uma relativa estabilidade ao nível da liderança e ao nível do corpo docente tem possibilitado uma política de continuidade e de aprofundamento que é visível nos Projetos Educativos, nos Projetos Curriculares de Escola, no Contrato de Autonomia ou nos compromissos assumidos no âmbito das Metas 2015. /<sup>291</sup>RAA2010/11

Apostar no Projeto TurmaMais, fomentar a atividade dos clubes e projetos, estabelecer ou consolidar protocolos e parcerias com entidades locais/regionais, diversificar a oferta formativa, adequando-a às expectativas dos alunos, promover um bom clima institucional, - têm sido estes os principais pontos fortes que a escola tem procurado manter e consolidar. Todos os documentos de avaliação interna testemunham bem essa realidade. /<sup>292</sup>RAA2010/11

O segundo relatório de avaliação externa reitera o conteúdo do primeiro, mas reconhece fragilidades nomeadamente ao nível da constituição do grupo de autoavaliação, apenas com professores, e a divulgação também não chega a toda a comunidade. Vejamos exemplos de unidades de sentido que confirmam o exposto:

“A Escola detém uma cultura avaliativa perfeitamente institucionalizada, fruto da sua execução continuada há já alguns anos, tal como já foi reconhecida no anterior relatório da avaliação externa”/ <sup>97</sup>RAE2012.

O grupo de autoavaliação, constituído para o efeito, procede, anualmente, à recolha de dados, recorrendo a entrevistas (diretor, coordenadores de áreas específicas, coordenadora técnica e psicóloga) e a inquéritos, por amostragem, (alunos, pessoal docente e não docente, diretores de turma, coordenadores de curso/ano e encarregados de educação). Faz, ainda, consulta documental (Contrato de Autonomia, Projeto Educativo, atas, relatórios das estruturas intermédias) e analisa os dados estatísticos produzidos pelo Observatório Económico e Social Regional. Com a mesma periodicidade, é redigido o relatório final, cujas conclusões

enunciam os pontos fortes, as debilidades e as estratégias de intervenção. Tendo já sido objeto de ponderação por parte do grupo de trabalho, verifica-se uma grande abrangência das áreas de incidência do estudo, face ao período 1temporal de recolha, de tratamento e de análise dos dados. /<sup>102</sup>RAE2012

“Sendo um processo sustentado, a avaliação interna apresenta alguns constrangimentos relacionados com o envolvimento da comunidade educativa, já que da formação da equipa responsável, fundamentada em critérios de exequibilidade, só fazem parte professores” /<sup>103</sup>RAE2012.

Outra crítica efetuada ao processo de autoavaliação desenvolvida pela escola reside no facto de muito

embora garantida a divulgação do documento final produzido, nos órgãos de direção, administração e gestão e na página *online* da Escola, a difusão das conclusões torna-se um pouco restritiva, carecendo de maior dinamismo e abrangência, em ações alargadas de reflexão e de debate. /<sup>104</sup>RAE2012

No que concerne à subcategoria **pontos fortes**, para termos uma leitura facilitada elaboramos a Tabela 37, com base na tabela do Apêndice 5, por sua vez feita a partir da análise de conteúdo, na qual surgem os pontos fortes que são assinalados em cada um dos relatórios analisados.

Tabela 37 - Pontos fortes da escola extraídos dos relatórios sujeitos à análise de conteúdo

<b>Pontos Fortes</b>	<b>RAA 2006</b>	<b>RAA 2007/08</b>	<b>RAA 2008/09</b>	<b>RAA 2009/10</b>	<b>RAA 2010/11</b>	<b>RAA 2011/12</b>	<b>RAE 2012</b>
Diversidade da oferta Formativa/Educativa	x	x	x	x	x		x
Diversidade de atividades, projetos e clubes	x	x	x	x	x	x	x
Projeto TurmaMais	x		x	x	x		x
Clima de escola (disciplinado e bem disposto)	x	x	x	x	x	x	x
Papel da liderança de topo na cultura de escola (elevadas expectativas e prestação do serviço educativo)	x	x		x			x
Relação da escola com o Meio/parcerias e protocolos	x	x	x	x	x	x	x
Cultura organizativa (Diversidade de estratégias, trabalho cooperativo e de partilha, constituição de Grupos de trabalho específicos, autoavaliação e reaparecimento do Jornal da escola)	x	x		x		x	x

Pontos Fortes	RAA	Pontos Fortes	RAA	Pontos Fortes	RAA	Pontos Fortes	RAA
Resultados nos exames nacionais de 3.º ciclo			x		x	x	
Resultados da avaliação interna dos alunos						x	

Desde 2006 até 2012, na escola do nosso estudo, a maioria dos pontos fortes se mantêm, como podemos constatar na tabela anterior, o que revela a sua grande consistência, a saber:

- a) A oferta formativa disponível é muito variada, tem sido uma preocupação da liderança de topo diversificar ao máximo a oferta, com o intuito de adequar a oferta com as necessidades dos alunos e da comunidade de forma a promover o sucesso educativo e a prevenir a desistência e o abandono escolar;
- b) A diversidade de atividades, projetos e clubes é outra das grandes apostas da escola no sentido de promover o enriquecimento do currículo, de superação de dificuldades e de contribuir para o conhecimento integrado de ligação à comunidade onde a escola se insere;
- c) O Projeto TurmaMais que, para além de inovador, tem contribuído de forma bastante consistente para a diminuição do insucesso escolar no 3.º Ciclo do ensino básico e a melhoria dos resultados, não só internamente mas também nos exames nacionais;
- d) O Clima de escola no sentido de que na escola o ambiente é disciplinado e bom, no sentido de que é agradável estar, estudar e trabalhar naquela escola;
- e) A relação da escola com o meio com a Comunidade; neste ponto é sempre destacado as inúmeras parcerias e protocolos estabelecidos pela escola com instituições locais e a promoção de atividades que “chamam” a Comunidade à escola e outras que “levam” a escola à Comunidade;
- f) A Cultura de escola que se manifesta através da organização da prestação do serviço educativo; assim podemos destacar a diversidade de estratégias implementadas, o trabalho cooperativo e de partilha, a constituição de grupos de trabalho específicos, como por exemplo o GA, o Gabinete de Estatística, a consistência do processo de autoavaliação e o reaparecimento do Jornal da escola que notícia o que vai acontecendo na Escola contribuindo desse modo para a divulgação e afirmação da escola na Comunidade;



- g) O Papel da liderança de topo na cultura de escola; este ponto forte está muito ligado ao anterior, pois a liderança, ao organizar a prestação do serviço educativo, como o faz, fomenta uma cultura de escola sólida e autêntica, deposita elevadas expectativas na comunidade escolar em relação à prestação ao serviço educativo (apesar de não ser referido como ponto forte em todos os relatórios, os dois da avaliação externa referem-no).

Um dos pontos fortes que surge em apenas três relatórios, e nem sempre pelos mesmos motivos, é ao nível dos recursos físicos da escola (salas de aula, laboratórios e BE/CR). No primeiro relatório de avaliação externa são destacados os recursos informáticos, dos laboratórios e da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos. No relatório de autoavaliação do ano letivo 2008/2009 é considerado um ponto forte a solução que a liderança de topo arranjou para os alunos terem todas as condições para a prática de educação física e desporto. No relatório de autoavaliação do ano letivo 2010/2011 são dados como ponto forte as condições físicas e de materiais com que a escola ficou após a intervenção da Parque Escolar.

Outro ponto forte que também não surge em todos os relatórios é em relação aos resultados nos exames nacionais de 3.º ciclo, apenas referenciados nos relatórios dos anos letivos 2008/2009, no ano letivo 2010/2011 e no ano letivo 2011/2012.

Destacamos duas asserções das avaliações externas, de 2006 e de 2012 respetivamente, que caracterizam sucintamente os pontos fortes da escola:

a diversidade de projetos e atividades com impacto na vida escolar dos alunos e, em certos casos, na comunidade local; a diversidade de oferta educativa e o esforço de adequação curricular; um clima disciplinado, de que o funcionamento sem “toques de campainha” é um sintoma; o projeto “TurmaMais”, ambicioso e inovador no combate ao insucesso escolar no ensino básico; o acesso alargado a equipamentos laboratoriais, informáticos e à biblioteca e centro de recursos; a determinação da direção da escola, conhecedora do potencial educativo da escola; as parcerias alargadas, nomeadamente com as autarquias locais; e a continuidade da aposta na autoavaliação; /<sup>111</sup> RAE2006

o envolvimento de toda a comunidade educativa na reflexão acerca dos resultados escolares dos alunos e, em particular, sobre os fracos desempenhos nos exames nacionais, com impacto na definição de ações de melhoria; A consolidação do projeto Turma Mais, como uma mais-valia no aumento do sucesso educativo no 3.º ciclo do ensino básico; O impacto de estratégias organizativas, como a diversificação da oferta educativa, na diminuição do abandono e desistência escolares; A adequação dos Cursos

Profissionais às necessidades económicas e sociais da região e a elevada taxa de empregabilidade dos formandos; A promoção do trabalho cooperativo e de partilha entre os docentes, com a criação de condições para tal, em especial, a existência de tempos comuns nos seus horários; A implementação de estratégias concertadas de reforço e de remediação das aprendizagens, de que é exemplo o plano de trabalho no ensino secundário, com reflexos na melhoria do sucesso educativo; A diversidade de clubes e de projetos, pela sua abrangência enquanto atividades de enriquecimento curricular e como estruturas de suporte à superação de dificuldades; O papel da liderança de topo na motivação dos agentes educativos em torno de objetivos comuns, responsabilizando-os e dotando-os de autonomia.  
/107RAE2012

No que concerne à subcategoria **pontos fracos**, são mais diversificados nos vários relatórios analisados, elaborámos a Tabela 38 com base no Apêndice 5, de forma a conseguirmos fazer uma comparação mais linear. Como o relatório de avaliação externa de 2012 já não apresenta os pontos fracos, fomos às propostas de melhoria e a partir daí definimos os pontos fracos, partimos da premissa se são propostas ações de melhoria é porque existem debilidades.

Tabela 38 – Pontos fracos da escola extraídos dos relatórios sujeitos à análise de conteúdo.

<b>Pontos Fracos</b>	<b>RAE 2006</b>	<b>RAA 2007/08</b>	<b>RAA 2008/09</b>	<b>RAA 2009/10</b>	<b>RAA 2010/11</b>	<b>RAA 2011/12</b>	<b>RAE 2012</b>
Resultados escolares no ensino secundário (internos mas principalmente externos)	x		x	x	x	x	x
Fraca articulação com as escolas de onde provém os alunos	x		x	x			
Baixas expetativas e desmotivação de alguns atores educativos e desconhecimento de documentos estruturantes da escola	x	x	x				
Debilidade na organização dos departamentos/ falta de trabalho colaborativo/partilha	x	x	x				
Dificuldades na organização e gestão da vida escolar dos horários dos alunos do ensino secundário	x	x	x				x
Dificuldades na organização e gestão do plano de atividades da escola com o PE		x					x
Insuficiente/degradação dos espaços destinados à prática de Educação Física		x					
Contrato de Autonomia		x					
Insuficiente formação do pessoal docente e não docente			x	x	x		

<b>Pontos Fracos</b>	<b>RAE 2006</b>	<b>RAA 2007/08</b>	<b>RAA 2008/09</b>	<b>RAA 2009/10</b>	<b>RAA 2010/11</b>	<b>RAA 2011/12</b>	<b>RAE 2012</b>
Insuficiência de recursos materiais das TIC/PTE			x	x	x		
Novo estatuto do aluno/provas de recuperação/Plano individual do aluno			x	x	x		
Postura imatura/irresponsável de alunos/aumento da indisciplina			x	x	x	x	
Burocratização excessiva do trabalho					x		
Fraco envolvimento da Comunidade educativa	x		x				x
Definição de Plano de melhoria							x

Como podemos constatar pela Tabela 38, a debilidade mais constante da escola prende-se com os resultados dos alunos, já que estes ficam aquém dos esperados como explanados na categoria C1 - Resultados.

Outros pontos fracos foram resolvidos, a saber:

- a fraca articulação com as escolas de 3.º ciclo de onde provêm os alunos, como já apresentamos na categoria C3 - gestão e organização escolar;
- as baixas expetativas e desmotivação de alguns atores educativos/desconhecimento de documentos estruturantes da escola;
- a falta de formação do pessoal docente e não docente; esta debilidade tornou-se numa oportunidade de desenvolvimento de cooperação e trabalho integrado, tendo a escola conseguido dar alguma resposta fomentando a formação interna e solicitando a outras entidades parcerias a este nível, situação que já ficou demonstrada anteriormente.

Em relação ao contrato de autonomia só aparece como ponto fraco no relatório de autoavaliação de 2007/2008, logo após a sua assinatura. Havia algumas reservas em relação ao Contrato de Autonomia, como referido no subcapítulo da gestão e organização.

Outras debilidades foram resolvidas e até se tornaram pontos fortes, a saber: debilidade na organização dos departamentos e o insuficiente trabalho colaborativo, que passou a constar nos horários dos docentes, um tempo comum de 45 minutos, designado por hora da partilha.

A fraca participação da comunidade, nomeadamente dos encarregados de educação é assinalada no relatório de autoavaliação de 2007/2008, a situação melhorou e estes ao longo dos anos têm vindo a ter, cada vez mais, uma participação mais ativa.

O envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação e a não existência do plano de melhoria são apenas identificados no segundo relatório de avaliação externa. Contudo, há que lembrar que a participação da comunidade educativa aumentou no período estudado.

### 8.6.3 - Conclusões

“Autoavaliação é o processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho” (Alaiz, 2003, p.19), satisfação que encontramos na escola por nós estudada.

A autoavaliação é uma realidade, desde o ano de 2001, realizada por uma equipa designada para o efeito, o grupo de autoavaliação - GA. Essa equipa ao longo dos anos tem sofrido alterações na sua constituição, mas aquando da sua renovação mantêm-se sempre alguns membros, no sentido de darem continuidade ao trabalho desenvolvido. O GA tem sido reestruturado com o intuito de trazer maior dinamismo e novas ideias à equipa. As pessoas, ao estarem muito tempo a desempenharem as mesmas funções, têm tendência para se acomodarem e para serem rotineiras. Assim, a reorganização da equipa não é por necessidade de completar horário, por exemplo, mas um imperativo de “rejuvenescimento”, com a finalidade de trazer novas pessoas para o grupo, com outras experiências, com outras formações e com outras ideias. A avaliação realizada pelo grupo é uma “avaliação interna da escola na qual os profissionais responsáveis do programa ou da atividade de base da organização (isto é, professores e diretores) realizam a avaliação da sua própria organização (isto é, a escola)” (Scheerens, 2004, p. 103), sendo por isso uma autoavaliação.

Inferimos que a autoavaliação é participada, o grupo de avaliação aplica inquéritos por entrevistas e por questionários aos vários atores educativos, auscultando desta forma a comunidade educativa. No entanto, em 2012 na constituição do grupo de autoavaliação estavam apenas docentes, situação que foi apontada na última avaliação externa, situação

já colmatada, atualmente fazem parte da equipa professores, um elemento do pessoal não docente e um encarregado de educação.

A autoavaliação realizada recolhe informação de forma sistemática e diversificada, sendo que para além dos inquéritos também faz análise documental dos relatórios de autoavaliação das várias estruturas, projetos e clubes.

A divulgação do trabalho realizado é efetuada nos departamentos e nas várias estruturas da escola, em sessões públicas, sendo promovido debate e reflexão e os mecanismos utilizados são um instrumento de melhoria da organização. Ou seja, consideramos que a autoavaliação tem impacto no planeamento e na gestão das atividades, na organização da escola e nas práticas profissionais.

O trabalho realizado não fica só entre as pessoas da equipa e a liderança de topo, é divulgado e solicitada à comunidade educativa reflexão, principalmente em relação às fragilidades. Os pontos fortes também são assumidos como tal e servem para promover a instituição enquanto mecanismos de autorregulação. Verificámos que a autoavaliação da escola serve para delinear ações para a melhoria.

A qualidade do clima interno e da cultura de escola facilita todo o processo de “interação entre professores e alunos [que] é constante, mesmo fora da sala de aulas” (Chitas, 2015, p. 24), o clima é aberto e positivo, assunto aprofundado no subcapítulo da prestação do serviço educativo e da cultura organizacional de escola.

Concordamos com Fullan e Hargreaves (2001) quando afirmam que “as culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual também forte” (p. 109), e que “não podem ser criadas da noite para o dia” (*idem*). Na escola estudada a cultura organizacional encontra-se bem definida, como demonstramos na categoria C2 – Prestação do serviço educativo/cultura de escola, a sua construção tem já um longo caminho, mas só com este tipo de trabalho se conseguem progressos significativos (Little, 1990).

Sendo que

a autoavaliação é uma das principais fontes de aprendizagem, a partir da análise de dados e tomada de decisões nos planos de ação. (...) a passagem da aprendizagem individual para a coletiva, mediante a transferência e

criação de conhecimento que pressupõe o intercâmbio com os colegas numa organização, (Bolívar, 2012, p. 141)

inferimos que o desempenho da liderança de topo é o garante de que a escola realiza um processo sustentado, estando sempre disponível e atenta às necessidades da comunidade educativa, acatando sugestões e promovendo o espírito de inconformidade em relação aos pontos fracos. Como diz o diretor “há sempre pessoas a pensar, a quererem melhorar” (Chitas, 2015, p. 31), assunto que aprofundaremos no subcapítulo seguinte.

A escola revela capacidades para incrementar a sua autonomia na gestão dos recursos, no planeamento das atividades educativas e na organização escolar, celebrou o primeiro Contrato de Autonomia em 2007 a 2010, prorrogado por mais um ano. O segundo foi assinado em 2012 e terminará este ano. No entanto, na opinião do diretor da escola “um contrato destes traz grandes vantagens mas também grandes responsabilidades” (Chitas, 2015, p. 18).

Recordamos o que defende Afonso (2000), ao afirmar que

as políticas de reforço da avaliação das escolas vêm necessariamente em paralelo com as políticas de promoção da autonomia. A transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilização e o escrutínio público sobre a escola, na medida em que a opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas. Em consequência, a promoção da autonomia cria condições favoráveis à intensificação de dois tipos de avaliação externa das escolas. Por um lado, verifica-se um reforço da avaliação institucional por via de serviços próprios como a Inspeção-Geral de Educação, ou por via de dispositivos concretos como a publicação dos resultados escolares. (...). Por outro lado, a autonomia das escolas tende a funcionar como um incentivo para o desenvolvimento da avaliação informal das escolas, pela via de uma maior vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil. (p. 211)

Em relação à sustentabilidade do processo, constatamos que a autoavaliação da escola é um processo contínuo e sustentado, realizado por elementos da escola, sendo por isso uma autoavaliação e não uma avaliação interna. Há muito tempo que é feito o diagnóstico da escola, definidas as áreas prioritárias de intervenção, definidas as estratégias e os parâmetros de avaliação. O processo iniciou-se em 2001.

A Escola detém uma cultura avaliativa perfeitamente institucionalizada, fruto de um trabalho contínuo, desde há já alguns anos, tal como já foi reconhecida no último relatório da avaliação externa.

As debilidades apontadas ao processo prendem-se com o fraco envolvimento da comunidade educativa e com a constituição da equipa, que anteriormente apenas era formada por professores.

Entretanto, estas debilidades já foram colmadas ou promovidas ações nesse sentido, visto que atualmente fazem parte da equipa de autoavaliação um elemento não docente e um encarregado de educação, e as conclusões das várias avaliações são apresentadas nas reuniões de pais e encarregados de educação, pelos diretores de turma.

Na escola do nosso estudo, desde 2006 até 2012 que a maioria dos pontos fortes se mantém: a diversidade da oferta formativa, com o intuito de adequar a oferta com as necessidades dos alunos e da comunidade de forma a promover o sucesso educativo e a prevenir a desistência e o abandono escolar; a diversidade de atividades, projetos e clubes é outra das grandes apostas da escola no sentido de promover o enriquecimento do currículo, de superação de dificuldades e de contribuir para o conhecimento integrado de ligação à comunidade; mantém-se o Projeto TurmaMais que, para além de inovador, tem contribuído de forma bastante consistente para a diminuição do insucesso escolar no 3.º Ciclo do ensino básico e a melhoria dos resultados, não só internamente mas também nos exames nacionais; o clima de escola é bom, no sentido de na escola o ambiente é disciplinado e bom ambiente, no sentido de que é agradável estar, estudar e trabalhar naquela escola; quanto à relação da escola com o meio, com a comunidade, são sempre destacados as inúmeras parcerias e protocolos estabelecidos pela escola com instituições locais e a promoção de atividades que “chamam” a comunidade à escola e outras que “levam” a escola à comunidade; a cultura de escola manifesta-se através da organização da prestação do serviço educativo. Podemos destacar a diversidade de estratégias implementadas, tais como o trabalho cooperativo e de partilha, a constituição de grupos de trabalho específicos (como por exemplo o GA e o Gabinete de Estatística), a consistência do processo de autoavaliação e o reaparecimento do Jornal da escola que notícia o que vai acontecendo na escola, contribuindo desse modo para a divulgação e afirmação da escola na comunidade; o papel da liderança de topo na cultura de escola, este ponto forte está muito ligado ao anterior, a liderança ao organizar a prestação do serviço educativo, como o faz, fomenta uma cultura de escola sólida e autêntica, deposita elevadas expectativas na comunidade escolar em relação à prestação ao serviço educativo

(apesar de não ser referido como ponto forte em todos os relatórios, os dois da avaliação externa referem-no).

Uma aposta ganha foi a colaboração entre docentes, inicialmente uma das debilidades, é atualmente um dos pontos fortes da escola. A partir do ano letivo 2009/2010, a hora da partilha começou a ser uma das componentes dos horários docentes.

Segundo Schon (1992), o recurso ao trabalho colaborativo é condição essencial para a melhoria, sendo uma das formas de fomentar as práticas reflexivas na ação e, desta forma, conduzir à compreensão de certas dificuldades e ao confronto de pontos de vista e modos de agir, na senda do que defende Hargreaves (1998), ao afirmar que o desenvolvimento de uma cultura colaborativa é uma das estratégias mais eficazes para o desenvolvimento profissional, porque conduz “a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos.” (p. 209) Assim, para Hargreaves o trabalho colaborativo encoraja a autorreflexão e aumenta a capacidade para encara com mais ferramentas os desafios e mudanças com que somos confrontados diariamente. Convém acrescentar que o termo surgirá, conjuntamente, associado à conceção de colegialidade não artificial (Hargreaves, 1998) e de comunidades de prática (Wenger, 1998) como formas de trabalho colaborativo não ocasional em que a negociação, o diálogo, a mutualidade e a confiança entre todos os intervenientes, insere a diferença e permite aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes que amplia o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das organizações escolares.

A debilidade maior e mais constante da escola prende-se com os resultados dos alunos do ensino secundário, principalmente aquando da avaliação externa – classificações nos exames. Os resultados ficam aquém dos esperados, aspeto já inferido na categoria C1 - Resultados.

A fraca articulação com as escolas de onde provêm os alunos já foi resolvido, com a escola a articular com a escola de origem dos alunos, nomeadamente deslocando-se às escolas para promover e esclarecer a sua oferta educativa, e realizando a Feira das Escolas, desde 2010.

As baixas expectativas, a desmotivação de alguns atores educativos e o desconhecimento de documentos estruturantes da escola foram resolvidos com sessões de esclarecimento e com a reflexão na ação e para a ação.



No processo de autoavaliação a escola realiza os três processos enunciados por Schon (1992), que se complementam entre si: ‘conhecimento-na-ação’, ‘reflexão-na-ação’ e ‘reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação’.

Ao “refletir na ação” e “sobre a ação” convertemo-nos em investigadores, pois “afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das descrições curriculares impostas do exterior para a administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar” (Gómez, 1992, p. 106).

A reflexão-na-ação acompanha a ação, sendo a reflexão uma ‘conversa’ com a ação. A reflexão ocorre durante a ação e é “o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional” (Gómez, 1992, p. 104). A reflexão-na-ação é um dos melhores processos de aprendizagem. Quando refletimos estamos abertos e flexíveis ao complexo contexto das interações que permeiam a prática docente e a vida na escola. O conhecimento do que acontece dentro da escola torna-se fundamental para o desenvolvimento da organização e o desenvolvimento do professor.

A falta de oferta de formação destinada ao pessoal docente e não docente transformou-se numa oportunidade de desenvolvimento, de cooperação, de trabalho integrado. A escola conseguiu dar resposta fomentando a formação interna e solicitando a outras entidades parcerias a este nível, situação que já ficou demonstrada anteriormente, tornando-se numa escola aprendente.

Concordamos com Day ao defender que

são os tipos e a qualidade das oportunidades de formação e desenvolvimento, ao longo da carreira, e a cultura onde trabalha o docente que irão influenciar a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar os alunos «a aprender a aprender» de forma positiva. (2001, p. 319)

O professor poderá consegui-lo se recorrer ao paradigma reflexivo como “emblema da profissionalização, entendida como um poder dos professores sobre o seu trabalho e sua organização, um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido, com as correspondentes responsabilidades” (Perrenoud, 2008, p. 216).

Em relação ao contrato de autonomia, só aparece como ponto fraco no relatório de autoavaliação de 2007/2008, logo após a sua assinatura. Havia algumas reservas em relação ao contrato de autonomia, como anteriormente explanado, no entanto posteriormente são reconhecidas vantagens à autonomia.

Outras debilidades foram resolvidas e até se tornaram pontos fortes, a saber: debilidade na organização dos departamentos/ falta de trabalho colaborativo/partilha. Esta situação foi resolvida com a integração nos horários docentes da hora da partilha, assunto aprofundado no subcapítulo da prestação do serviço educativo e cultura organizacional de escola.

O último relatório de avaliação externa assinala como debilidade a inexistência de um Plano de Melhoria, que passou a ser obrigatório a partir da recomendação n.º 1 de 2011 do CNE, que, no “ponto 14 – sugere-se que seja definida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da AEE”. Assim, atualmente a escola já tem um documento formal - o Plano de Melhoria (Apêndice 7). Apesar de não existir anteriormente um documento específico de melhoria, nos vários relatórios de autoavaliação da escola eram apresentadas sugestões de melhoria.

Podemos afirmar que, no caso da escola da nossa investigação, coexistiram e coexistem as três grandes motivações, que segundo Afonso (2000), poderão levar as escolas a iniciar e desenvolver a autoavaliação: a possibilidade de virem a melhorar os seus desempenhos, pois ao realizarem um diagnóstico conseguem identificar os pontos mais problemáticos e definir estratégias para os solucionar; a autoavaliação é um ótimo instrumento de *marketing*. A escola ao divulgar os resultados junto da comunidade educativa contribui para o seu reconhecimento público e pode revela-se uma estratégia adequada de promoção junto dos potenciais alunos e encarregados de educação; e tem permitido à escola gerir a pressão da avaliação externa institucional, visto a escola já ter identificadas as suas debilidades e ter tomado medidas para as colmatar e/ou minimizar.

Segundo MacBeath e McGlynn (2002) existem três perspetivas de autoavaliação face à avaliação externa: a perspetiva de prestação de contas que tem como finalidade fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização ao nível dos investimentos, tendo apenas como utilizador a gestão da escola; a perspetiva da construção do conhecimento, pelo que o seu grande objetivo é gerar novos *insights* sobre a qualidade/estado das várias

dimensões da escola, desde a liderança, ao *ethos*, às aprendizagem e ao ensino, sendo os utilizadores os professores, os alunos e a unidade de gestão; e a perspetiva do desenvolvimento, atribuindo-se-lhe a finalidade de reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria, sendo que os utilizadores são toda a comunidade educativa: professores, alunos, pais, pessoal de apoio e gestão da escola.

Por tudo o exposto anteriormente, a escola estudada enquadra-se mais na perspetiva da construção do desenvolvimento, porque tem planeado e ousado inovar, implementado mudanças no sentido da melhoria. Contudo, também se enquadra na perspetiva da construção do conhecimento, porque visa através do autoconhecimento melhorar, e por imperativo do modelo de avaliação externa, forçosamente, também se enquadra na perspetiva de prestação de contas. No entanto, convém recordar que a escola já realizava este processo, muito antes da grande maioria das escolas o fazer, e ser obrigatório fazê-lo.

Como anteriormente referido, no nosso país a estrutura da avaliação de escolas assenta na avaliação interna ou autoavaliação, realizada nas unidades de gestão e pela avaliação externa, atualmente a cargo da IGEC, implementada por uma equipa de peritos externos à escola.

Defendemos que a autoavaliação é um processo fundamental para as escolas caminharem no sentido da eficácia e melhoria, no sentido de se desenvolverem como escolas de mais qualidade.

Segundo Elmore (2002, citado por Bolívar, 2012) “a prestação de contas interna precede à prestação de contas externa e é um pré-requisito para qualquer processo de melhoria.” (p. 274)

É o que sucede na escola da nossa investigação, na qual não se fazem “operações de cosmética” para a equipa da avaliação externa ver, mas sim tem construído o seu próprio caminho que mostra à equipa de avaliadores externos.

Sem cair nas armadilhas simplistas, como nos diz Azevedo (2007),

a configuração das escolas como Palimpsestos remete para as potencialidades atualizadoras dos atores escolares na leitura de mensagens contraditórias, induzidas por um processo sedimentar de regulação administrativa e de institucionalização que criou áreas de ambiguidade

(...) estabelece-se desta forma uma tensão que mobiliza diferentes leituras e respostas potencialmente divergentes em cada escola. Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. (p. 87)

A autoavaliação realizada na escola do nosso estudo é

um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende. (MacBeath, Meuret, Schratz, & JaKobsen, 2005, p. 90)

A percepção dos docentes corrobora o inferido anteriormente, pois segundo os professores a autoavaliação: contribui para a melhoria da escola; é um processo contínuo e sistemático; a comunidade educativa participa na autoavaliação da escola; tem impactos no planeamento, na organização e nas práticas profissionais; e que a avaliação externa contribui para a melhoria da escola. Pode ainda inferir-se que, segundo a percepção dos docentes, a autoavaliação tem um contributo maior para a melhoria do que a avaliação externa, pois a concordância completamente é superior no que concerne à autoavaliação.

Para Drucker (1997) qualidade é a satisfação de necessidades ou expectativas, pelo que a qualidade educativa se refere à satisfação da comunidade educativa, conduzindo a uma resposta mais eficaz, mais eficiente, de mais e melhor qualidade da escola.

A autoavaliação, na escola investigada, é um processo sustentável, já que ao longo dos anos tem sido desenvolvido um trabalho sério e reflexivo com implicações ao nível da organização do serviço educativo, como por exemplo, a constituição de equipas de docentes com perfil definido para as tutorias e os cursos profissionais. A estabilidade do corpo docente também é uma realidade, pois com o contrato de autonomia a escola passou a conseguir fazer contratação docente direta, o que é uma mais-valia. A motivação dos docentes aumentou, tendo tido o ponto mais crítico em 2008. Aquando da primeira avaliação docente, os docentes envolvem-se em clubes, projetos e no trabalho colaborativo, com repercussão direta nas aprendizagens dos alunos.

Partilhamos a visão de Scheerens (2004) quando diz que a autoavaliação da escola orienta, encaminha a escola para a melhoria e que a avaliação externa para a transparência. Com isto, queremos realçamos que, na escola da nossa investigação, a autoavaliação tem contribuído de sobremaneira para a melhoria, enquanto a avaliação

externa tem dado transparência e validado a autocrítica elaborada pela escola. A autoavaliação já era feita antes de ser imposta, partiu do querer melhorar, de querer encontrar caminhos para resolver os seus problemas.

## 8.7 – Liderança

### 8.7.1 - Perceção dos docentes em relação ao estilo de liderança do diretor

A parte do questionário destinada a identificar o estilo de liderança do diretor vai dos itens 10 ao 41, divididos pelos três tipos de liderança caracterizados na parte teórica do nosso trabalho e supra apresentadas. Os itens do 11 ao 16 correspondem a asserções que traduzem as principais características do estilo de liderança **laissez-faire**, do item 17 ao 29, as asserções aferem o estilo de liderança **transaccional** e do item 30 ao 41, encontram-se as asserções que caracterizam a liderança **transformacional**. Importa sublinhar que alguns itens estão invertidos, ou seja, traduzem características contrárias ao perfil em causa.

Apresentamos de seguida o apuramento dos questionários por estilo de liderança.

A Tabela 38 apresenta os dados referentes ao estilo de liderança **laissez-faire**. O item 14 apresenta características opostas a este tipo de liderança.

Tabela 38 - Itens sobre a liderança Laissez-Faire

Item	Concordo Completamente		Concordo		Discordo		Discordo Completamente		N/R	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
11. Possui um planeamento estratégico caracterizado por pouca clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias.	2	4,9	2	4,9	14	34,1	23	<b>56,1</b>	0	0,0
12. Não apresenta iniciativas mobilizadoras da comunidade educativa.	1	2,4	1	2,4	13	31,7	26	<b>63,4</b>	0	0,0
13. Evita assumir as suas responsabilidades e autoridade.	1	2,4	1	2,4	7	17,1	32	<b>78,0</b>	0	0,0
14. Confere total liberdade para que cada um tome decisões.	8	19,5	19	<b>46,3</b>	12	29,3	2	4,9	0	0,0
15. Adia a resolução dos problemas.	1	2,4	1	2,4	11	26,8	28	<b>68,3</b>	0	0,0
16. Não atribui prioridade à formação e ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores.	0	0,0	2	4,9	23	<b>56,1</b>	15	36,6	1	2,4

Passamos de seguida a apresentar o apuramento dos dados em relação aos itens acima referidos, frisando que não houve nenhum docente que não tenha respondido os estes itens, a saber:

- Item 11 - o diretor *Possui um planeamento estratégico caracterizado por pouca clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias*: mais de metade dos docentes discordaram completamente da afirmação (**56,1%**), seguido dos que discordaram (**34,1%**), o que perfaz um total de 90,2%. Apenas dois docentes concordaram e outros dois concordaram completamente;
- Item 12 - o diretor *Não apresenta iniciativas mobilizadoras da comunidade educativa*: bastante mais de metade dos docentes discordaram completamente

- com a afirmação (**63,4%**), seguido dos que discordaram (**31,7%**), o que perfaz um total de 95,1%. Apenas um docente concordou e outro concordou completamente;
- Item 13 - o diretor *Evita assumir as suas responsabilidades e autoridade o apresenta iniciativas mobilizadoras da comunidade educativa*: bastante expressivo é o número dos docentes que discordou completamente da afirmação (**78,0%**), seguido dos que discordaram (**17,1%**), o que perfaz um total de 95,1%. Apenas um docente concordou e outro concordou completamente;
  - Item 14 - o diretor *Confere total liberdade para que cada um tome decisões*: o valor mais elevado é dos docentes que concordou, representando **46,3%**, seguido dos que discordou (**29,3%**), sendo que **19,5%** dos docentes concordou completamente;
  - Item 15 - o diretor *Adia a resolução dos problemas*: bastante mais de metade dos docentes discordou completamente da afirmação (**68,3%**), seguido dos que discordaram (**26,8%**), o que perfaz um total de 95,1%. Apenas um docente concordou e outro concordou completamente com a afirmação;
  - Item 16 - o diretor *Não atribui prioridade à formação e ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores*: mais de metade dos docentes discordou da afirmação (**56,1%**), seguido dos que discordaram completamente (**36,3%**), o que perfaz um total de 92,4%. Dois docentes concordaram e nenhum concordou completamente;

Com base no descrito podemos afirmar que o diretor da escola não se enquadra no perfil de líder **laissez-faire**, visto não ser um líder que não atua, não se apagar e não deixa as situações decorrerem sem intervir.

A Tabela 39 expõe os dados referentes ao estilo de liderança transacional. Os itens 19, 20, 25 e 26 apresentam características opostas a este tipo de liderança.

Tabela 39 - Itens sobre a Liderança Transacional

Item	Concordo Completamente		Concordo		Discordo		Discordo Completamente		N/R	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
17. Possui um planeamento estratégico com enfoque nos resultados.	14	34,1	25	<b>61,0</b>	1	2,4	1	2,4	0	0,0
18. Exerce o poder hierarquicamente.	11	26,8	23	<b>56,1</b>	6	14,6	1	2,4	0	0,0
19. Resolve os problemas isoladamente.	2	4,9	12	29,3	16	<b>39,0</b>	11	26,8	0	0,0
20. Centraliza a tomada de decisões.	1	2,4	10	24,4	17	<b>41,5</b>	11	26,8	2	4,9
21. Reforça o trabalho individual.	3	7,3	17	<b>41,5</b>	14	34,1	2	4,9	5	12,2
22. Mantém controlo sobre todas as áreas e serviços.	7	17,1	26	<b>63,4</b>	5	12,2	1	2,4	2	4,9
23. Recompensa os que desenvolvem trabalho de qualidade.	7	17,1	25	<b>61,0</b>	7	17,1	1	2,4	1	2,4
24. Procura alianças estratégicas para garantir consensos e diminuir o debate.	5	12,2	15	<b>36,6</b>	14	<b>34,1</b>	6	14,6	1	2,4
25. Inibe o espírito de iniciativa dos seus pares.	3	7,3	0	0,0	20	<b>48,8</b>	18	43,9	0	0,0
26. Impõe a sua vontade na distribuição de tarefas.	2	4,9	7	17,1	23	<b>56,1</b>	9	22,0	0	0,0
27. Possui um planeamento estratégico pautado pela clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias.	19	46,3	20	<b>48,8</b>	2	4,9	0	0,0	0	0,0
28. Partilha responsabilidades com as lideranças intermédias.	21	<b>51,2</b>	19	46,3	1	2,4	0	0,0	0	0,0
29. Delega funções noutros atores educativos.	18	43,9	23	<b>56,1</b>	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Totais</b>	113	21,2	222	<b>41,7</b>	126	23,6	61	11,4	11	2,1

Passamos de seguida a apresentar o apuramento dos dados em relação aos itens acima referidos, a saber:



- Item 17 - o diretor *Possui um planejamento estratégico com enfoque nos resultados*: bastante mais de metade dos docentes concordou com a afirmação (**61,0%**), seguido dos que concordaram completamente (**34,1%**), o que perfaz um total de **95,1%**;
- Item 18 - o diretor *Exerce o poder hierarquicamente*: mais de metade dos docentes concordaram com a afirmação (**56,1%**), seguido dos que concordaram completamente (**26,8%**), o que perfaz um total de **92,9%**. Neste item 14,6% dos docentes discorda, o que corresponde a seis indivíduos;
- Item 19 - o diretor *Resolve os problemas isoladamente*: os resultados são dos mais dispersos deste conjunto de itens, juntamente com o item 20, que se refere à centralização de decisões por parte do diretor, portanto muito relacionados um com o outro. Os docentes que discordaram da afirmação situam-se nos **39,0%**, seguido dos que concordaram, com 29,3% e 26,8% discordaram completamente. No entanto, juntando os valores do discordo e do discordo completamente temos que **65,8%** dos docentes com a opinião de que o diretor não resolve os problemas isoladamente. Apenas dois docentes concordaram completamente com a asserção;
- Item 20 - o diretor *Centraliza a tomada de decisões*: os valores também se dispersam, apesar de menos, 39,0% discordam da afirmação, 26,8% discordam completamente, o que perfaz um total de **68,8%** entre o discordo e o discordo completamente. O valor do concordo situa-se nos 24,4%, que corresponde a 10 docentes. Neste item dois docentes não responderam;
- Item 21 - o diretor *Adia a resolução dos problemas*: foi onde os docentes, neste conjunto de itens, que menos responderam (12,2%). Os valores oscilam entre o concordo e o discordo, 41,5% e 34,1% respetivamente, não existindo assim um consenso nas respostas, no entanto, se juntarmos os valores do concordo e do concordo completamente este perfaz um total de **48,8%**, mais de metade dos docentes que responderam, 20 em 36 docentes;
- Item 22 - o diretor *Mantém controlo sobre todas as áreas e serviços*: bastante mais de metade dos docentes (**63,4%**), concordam com a asserção, seguido dos que concordam completamente (**17,1%**), o que perfaz um total de 80,5%. Discordam da afirmação 12,2% dos docentes e um docente discorda completamente;
- Item 23 - o diretor *Recompensa os que desenvolvem trabalho de qualidade*: bastante mais de metade dos docentes concordaram com a afirmação (**61,0%**),

seguido de igual valor, 17,1%, os que concordaram completamente dos que discordaram da afirmação. Mas contabilizando juntamente as frequências relativas de concordo e concordo completamente correspondem a 78,1% das respostas;

- Item 24 - o diretor *Procura alianças estratégicas para garantir consensos e diminuir o debate*: os valores oscilam principalmente entre o concordo e o discordo, **36,6%** e 34,1% respectivamente. Somando as frequências concordância e discordância, o valor é igual, corresponde a 20 docentes cada, visto um docente não ter respondido;
- Item 25 - o diretor *Inibe o espírito de iniciativa dos seus pares*: os resultados são concentrados no discordo e discordo completamente, respectivamente **48,8%** e **43,9%**, o que perfaz um total de frequências relativas de **92,7%**. O que significa que, segundo os inquiridos, a atitude do diretor é de estimular o espírito de iniciativa;
- Item 26 - o diretor *Impõe a sua vontade na distribuição de tarefas*: as frequências relativas mais elevadas são no discordo, com mais de metade dos docentes a manifestarem essa opinião, concretamente **56,1%**, seguindo dos que discordaram completamente (**22,0%**), o que perfaz um total de 78,1%. Os docentes que concordaram com a afirmação correspondem a 17,1%. Segundo os docentes inquiridos, o diretor não impõe a sua vontade na distribuição das tarefas;
- Item 27 - o diretor *Possui um planeamento estratégico pautado pela clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias*: os docentes têm uma perceção positiva, pois **48,8%** concordaram com a afirmação e **46,3%** concordaram completamente, o que perfaz um total de frequências relativas de 95,1%;
- Item 28 - o diretor *Partilha responsabilidades com as lideranças intermédias*: **97,5%** dos docentes têm essa opinião visto que 51,2% dos docentes concordaram completamente e 46,3% concordaram, apenas um docente discordou;
- Item 29 - o diretor *Delega funções noutros atores educativos*: à semelhança do item anterior, que estão muito interligados, mas neste caso a totalidade dos docentes concorda com a asserção do item, assim **56,1%** dos docentes concordaram e **43,9%** concordaram completamente.

Com base no descrito, podemos afirmar que o diretor da escola, com exceção do item 24, não encaixa no perfil de líder transacional, apesar de, por vezes, adotar características de

líder transacional. No entanto, convém acrescentar que no item referido os valores se encontram muito próximos entre a concordância positiva e negativa. De referir igualmente que só no item 28 é que a maior frequência é no concordo completamente, nos restantes a maior frequência é no concordo, quando o item se enquadra neste estilo de liderança, ou no discordo quando o item não se encaixa neste tipo de liderança.

Por exemplo, no item 25, **92,7 %** dos professores têm a percepção que o diretor não *inibe o espírito de iniciativa dos seus pares*, que é uma das características do líder transacional.

A Tabela 40 apresenta os dados referentes ao estilo de liderança transformacional.

Tabela 40 - Itens sobre a Liderança transformacional

Item	Concordo Completamente		Concordo		Discordo		Discordo Completamente		N/R	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
30. Encoraja os professores a desempenharem funções de liderança	17	41,5	23	<b>56,1</b>	1	2,4	0	0,0	0	0,0
31. Incentiva o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras.	25	<b>61,0</b>	16	39,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
32. Promove o debate para a tomada de decisões.	20	48,8	21	<b>51,2</b>	0	0,0	0	0,0	0	0,0
33. Incentiva a participação de diferentes atores educativos na resolução de problemas.	22	<b>53,7</b>	19	46,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
34. Toma decisões com base em critérios claros e explícitos.	21	<b>51,2</b>	18	43,9	2	4,9	0	0,0	0	0,0
35. Deposita expectativas elevadas nas pessoas.	8	19,5	24	<b>58,5</b>	9	22,0	0	0,0	0	0,0
36. Gere os recursos humanos com base nas suas competências pessoais e profissionais.	12	29,3	27	<b>65,9</b>	2	4,9	0	0,0	0	0,0
37. Incentiva o trabalho colaborativo.	23	<b>56,1</b>	18	43,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
38. Promove a formação interna dos trabalhadores rendibilizando saberes profissionais.	4	9,8	32	<b>78,0</b>	2	4,9	1	2,4	2	4,9

Item	Concordo Completamente		Concordo		Discordo		Discordo Completamente		N/R	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
39. Promove o desenvolvimento profissional dos trabalhadores com base nas suas reais necessidades de formação.	5	12,2	29	<b>70,7</b>	4	9,8	0	0,0	3	7,3
40. Comunica abertamente sobre todas as questões relativas à escola.	17	41,5	22	<b>53,7</b>	1	2,4	0	0,0	1	2,4
41. Garante a circulação interna da informação de forma eficaz.	24	<b>58,5</b>	17	41,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Totais</b>	198	40,2	266	<b>54,1</b>	21	4,3	1	0,2	6	1,2

Seguidamente, apresentamos a leitura da Tabela 40 em relação aos itens referentes ao tipo de liderança transformacional:

- Item 30 - o diretor *Encoraja os professores a desempenharem funções de liderança (a nível de cargos, de coordenação, de direção de turma, de projetos, etc.)*: mais de metade dos docentes concordaram com a afirmação (**56,9%**), seguido dos que concordaram completamente (**41,5%**), o que perfaz um total de 100 %;
- Item 31 - o diretor *Incentiva o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras*: mais de metade dos docentes concordaram completamente com a afirmação (**61,0%**), seguido dos que concordaram com uma frequência relativa de 48,8%, o que significa uma concordância absoluta de todos os docentes;
- Item 32 - o diretor *Promove o debate para a tomada de decisões*: todos os docentes concordaram e concordaram completamente com a asserção, as frequências relativas foram **51,2 %** e **48,8%** respetivamente;
- Item 33 - o diretor *Incentiva a participação de diferentes atores educativos na resolução de problemas*: a frequência mais elevada foi no concordo completamente com **53,7%**, seguida de **46,3%**, perfazendo mais uma vez a totalidade das respostas;

- Item 34, se o diretor *Toma decisões com base em critérios claros e explícitos*: pouco mais de metade dos docentes concordaram completamente com a afirmação e apenas dois docentes discordaram do item apresentado;
- Item 35 - o diretor *Deposita expectativas elevadas nas pessoas*: mais de metade dos docentes (**58,5%**), concordaram com a asserção, seguido dos que discordaram, com uma frequência de 22,0%, valor mais elevado em qualquer dos itens desta subcategoria. No entanto juntando as frequências do concordaram completamente com as do que concordaram o valor perfaz 78,0%;
- Item 36 - o diretor *Gere os recursos humanos com base nas suas competências pessoais e profissionais*: bastante mais de metade dos docentes concordaram com a afirmação (**65,9%**), seguido dos que concordaram completamente, com uma frequência de 29,3%. Apenas dois docentes discordaram da afirmação apresentada;
- Item 37 - o diretor *Incentiva o trabalho colaborativo*: as frequências mais elevadas são no concordo completamente, com 56,1%, seguido dos restantes 43,9% que concordaram com a asserção. O que significa que todos os docentes são de opinião de que o diretor incentiva e promove o trabalho colaborativo;
- Item 38 - o diretor *Promove a formação interna dos trabalhadores rendibilizando saberes profissionais*: bastante mais de metade dos docentes (**78,0%**) concordaram com a afirmação e 9,8% concordaram completamente. Apenas dois docentes discordaram e um discordou completamente;
- Item 39 - o diretor *Promove o desenvolvimento profissional dos trabalhadores com base nas suas reais necessidades de formação*: as frequências relativas mais elevadas são no concordo, com um valor bastante significativo de **70,7%**, seguindo dos que concordaram completamente com um valor de frequência relativa de **12,2%**, o que perfaz um total de 82,9%. Os docentes que discordaram da afirmação corresponderam a uma frequência baixa de 9,8%, havendo 3 docentes que não responderam a este item;
- Item 40 - o diretor *Comunica abertamente sobre todas as questões relativas à escola*: os docentes têm uma perceção positiva, pois **53,7%** concordaram com a afirmação e **41,5%** concordaram completamente, o que perfaz um total de frequências relativas de 95,2%. Um docente discordou e outro não respondeu;

- Item 41 - o diretor *Garante a circulação interna da informação de forma eficaz*: todos os docentes têm essa opinião visto que **58,5%** dos docentes concordaram completamente e **41,5%** concordaram, havendo uma concordância absoluta dos inquiridos.

Fazendo uma súmula da leitura efetuada, podemos afirmar que o perfil do diretor da escola em estudo se enquadra no perfil de líder transacional, no total dos itens apresentados 94,3 % correspondem à concordância positiva. Como tal, inferimos que é neste tipo de liderança que mais se encaixa o diretor da escola.

Recordemos os três tipos de liderança incluídos nos itens do questionário:

- **Laissez-faire** - o líder que se “apaga e deixa a situação decorrer à vontade sem interromper a menos que lhe peçam” (p. 360). O líder é um “não-líder”, caracteriza-se pela letargia, pela ausência quando deveria atuar e evita tomar decisões. Em suma não tem comportamentos de líder, não assume as suas responsabilidades nem exerce a sua autoridade. A sua gestão e execução é passiva e inatividade face aos problemas, apenas atua quando os problemas se agravam. Segundo muitos autores, este tipo de liderança tem impactos negativos no desenvolvimento das organizações.
- **Transacional** – (Bass,1999) o líder é o que conduz e motiva a sua equipa de colaboradores através de um processo de transação, ou seja, o líder recompensa ou pune os seus subordinados consoante o seu desempenho. Cunha (2007) quando afirmam que a liderança transacional “envolve a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência. O líder reconhece as necessidades e desejos dos seus colaboradores, e clarifica como podem satisfazê-las em troca da execução das tarefas e do desempenho” (p.234).
- **Transformacional** (Burns,1978) o líder fomenta o empenhamento e o comprometimento dos colaboradores, conduzindo-os a terem comportamentos espontâneos e de entrega total à causa da organização

Assim, a liderança de topo da escola da nossa investigação, nomeadamente o diretor, é uma liderança que promove o comprometimento dos outros atores educativos, conduzindo-os a terem comportamentos e atitudes de entrega total à escola e aos seus objetivos, exercendo essencialmente uma liderança transformacional.

## 8.7.2 - Análise de conteúdo dos relatórios de autoavaliação e dos de avaliação externa

Apresentamos neste ponto a informação que conseguimos extrair da categoria **C5 - Liderança(s)** por subcategoria justificada com a apresentação de algumas unidades de sentido.

Com o intuito de identificar/caracterizar a(s) liderança(s) existente na escola definimos a categoria C5 – Liderança(s) operacionalizada nas subcategorias apresentadas na Tabela 41.

Tabela 41 - – Grelha de categorização – C5 – Liderança(s)

Tema	Categoria	Subcategoria
Identificar/ caracterizar a(S) liderança(s)	C5 – Liderança(s)	<b>C5.1 – Visão e estratégia</b>
		<b>C5.2 - Motivação</b>
		C5.2.1 – Alunos
		C5.2.2 – professores
		C5.2.3 - Direção/lideranças intermédias
		C5.2.4 – Pais/encarregados de educação
		<b>C5.3 – Abertura à inovação</b>
		C5.3.1 – TIC
		C5.3.2 – Inovação
		<b>C5.4 – Parcerias, protocolos e projetos</b>
		C5.4.1 – Parcerias e protocolos
		C5.4.2 – Projetos e clubes

Em relação à subcategoria **visão e estratégia** conseguimos saber que “a escola dispõe de boas lideranças, com uma prática persistente e determinada”<sup>17</sup> RAE2006 e “os responsáveis da Escola e das diferentes estruturas parecem conhecer a sua área de ação e as respetivas competências”<sup>94</sup> RAE2006.

A liderança, ao longo dos anos e entre as duas avaliações externa, 2006 a 2012, não só identificou os problemas como definiu estratégias para os resolver/minimizar. Para tal, a “direção hierarquizou e calendarizou os seus objetivos e enunciou as estratégias para a resolução dos problemas da Escola, a partir do processo de avaliação interna lançado em 2001” <sup>89</sup>RAE2006; apostou no projeto “TurmaMais, no combate ao insucesso no ensino secundário, no reforço das parcerias e dos protocolos e no aprofundamento das ligações

com o meio empresarial da região são algumas das principais linhas orientadoras do trabalho nos próximos anos” /<sup>218</sup>RAA2010/11. “Num plano mais geral, as áreas prioritárias de intervenção da escola para os anos vindouros estão claramente definidas nos documentos orientadores da escola: o Projeto Educativo, o Contrato de Autonomia e as Metas 2015” /<sup>127</sup>RAA2011/12.

Decorrente dos compromissos assumidos no Contrato de Autonomia, em termos da gestão pedagógica e administrativa, e das metas do Projeto Educativo (PE), em concreto, ‘promover um ambiente de escola de rigor, empenho e responsabilidade’, os responsáveis definiram formas de organização das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, que têm vindo a reforçar o espírito de colaboração entre os docentes. /<sup>46</sup>RAE2012

A estratégia de intervenção delineada pelos responsáveis está patente, de forma clara, nos documentos estruturantes da ação educativa. Os projetos educativo e curricular de escola e o plano anual de atividades apresentam objetivos congruentes com a avaliação interna, realizada anualmente, articulando, de forma coerente, as metas definidas no âmbito do Programa Educação 2015 e as assumidas no Contrato de Autonomia com os princípios e os valores orientadores da organização escolar. O plano de ação, integrado no PE, explicita um conjunto de iniciativas focalizadas para a consecução deste documento e prioriza as áreas de atuação identificadas nos domínios pedagógico-didático, relacional e organizacional. /<sup>78</sup>RAE2012

Igualmente apontada como preventiva do abandono e do absentismo escolar, assenta na auscultação atenta da comunidade educativa, revelando-se uma opção de reconhecida qualidade na resposta às reais necessidades da região, em termos de empregabilidade futura, e aos interesses específicos dos alunos que pretendam prosseguir os estudos. /<sup>80</sup>RAE2012

Outro aspeto que detetamos, na análise de conteúdo, é que a liderança, ao longo do tempo, tem **trilhado novos caminhos no sentido da melhoria e da eficácia**, onde se destaca o excelente projeto da TurmaMais, é “ambicioso e inovador no combate ao insucesso escolar no ensino básico” /<sup>111</sup>RAE2006. Que para além de já estar implementado “em 67 escolas a nível nacional, o que testemunha a sua relevância” /<sup>158</sup>RAA2009/10, teve “reconhecimento nacional” /<sup>122</sup>RAA2008/09, a sua consolidação é “uma mais-valia no aumento do sucesso educativo no 3.º ciclo do ensino básico” /<sup>107</sup>RAE2012.

Ainda em relação ao projeto TurmaMais integrado no

segundo eixo [do P. E.] – a melhoria do sucesso no ensino básico –, importa salientar que os Coordenadores (...), em conjunto com a Direção



da escola, lançaram um conjunto de ações no sentido de reformular o Projeto, numa dupla perspetiva: economizar recursos e melhorar resultados. /<sup>134</sup>RAA2009/10

No ano letivo 2008/2009, para o novo

Projeto Educativo da escola contou com a colaboração de todas as estruturas educativas e pretende dar continuidade ao Projeto anterior, na medida em que os pressupostos sobre os quais assentava continuam a ser considerados pertinentes. Assim, a visão da escola assenta nos seguintes eixos: combate ao insucesso e abandono escolares no ensino secundário, melhoria do sucesso no ensino básico, promoção de um trabalho de qualidade, contínuo e organizado por parte dos alunos, diversificação e adequação da oferta formativa e implementação do trabalho de partilha. /<sup>88</sup>RAA2008/09

A(s) liderança(s) promoveram a identificação dos problemas , apresentados nos outros subcapítulo, recordemos: “alguns maus resultados persistentes no ensino secundário” /<sup>90</sup>RAE2006; a **insuficiente coordenação entre as várias estruturas**; a **necessidade de diversificar a oferta educativa** para cativar mais alunos; a **falta de credibilidade dos cursos profissionais**; e o **insuficiente trabalho colaborativo** desenvolvido na escola.

As medidas que a liderança adotou para combater o insucesso escolar passaram por: “o reforço do tempo curricular de algumas disciplinas [no ensino secundário]” /<sup>91</sup>RAE2006; promover “uma discussão alargada aos Departamentos, Subdepartamentos e demais órgãos da escola, tendo depois formado um grupo de trabalho interdisciplinar para apresentar propostas concretas no sentido de resolver/minimizar este problema” /<sup>132</sup>RAA2009/10, tendo a direção

integrado este grupo [e implementado] (...) as propostas apresentadas – entre as quais se destaca a extensão da codocência às disciplinas com resultados mais negativos, a reformulação da sala de estudo, a implementação de um sistema de tutoria aos alunos com dificuldades, o reforço do contacto com os Encarregados de Educação; /<sup>133</sup>RAA2009/10

e procurou que a articulação entre as várias estruturas intermédias da escola assentasse fundamentalmente numa maior autonomia das mesmas. Esta articulação revelou-se mais organizada e sistemática no ensino básico e nos cursos profissionais do que nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário.<sup>135</sup>/RAA2009/10

No ano letivo seguinte a articulação entre as várias estruturas foi considerada como

globalmente boa. Existe uma boa articulação entre a Direção e os coordenadores de departamento, entre estes e os coordenadores de subdepartamento (embora, como vimos, se apontem uma ou outra falha de

comunicação). Existe uma boa articulação entre a Direção e os coordenadores de ano/curso. Neste particular, refira-se que a manutenção das equipas de trabalho e de alguns coordenadores tem garantido a continuidade do trabalho.” /<sup>219</sup>RAA2010/11

Em relação à **necessidade de diversificar a oferta educativa** no sentido de

responder à diversidade da procura da população da área de influência, a ERSI optou por diversificar a sua oferta de formação, tanto ao nível do ensino básico como do secundário, incluindo cursos científico-humanísticos, tecnológicos, profissionais, de educação e formação e ensino recorrente. /<sup>92</sup>RAE2006

A liderança define o tipo a oferta formativa da escola, quarto eixo do P.E. - diversificação e adequação da oferta formativa,

depois de auscultados os Departamentos e o Conselho Pedagógico, em reuniões com o Centro de Emprego e com a Escola Básica 2º e 3º Ciclos Sebastião da Gama, [sendo depois] (...) divulgada na Feira das Escolas, através de folhetos, reuniões com os E.E. e com a psicóloga. /<sup>136</sup>RAA2009/10

“Relativamente aos cursos profissionais, a definição da oferta educativa da escola obedece a um conjunto de princípios definidos pela direção, depois de auscultados os demais órgãos de orientação escolar” /<sup>212</sup>RAA2010/11. A direção

procura, tanto quanto possível, ir ao encontro das expetativas e necessidades dos alunos. Assim, a pedido da direção da escola, o Observatório/Gabinete de Estatística aplicou um inquérito de interesses e expetativas aos alunos de 9º ano, inquérito esse cujos resultados contribuíram para definição da oferta. /<sup>214</sup>RAA210/11

Ainda em relação à definição da oferta educativa da escola a liderança de topo “tem em conta os recursos humanos e físicos de que a escola dispõe (...). [Com o intuito de] rentabilizar os recursos humanos (áreas de especialização dos docentes) e os recursos físicos (oficinas, adega...)” /<sup>215</sup>RAA2010/11.

Com todo o trabalho desenvolvido a este nível, a escola chegou ao segundo momento de avaliação externa com uma grande “diversificação da oferta formativa [que] é uma forte aposta no sentido da sustentabilidade da Escola, demonstrada na capacidade de captação de alunos numa área geográfica abrangente” /<sup>79</sup>RAE2012.

Em relação ao problema de **falta de credibilidade dos cursos profissionais** a liderança promoveu “a seleção de alunos [através] de entrevistas e de uma pré-inscrição, foi, como

anteriormente referido, um dos desígnios (...) [da liderança de topo] da escola”<sup>/91</sup> RAA2008/09. “Também se tentou proceder a uma sensibilização dos encarregados de educação e melhorar, progressivamente, a coordenação e organização dos cursos [profissionais] ” <sup>/92</sup>RAA2008/09.

Em relação aos tipos de cursos profissionais a oferecer, a direção pretende que a oferta formativa seja “ajustada à realidade socioeconómica da região, designadamente no que concerne o mercado de trabalho. É por isso que são oferecidos cursos profissionais em áreas como a viticultura e a enologia ou o turismo rural e ambiental” <sup>/213</sup>RAA2010/11.

Outro problema identificado, que integrou um dos eixos do atual Projeto Educativo, foi o **fraco trabalho colaborativo entre docentes**, situação que a direção da escola resolveu com a

implementação do trabalho de partilha [quinto eixo do P.E. - implementação do trabalho de partilha], pela primeira vez constaram no horário de cada docente, na componente não letiva, 45 minutos para discutir estratégias, elaborar materiais, partilhar experiências e práticas. No nosso entender, trata-se de uma medida que já pode ser avaliada positivamente. <sup>/137</sup>RAA2009/10

No que se refere à subcategoria **C5.2 - Motivação** esta foi operacionalizada através dos seguintes indicadores: C5.2.1 – Alunos ; C5.2.2 – Professores; C5.2.3 – Direção/lideranças intermédias; C5.2.4 – Pais/encarregados de educação; e C5.2.5 – Pessoal não docente.

Em relação ao indicador motivação dos alunos, nos vários documentos analisados, “a perceção que estes têm da sua própria motivação, revelada nos inquéritos, é maioritariamente bastante boa”<sup>/93</sup> RAA2008/09, o mesmo sucedendo com “a maioria dos encarregados de educação considerou [como] satisfatória/boa a motivação dos seus educandos”<sup>/228</sup>RAA2010/11, a mesma “opinião [é] partilhada também pelos professores” <sup>/229</sup>RAA2010/11.

A escola explica a desmotivação e a falta de empenho de alguns “à luz da vida escolar facilitada desde o 1.º ciclo, com ausência de aprendizagens sérias e responsáveis e aposta nas atividades lúdicas, e com a falta de hábitos e métodos de trabalho” <sup>/94</sup>RAA2008/09.

Aponta soluções nesse sentido de o resolver, como o

recurso às novas tecnologias e pela inclusão, nas planificações dos professores, de atividades com esse intuito. Na nossa escola, as várias opções disciplinares, um plano de atividades diversificado, as aulas práticas e uma conceção generalizada de aula centrada no aluno são entendidos como aspetos que contribuem para uma maior motivação dos alunos. /<sup>77</sup>RAA2009/10

No que diz respeito ao indicador motivação dos professores verificámos que, ao longo dos anos em estudo, a evolução foi positiva. Em 2006 “o processo de autoavaliação identificou, enquanto pontos mais fracos, as baixas expectativas e a desmotivação manifestadas por alguns professores”/<sup>93</sup>RAE2006. No ano letivo 2008/2009 “a sua desmotivação acentuou-se devido à política educativa”/<sup>96</sup> RAA2008/09 mas “as horas que os professores dão à escola, fora do seu horário, mostram que ainda existe alguma motivação”/<sup>98</sup>RAA2008/09. A partir do ano letivo de 2009/2010 a situação alterou-se, “a motivação dos professores é satisfatória, contribuindo para tal as boas relações interpessoais, o trabalho profícuo com alguns alunos em sala de aula”/<sup>79</sup> RAA2009/10, tendo melhorado, na perspetiva de alguns docentes, no ano letivo seguinte “os professores dividem-se, uns classificaram-na como satisfatória e outros como sendo boa” /<sup>237</sup>RAA2010/11 a sua motivação.

Apesar do referido, “na perspetiva dos professores, a sua própria participação nas atividades da escola foi classificada, pela maioria, entre o bom e o muito bom” /<sup>233</sup>RAA2010/11, tendo sido “considerado boa a participação global dos professores (...), na dinamização da escola” /<sup>234</sup>RAA2010/11.

A liderança também se preocupou por saber a razão da desmotivação e as justificações identificadas para a evolução positiva em relação ao grau de motivação dos professores, vejamos:

para além de o horário e o excesso de trabalho dos professores impedirem que haja mais trabalho colaborativo, mais reflexão e discussão, outros entraves foram apontados ao funcionamento dos diversos órgãos colegiais, tais como reuniões demoradas, número de elementos, muita burocracia e agenda pouco centrada em assuntos pedagógicos./<sup>100</sup> RAA2008/09

“As horas que os professores dão à escola, fora do seu horário, mostram que ainda existe alguma motivação, motivação essa que se prende mais com a atividade letiva propriamente dita e não tanto com os aspetos burocráticos inerentes à atividade”/<sup>138</sup> RAA2009/10.

Um dos motivos que contribuiu mais diretamente para o aumento da motivação docente foi a implementação, promovida pela direção, do “trabalho de partilha, considerado pelos docentes ter sido bom e mesmo muito bom”/<sup>236</sup>RAA2010/11 para a elevação da motivação.

No que diz respeito ao indicador grau de motivação da liderança de topo e das estruturas intermédias é elevado, A equipa de autoavaliação afirma que a “Direção [da escola é] empenhada”/<sup>80</sup> RAA2009/10 e que “funcionar em conjunto e [com] uma boa liderança são importantes para criar um bom ambiente de trabalho, evitando situações de isolamento”/<sup>99</sup> RAA2008/09. “O trabalho dos coordenadores de ano/curso tem, também, um papel importante nos resultados da motivação e do empenho escolares”/<sup>84</sup> RAA2009/10.

Os coordenadores de departamento e subdepartamento também se revelam motivados e empenhados no exercício das suas funções. Regra geral, os contributos dos departamentos e subdepartamentos para o Plano Anual de Atividades têm, de facto, em conta, por um lado, as políticas definidas no Projeto Educativo e, por outro, a dinamização da sua vida cultural. /<sup>222</sup>RAA2010/11

Também os coordenadores de cursos, nomeadamente os dos Cursos Profissionais, procuram desempenhar as suas funções com empenho, apesar de dificuldades relacionadas com a falta de empenho dos alunos. O elevado número de alunos que concluíram o Curso no tempo previsto testemunha bem do trabalho persistente dos coordenadores. /<sup>223</sup>RAA2010/11

Assim como “o papel de diretor de turma junto dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação, seja o de maior responsabilidade na área de motivação e empenho escolares”/<sup>85</sup> RAA2009/10.

Em síntese: “a Direção encontra-se motivada e empenhada não só em resolver os problemas da escola como também em consolidar os seus pontos fortes” /<sup>220</sup>RAA2010/11, “trata-se de uma liderança atenta à vida escolar, aberta a acolher sugestões e propostas, e disponível na tentativa de encontrar soluções eficazes e rápidas”/<sup>221</sup>RAA2010/11.

À mesma conclusão chegou a avaliação externa de 2012: “a direção assume uma liderança de abertura, de receptividade às propostas dos vários atores educativos, promotora do trabalho colaborativo e de uma melhoria participada, e envolve e responsabiliza cada agente pelo seu papel” /<sup>85</sup>RAE2012. “Tal é notório nas respostas aos questionários de satisfação, uma vez que os docentes e os não docentes consideram que

a escola tem uma boa liderança e que a direção é disponível e sabe partilhar competências e responsabilidades”/86RAE2012. “Denota-se o incentivo à cooperação entre as estruturas na tomada de decisões e à complementaridade e ao reforço da sua intervenção na organização e na prestação do serviço educativo”/87RAE2012. “A intencionalidade no estabelecimento de relações interpessoais positivas reflete-se no bom clima de escola, no bem-estar global, no ambiente de serenidade que se vive e na mobilização dos elementos da comunidade escolar para uma atuação concertada”/88RAE2012.

No que se refere ao indicador de motivação dos pais e encarregados de educação, “de acordo com os inquéritos, em geral os pais encontram-se motivados, embora considerem que deveriam participar mais ativamente na vida da escola e contribuir mais para o sucesso dos seus educandos, devendo a escola envolvê-los mais no seu percurso escolar” /101 RAA2008/09. “A motivação dos Encarregados de Educação encontra-se muito condicionada pelas dificuldades da vida contemporânea, nomeadamente, no que respeita à falta de tempo para um acompanhamento mais atento de todo o processo escolar” /143 RAA2009/10. Em relação à sua participação nos órgãos da escola “de acordo com os inquéritos, em geral, os pais que participam ativamente (...), encontram-se motivados e consideram que colaboram. (...) Os que não se envolvem diretamente nestes grupos dizem ter conhecimento das várias atividades através dos seus educandos” /144RAA2009/10.

Os coordenadores dos clubes e projetos “quanto à participação dos encarregados de educação nos projetos da escola (...) consideraram-na satisfatória e boa” /231RAA2010/11.

Visão diferente têm os diretores de turma, pois “na perspetiva (...) [destes] o empenho dos encarregados de educação nas atividades desenvolvidas pelos seus educandos foi considerado maioritariamente negativo” /226RAA2010/11.

Em relação à associação de pais e encarregados de educação,

embora com uma participação reduzida face às próprias expectativas, tem uma expressão muito pertinente e fundamentada sobre o funcionamento da organização escolar e o caminho que deve prosseguir. Em articulação com a direção e com alguns docentes, fomenta o envolvimento proactivo dos pais na vida escolar dos seus educandos, de que são exemplo os Serões de Leitura e o Vamos Conversar. /83RAE2012

No entanto, “parece clara a tendência para uma crescente participação de pais e encarregados de educação na vida escolar (reuniões de conselho de turma, assembleia geral, conselho pedagógico...)”<sup>/293</sup>RAA2010/11.

No que concerne ao indicador motivação do peçoal não docente da escola, “a maioria (...) classifica a sua motivação num nível médio. A falta de motivação sentida por parte do peçoal não docente resulta, em certa medida, da situação profissional precária”<sup>/102</sup> RAA2008/09 e “de condições de trabalho”<sup>/146</sup>RAA2009/10.

A direção, preocupada, aponta como caminho, para aumentar a sua motivação e participação (caracterizada como fraca no subcapítulo Gestão e Organização escolar) promoveu “um maior respeito entre toda a comunidade escolar, e eventuais atividades em que todos possam participar, aliadas a uma informação mais eficaz podem melhorar o ambiente de trabalho na escola”<sup>/147</sup> RAA2009/10.

Na subcategoria **C5.3 – Abertura à inovação** definimos dois indicadores C5.3.1 – TIC e C5.3.2 – Inovação.

Em relação ao indicador TIC, no início do estudo existiam “algumas insuficiências ao nível da formação, alguma resistência do peçoal docente e não docente à sua utilização e uma manifesta falta de equipamentos (computadores portáteis e videoprojectores, entre outros) e de espaços”<sup>/104</sup> RAA2008/09. Esta situação que foi minimizada através das atividades desenvolvidas pela equipa PTE, que procede à

administração, manutenção e implementação do “sítio” geral da escola e, a partir deste, a criação de subdomínios para os clubes e projetos existentes; criação de contas de e-mail para as diversas estruturas escolares; apoio aos serviços administrativos, concretamente na substituição de papel por documentos em formato digital, nos programas de gestão dos alunos e na atualização de equipamentos; apoio e manutenção das redes informáticas; elaboração de documentos para apoiar a gestão de equipamentos informáticos e das salas; dinamização da plataforma “moodle”; formação de peçoal na área da plataforma “moodle”, utilização da Internet e correio eletrónico; participação em diversas atividades da responsabilidade de clubes e projetos, bem como de outras atividades escolares.<sup>/149</sup> RAA2009/10

No entanto só foi completamente colmatada “após a remodelação a que a escola foi sujeita, no âmbito do projeto Parque Escolar, a mesma ficou dotada de instalações, recursos e equipamentos que lhe permitiram avançar na implementação e desenvolvimento das novas tecnologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem”

<sup>/238</sup>RAA2010/11. Continuando a equipa PTE “a apostar no seu dinamismo, na manutenção de apoio informático a toda a estrutura da escola, na intensificação das ações de formação de pessoal docente e não docente e sugere que haja um maior planeamento das atividades de promoção da escola envolvendo os professores de informática, de modo a uma melhor rentabilização dos recursos”<sup>/245</sup>RAA2010/11. Desenvolveu “as seguintes iniciativas: formação no âmbito da plataforma ‘Moodle’ e dos quadros interativos; desenvolvimento/reformulação do ‘site’ da escola; formação na área da segurança na Internet; incentivo à utilização de ‘software’ livre”<sup>/103</sup> RAA2008/09.

No que diz respeito ao indicador abertura à inovação “a escola procura ter uma atitude inovadora para enfrentar os problemas”<sup>/18</sup> RAE2006, traduz-se em: “participar nos projetos inovadores que são propostos, na perspetiva de que, dessa forma, a escola será beneficiada”<sup>/97</sup> RAE2006; na “participação da ESRSI na oferta de múltiplas modalidades de formação, bem como em variados projetos e programas: Ciência Viva, COMENIUS, Animadores Culturais, Bibliotecas Escolares, Modernização Administrativa, Prodesis (sumários digitais) ”<sup>/98</sup>RAE2006; a “TurmaMais [que] constitui um outro projeto inovador da ESRSI no combate ao insucesso escolar no ensino básico. A sua pertinência foi reconhecida e fundamentada por uma avaliação externa realizada pelo Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora”<sup>/99</sup>RAE2006; na criação do Observatório/Gabinete de Estatística, no ano letivo 2007/2008; e na criação e manutenção da “equipa PTE, interlocutor privilegiado junto do Centro de Apoio Tecnológico às escolas, constitui, assim, um elemento fundamental na abertura da escola à inovação”<sup>/240</sup>RAA2010/11.

Como ficou demonstrado, “nesta escola existe abertura à inovação e capacidade de mobilizar os apoios necessários para garantir a sua aplicação e continuidade”<sup>/96</sup> RAE2006.

Como já foi referido, “um outro polo de inovação na escola consiste na existência do Observatório/Gabinete de Estatística e do trabalho desenvolvido por este”<sup>/247</sup>RAA2010/11, criado

em 2007/2008 e integrado nos órgãos de estrutura da escola em 2009/2010. Os seus objetivos iniciais consistiram no conhecimento da componente social e económica do espaço de ação da escola e a conseqüente adequação da oferta formativa e do Projeto Educativo a essa realidade. Estes objetivos evoluíram no sentido do tratamento da informação estatística relativa às



avaliações dos alunos e da caracterização da comunidade escolar, nomeadamente a relevância do contexto familiar dos mesmos./<sup>248</sup>RAA2010/11

“Em síntese, o Observatório seleciona, analisa e divulga, junto da comunidade escolar, indicadores económicos e sociais locais/regionais relevantes para a contextualização e caracterização da população escolar”/<sup>249</sup>RAA2010/11.

A constituição da equipa PTE também contribuiu para promover a abertura à inovação.

Com efeito, esta equipa tem como alguns dos seus principais objetivos “promover o uso das TIC em contextos inter e transdisciplinares, fomentando o desenvolvimento de projetos educacionais colaborativos e comunidades virtuais de aprendizagem, desenvolvendo novas competências e partilhando recursos e boas práticas”; “proporcionar aos professores formação e apoio na utilização das diversas aplicações informáticas, no domínio da planificação das atividades letivas, na diversificação de estratégias, no desenvolvimento de projetos e na produção de recursos educativos”; “desenvolver nos alunos métodos de trabalho e competências de pesquisa, seleção e tratamento da informação, tendo em vista a produção de conhecimentos”; “promover a seleção e organização de recursos educativos e materiais de apoio já existentes e a produção de outros”; “disponibilizar os recursos organizados e produzidos na rede, prolongando os momentos de aprendizagem no tempo e no espaço”; “estimular a utilização das TIC em contexto de sala de aula”. /<sup>241</sup>RAA2010/11

O relatório de avaliação externa de 2012 corrobora a leitura por nós realizada, pois

é de destacar a página web, concebida para uma consulta fácil da documentação geral, e em particular da dos departamentos curriculares e dos projetos, e para a divulgação das atividades e de informações diversas, constituindo-se como uma ferramenta de ligação ao meio local. Também o monitor na entrada do edifício permite a atualização de notícias e a transmissão de imagens de eventos e de vídeos temáticos. O uso de correio eletrónico é habitual entre os docentes e o recurso à plataforma moodle está, progressivamente, a enraizar-se como um modo de difusão de informações emanadas das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e de partilha de materiais didáticos para o trabalho direto com os alunos, enquanto espaço interativo de aprendizagem. <sup>96</sup>RAE2012

A subcategoria **C5.3 – Parcerias, protocolos e projetos** foi operacionalizada em dois indicadores: C5.3.1 – Parcerias e protocolos e em C.5. 3.2 – Projetos e clubes.

No indicador parcerias e protocolos conseguimos saber que a escola através da(s) liderança(s) promove-as e empenha-se, com o intuito de “enriquecer as suas atividades com os recursos de parcerias e projetos” /<sup>19</sup> RAE2006. A escola “construiu e beneficia de

parcerias ativas e outras formas de associação, seja no âmbito de projetos e programas como o Ciência Viva, Comenius, Animadores Culturais, Bibliotecas Escolares”<sup>/100</sup>RAE2006, como através de “parcerias com Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, empresas e entidades culturais, designadamente no âmbito dos cursos de educação e formação”<sup>/101</sup>RAE2006.

A escola considera “que as parcerias com instituições locais foram positivas, designadamente as desenvolvidas com o Instituto do Emprego e Formação Profissional, o Centro de Saúde, a Câmara Municipal, o Crédito Agrícola e o Instituto Politécnico de Portalegre”<sup>/107</sup> RAA2008/09.

Elencamos de seguida, como exemplo, os protocolos, as parcerias e as colaborações que instituiu, no ano letivo 2010/2011:

a escola estabeleceu protocolos com instituições públicas e privadas no âmbito dos Cursos Profissionais, e da Formação em Contexto de Trabalho, a saber: (...) J. Portugal Ramos, Sociedade Agrícola, SA; Sociedade Agrícola da Quinta do Carmo; Lima Mayer & C.<sup>a</sup> Sociedade Agrícola, Lda.; Quinta do Zambujeiro – Produção Comércio de Vinhos Unipessoal, Lda.; Hereditas, Lda.; Tiago Mateus Cabaço e Cabaço. (...) Cooperativa Agrícola do Concelho de Estremoz; Câmara Municipal de Estremoz; Rodopneu; Inflow – Consultores de Gestão, Lda.; Junta da Freguesia de Veiros; Joaquim Piteira, Lda.; Estremozgest – Gestão, Estudos e Formação, Lda.; Mota-Engil, Engenharia e Construção, SA. (...) Centro Social e Paroquial de Santo André; Jardim de Infância “Os Traquinas”. (...) Casa de Borba; Albergaria Monte da Rosada; CRIVA – Investimentos Turísticos, Lda.; Monte dos Pensamentos – Turismo Rural, Lda.; Hotelmoz, Lda. – Hotel Imperador; e Grupo Pestana Pousadas, Investimentos Turísticos SA; <sup>/253</sup>RAA2010/11

a escola estabeleceu protocolos com as seguintes entidades: Universidade de Évora, Instituto do Emprego e Formação Profissional, e Câmara Municipal de Estremoz. No que se refere à Câmara Municipal, saliente-se o trabalho desenvolvido no âmbito da Biblioteca Municipal e da Biblioteca do Agrupamento de Escolas de Estremoz, bem como a colaboração da escola na Feira das Escolas e com a Academia Sénior de Estremoz na Comemoração dos Cem anos da República. Mantém-se também o protocolo com a Caixa de Crédito Agrícola; <sup>/255</sup>RAA2010/11

a escola colaborou igualmente com o Centro de Ciência Viva – celebração do Dia Mundial da Ciência, por exemplo -, com o Centro de Saúde no âmbito do projeto PESES, bem como com a Cruz Vermelha e os Bombeiros Voluntários de Estremoz. No que respeita às outras escolas, tem existido colaboração com a Escola Sebastião da Gama no domínio do Desporto Escolar. <sup>/256</sup>RAA2010/11

O relatório de avaliação externa de 2012 corrobora o explanado por nós anteriormente, refere que se regista “o estabelecimento de parcerias, que fomenta a utilização de uma rede de recursos e de espaços e favorece a contextualização do currículo, e o elevado número de protocolos com empresas e instituições, no âmbito da formação em contexto de trabalho” /<sup>82</sup>RAE2012.

Desta relação dinâmica de proximidade, destacam-se várias iniciativas mobilizadoras da comunidade, em especial, as ligadas ao Dia do Patrono e à Feira das Escolas, com o desenvolvimento de atividades abertas e em articulação com outras instituições educativas, culturais, empresariais e de apoio à infância e à 3.ª idade. <sup>81</sup>/RAE2012

No que diz respeito ao indicador projetos, estes são muitos e de âmbito diversificado, revelando cada um grande dinamismo, o que se traduz na realização de um elevado número e variedade de atividades desenvolvidas. Sendo a sua “avaliação globalmente positiva” /<sup>108</sup> RAA2008/09.

Mais uma vez temos de realçar o projeto “Turma Mais (...) implementado em 74 escolas a nível nacional, o que testemunha a sua relevância” /<sup>109</sup> RAA2008/09. “A escola participa em projetos a nível nacional, tais como, o Plano Nacional de Leitura e o Plano de Ação para a Matemática, tendo-se verificado bons resultados na sua aplicação”/<sup>110</sup>RAA2008/09.

Para reforçar o dinamismo de projetos da escola, elencamos de seguida, como exemplo, o que ocorreu no ano letivo 2010/2011:

desenvolveram atividades contempladas no PA os vários departamentos, subdepartamentos e os seguintes clubes/projetos da escola: o Clube dos Direitos Humanos, o Clube de Mecatrónica, o Clube Matic, o Clube de Columbofilia, o GEADA/Clube das Ciências, o Projeto Serra D’Ossa, o Clube de Poesia, o Clube das Línguas, o Clube de Cinema, o Clube de Teatro, o clube de Teatro de Fantoques, o Espaço Artes, o Clube de Atletismo, o Desporto Escolar, o Jornal “Notícias da Rainha”, o Gabinete de Apoio ao Aluno e Encarregado de Educação, o PESES, o Observatório/Gabinete de Estatística e a BE/CRE. Das 157 atividades previstas no P.A., uma parte relevante foi dinamizada pelas estruturas acima mencionadas, tendo envolvido a inscrição e participação de um número muito significativo de alunos, professores e pessoal não docente, para além da crescente presença de Encarregados de Educação; /<sup>260</sup>RAA2010/11

no Clube dos Direitos Humanos, verifica-se que foram realizadas ações muito diversificadas de Educação para os Direitos Humanos, nomeadamente, visionamento de filmes e documentários, debates, jogos e uma

visita de estudo ao Forte de Peniche. Das iniciativas que envolveram a comunidade educativa e a comunidade local destacam-se a Semana dos Direitos Humanos, a celebração do Red Hand Day (sobre as crianças-soldado) e a Festa de Solidariedade com a UNICEF, na qual participaram também o Clube de Teatro e o grupo de dança da escola. Destaque-se ainda a participação no jornal “Notícias da Rainha” ao longo do ano letivo e o facto de o clube frequentemente funcionar como Centro de Recursos para a realização de atividades de várias disciplinas;/<sup>263</sup>RAA2010/11

“Relativamente ao Clube de Mecatrónica, a sua atividade desenvolveu-se em colaboração com o Curso Profissional de Eletrónica, Automação e Computadores, tendo participado nas seguintes atividades: Roboparty 2011 e Feira das Escolas 2011;”/<sup>264</sup>RAA2010/11

o Clube Matic desenvolveu atividades relacionadas, essencialmente, com a prestação de apoios, esclarecimento de dúvidas e preparação para testes e exames nacionais. Em colaboração com o subdepartamento de Matemática, foram desenvolvidas as seguintes atividades lúdicas: comemoração do Dia do Pi, visionamento de um filme e exposição de jogos e materiais manipuláveis no Dia do Patrono;/<sup>265</sup>RAA2010/11

no Clube de Columbofilia, destaca-se a participação empenhada dos alunos inscritos nas tarefas relacionadas com a alimentação, higiene e treino dos pombos. O Clube participou em diversas provas de velocidade, meio fundo e fundo, bem como na Exposição de pombos na Coletividade Rainha Santa Isabel, na Exposição Distrital e na Exposição Nacional. Como aspeto negativo foi referida a dificuldade de adaptação dos pombos ao novo pombal, que teve consequências negativas ao nível da classificação nos concursos;/<sup>266</sup>RAA2010/11

no GEADA/ Clube das Ciências desenvolveu as seguintes atividades: comemoração do Dia Mundial da Alimentação; “As Ciências na nova escola”, no Dia do Patrono; participação na Feira das Escolas; continuação do Projeto “Escola Eletrão”; adesão ao projeto “Separar, no meu trabalho? Agora é mais fácil”; candidatura, com êxito, ao “Concurso para a aquisição de 15 EcoBags”; ação de formação “Separar é fácil” para funcionários e professores; exposição “O gabinete do naturalista”, na comemoração do Dia Mundial da Ciência; comemoração do Dia Mundial da Árvore e do Ano Internacional da Floresta; ação de formação para os alunos do Ensino Básico “Unidade Móvel da Gesamb”;/<sup>267</sup>RAA2010/11

relativamente ao projeto Serra d’Ossa, as atividades desenvolvidas foram as seguintes: participação no evento “Míscaros 2010; percursos “Fungos e Líquenes”; participação no dia do Patrono, com amostra de plantas vivas e onde foi servido chá de plantas da Serra; percurso pela estrada da Meia Serra e São Gens; participação na Feira das Escolas; percurso no pinhal da biodiversidade e S. Gens; amostra e identificação, na sala de professores, de plantas sazonais da Serra d’Ossa; comemoração do Dia da Árvore; participação na semana da Poesia. O Clube contou com parcerias com as escolas do concelho e com a Câmara Municipal. A divulgação das

atividades foi feita através do jornal da escola e do blogue: [projetoserradossa.blogspot.com/](http://projetoserradossa.blogspot.com/)<sup>/268</sup>RAA2010/11

dois dos principais objetivos da criação do Clube de Atletismo foram o desenvolvimento e promoção da prática do Atletismo no concelho de Estremoz e o necessário apoio ao Desporto Escolar de Atletismo, cuja carga horária se revelara insuficiente. Contando com elevada participação, o clube desenvolveu as seguintes atividades: Torneio de Salto em Altura, Triatlo Técnico (uma corrida, um salto e um lançamento) e Torneio Atleta Completo. Um aspeto particularmente positivo do funcionamento deste clube residiu na participação de alunos com NEE nas diversas atividades desenvolvidas, o que contribuiu para tornar a escola mais inclusiva. Tratando-se de um clube recente, pretende melhorar a sua divulgação e adquirir mais material que lhe permita explorar novas disciplinas da modalidade;<sup>/269</sup>RAA2010/11

o Clube de Poesia realizou na escola uma atividade de distribuição e leitura de poemas alusivos ao Natal, de autores portugueses, de expressão portuguesa e alguns estrangeiros. Fora da escola, no “Até Jazz Café”, às 21h, o clube promoveu três Serões de Poesia - “As Palavras dos Poetas” -, onde foram lidos poemas de autores de várias nacionalidades, escolhidos pelos próprios alunos, professores e demais convidados. Nestes serões, foram igualmente apresentados os aspetos mais importantes das biografias dos referidos autores. Tendo participado alunos, professores e outros interessados, “As Palavras dos Poetas” constituíram um significativo momento cultural de partilha e de abertura da escola à comunidade. A sua realização foi divulgada no jornal da escola “Notícias da Rainha” e amplamente publicitada no Facebook;<sup>/270</sup>RAA2010/11

tendo como principal objetivo motivar, desenvolver e aprofundar conhecimentos linguísticos junto de alunos interessados, a fim de os dotar de competências mais sólidas, o Clube de Línguas realizou pequenos cursos de iniciação ao Francês e ao Alemão, desenvolveu atividades de esclarecimento de dúvidas e aprofundamento de conhecimentos de Inglês e comemorou várias festividades típicas de diferentes países e culturas. No dia 31 de março, esteve presente na escola uma representação do Instituto Jean Monet em Portugal e da Comunidade Europeia, a qual realizou uma apresentação visando salientar o papel imprescindível do conhecimento de várias línguas estrangeiras em qualquer ramo profissional;<sup>/271</sup>RAA2010/11

o Clube de Cinema dinamizou sessões quinzenais de visionamento de filmes, a partir do segundo período, apostando na diversificação de temas abordados. A divulgação das atividades foi feita, atempadamente, através de cartazes e do blogue do Clube de Cinema. Por incompatibilidades nos horários de professores e alunos, a adesão às atividades do Clube foi fraca e a realização de debates após os visionamentos também não foi possível por falta de tempo;<sup>/272</sup>RAA2010/11

o Clube de Teatro preparou a encenação de duas peças: “Desculpe, viu o amor?” e “O Príncipe com Orelhas de Burro”. A primeira peça foi

apresentada à escola no Dia do Patrono, inserida nas atividades do PESES, tendo o balanço sido positivo, dado o empenho de todos os participantes. A segunda peça, prevista para o final do ano letivo, não chegou a ser apresentada em virtude de várias desistências de alunos que, no terceiro período, alegavam necessitar de tempo para estudar. Como principal aspeto positivo da atividade do clube salienta-se o empenho de todos e, em particular, a colaboração dos funcionários e de alguns Encarregados de Educação; como aspetos negativos, registam-se o tardio horário do clube, o que dificultou a participação dos alunos de fora da cidade, e o excessivo número de inscritos no início do ano que depois vão desistindo ao longo do mesmo, o que muito condiciona o trabalho a realizar e aconselha a uma seleção mais criteriosa dos alunos no momento da inscrição;/<sup>273</sup>RAA2010/11

quanto ao Clube de Teatro de Fantoques, foram cumpridos os principais objetivos propostos, nomeadamente, “sensibilizar para a expressão dramática, ajudar no desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e contribuir para a realização de experiências significativas, de modo a unir o saber ao saber/fazer”. As atividades realizadas no âmbito deste clube foram as seguintes: dramatização de textos alusivos à quadra natalícia (“O Natal” e “O Espírito do Natal”); encenação e representação de textos dramáticos (“Rainha Santa Isabel – o Milagre das Rosas”) em articulação com a área curricular não disciplinar de Oficina de Expressão Plástica. Estando prevista a encenação e representação de textos dramáticos infantis (“A Amizade”), em comemoração do “Dia Mundial da Criança”, não foi possível realizar esta atividade por razões logísticas. Assim, como aspeto positivo destacam-se o significativo número de alunos inscritos e o empenho demonstrado, bem como as aprendizagens desenvolvidas; o principal ponto negativo consistiu no facto de as condições físicas para a preparação e execução das atividades não terem sido as desejáveis;/<sup>274</sup>RAA2010/11

o Clube Espaço Artes tem como principais objetivos sensibilizar para a arte, desenvolvendo a criatividade e o sentido estético, proporcionar à comunidade escolar “um espaço de prazer, integração e crescimento ativo”, e contribuir para o enriquecimento cultural e artístico dos que nele participam, possibilitando, assim, uma maior integração da escola na comunidade. Constituído por professores, alunos e funcionários, o Espaço Artes desenvolveu atividades no âmbito da Pintura (materiais e técnicas de expressão, práticas de desenho, práticas de pintura, processos expositivos e comunicação e crítica de arte) e das Artes Decorativas (pintura a acrílico, pintura a pastel, pintura em tecido e técnicas mistas). Ao longo do ano letivo, foram sendo desenvolvidas exposições na escola com os trabalhos realizados, e todas estas exposições “reuniram diversas intervenções num conjunto conceptualmente diversificado”; os trabalhos de alguns dos seus membros foram igualmente exibidos na Feira das Escolas;/<sup>275</sup>RAA2010/11

por iniciativa do Clube Espaço Artes, e em articulação com Línguas, realizou-se um “Curso de verão”, entre 27 de junho e 8 de julho, destinado

essencialmente aos alunos de 9º ano, o qual abrangeu várias disciplinas da área das artes (História da Cultura e das Artes, EV, Oficina de Artes e Desenho A) e a disciplina de Inglês. Com um número significativo de inscrições de alunos de outras escolas, o curso desenvolveu as seguintes atividades, organizadas por temáticas: “Aprender inglês com a arte”, Raid fotográfico, “As artes na cidade – arquitetura/azulejaria/ roteiro barroco”, “As artes na cidade – escultura”, “Escultura – trabalho de atelier”, gravura, “Coreografia do desenho”. Dado o sucesso da iniciativa, os seus promotores pretendem voltar a realizá-la no próximo ano letivo, alargando o projeto a outras áreas disciplinares e temáticas;<sup>/276</sup>RAA2010/11

a equipa do jornal da escola “Notícias da Rainha” cumpriu o principal objetivo a que se propôs: realização de três edições do jornal ao longo do ano letivo. Por outro lado, este grupo de trabalho considera ter existido uma razoável adesão ao projeto por parte de alunos e professores, tendo aumentado a mobilização, participação e colaboração dos mesmos; as condições logísticas, designadamente, a existência de um gabinete de trabalho, também melhoraram; foi introduzida publicidade no jornal, como forma de participação nos custos das edições. Quanto a aspetos a melhorar/sugestões, refira-se a necessidade de existência de Internet no gabinete do jornal; a urgência na aquisição da aplicação informática Adobe Indesign CS5; a importância de uma maior adesão/participação da comunidade escolar no projeto; a necessidade de cumprimento dos prazos para entrega de textos e fotografias por parte de alunos e professores;<sup>/277</sup>RAA2010/11

o Clube do Desporto Escolar dinamizou as seguintes atividades: Compal Air (Basquetebol); Formação de juizes/árbitros (Voleibol); Corta Mato, Mega Sprinter, Mega Salto e Mega Kim (Atletismo). De realçar que, no conjunto de todas estas atividades, houve a participação de 424 alunos. Durante todo o ano letivo, foram realizados treinos de atividades rítmicas e expressivas, atletismo e voleibol, com participações em competições regionais e nacionais, e onde se conseguiram excelentes classificações;<sup>/278</sup>RAA2010/11

e por último, “no âmbito de área de projeto de 12ºano, o desenvolvimento do projeto ‘Balanço de competências-chave para o Empreendedorismo’, bem como de competências em ‘Métodos e Técnicas de Investigação’” <sup>/279</sup>RAA2010/11.

Como sintetiza a asserção extraída do relatório de avaliação externa de 2012,

o sentido de pertença e de identificação com a Escola é marcadamente acentuado no quotidiano escolar, traduzindo-se na participação efetiva e constante em diversos projetos de âmbito local, nacional e internacional, verdadeiramente potenciadores de experiências de aprendizagem enriquecedoras, muitos dos quais galardoados com prémios de mérito (E-twinning, Comenius, jornal escolar Notícias da Rainha, Roboparty, Cevalor, Clube da Mecatrónica, de Teatro, do Cinema, dos Direitos Humanos, de Columbofilia, das Ciências, Espaço Artes). Da

mesma forma, a abertura à inovação é uma característica implícita, demonstrada no modo empreendedor como envolve os alunos nos clubes e na abrangência dos mesmos, quer enquanto atividades de enriquecimento e de complemento curricular, quer como estruturas de apoio educativo e de suporte à superação de dificuldades de aprendizagem./<sup>84</sup>RAE2012

### 8.7.3 – Conclusões

Pelos resultados dos questionários e pela informação extraída da análise de conteúdo concluímos que o perfil do diretor se enquadra no tipo de **líder transformacional**, apesar de também apresentar algumas características de líder transacional, mas muito menos marcadas.

O diretor da escola motiva os diversos atores educativo para irem mais longe, as expectativas que lhes coloca são elevadas e leva-os a darem o melhor de si de forma a contribuírem para a resolução dos problemas, conduzindo a desempenhos mais altos, sendo, portanto, um líder transformacional.

Apresenta algumas características de líder transacional, visto promover algumas transações segundo a perceção de alguns docentes procura alianças estratégicas para garantir consensos e diminuir o debate, exercendo de qualquer forma uma liderança transformacional já que conduz os subordinados a realizarem os seus objetivos.

O diretor atua de forma pró-ativa, tendo em vista não apenas a consecução de objetivos, mas acima de tudo a superação de metas.

Como demonstrado, consideramos que a(s) liderança(s) e o diretor da escola têm visão de futuro e estratégias. Identificam, apontam e fazem novos caminhos para os resolver/minimizar. Para reduzir o insucesso dos alunos atribuíram mais um tempo letivo nas disciplinas mais problemáticas, organizaram mais aulas de apoio acrescentado, incrementaram a codocência, a reorganização das salas de estudo, com uma sala de multissaberes (implementada em 2012), as tutorias e reforço no contato com os pais e encarregados de educação, através do GAAEE. Promoveram a articulação entre as várias estruturas, promoveram o **trabalho colaborativo**, um caminho muito promissor na melhoria profissional dos docentes pois promove a ação, a reflexão e a reflexão na ação. Criaram as condições organizacionais para que a escola seja uma comunidade de



aprendizagem, ao atribuírem aos docentes a “hora da partilha” onde à mesma hora se reúnem os professores pertencentes aos mesmos subdepartamentos para refletirem, trocarem experiências, fazerem materiais, planearem em conjunto, e sim falar... discutir para se encontrar o melhor para ensinar e para avaliar, e claro para aprender. O ensinar-aprender-avaliar encaixados uns nos outros e interagindo constantemente, e assim se vai fazendo caminho ... o caminho faz-se andando!

A liderança transformacional ocorre em contextos de grande cooperação e colaboração. Como tal, o conceito de liderança transformacional está associada à ideia de uma “liderança orientada para a transformação da organização [que] valorizará sempre os atores escolares” (Sanches, 2005, p. 1587).

O Diretor revela os quatro atributos que definem este tipo de liderança:

- é carismático, já que promove a confiança e a identificação dos seus liderados com ele próprio através dos seus comportamentos, dos seus valores e ideais;
- é um motivador inspirante, porque transmite e fomenta nos seus seguidores uma visão otimista, através dos seus comportamentos, transmitindo sempre uma perspetiva positiva das situações, contribuindo desta forma para um aumento da melhoria e esforço no desempenho de todos os atores da organização;
- é um estimulador intelectual, no sentido em que estimula os seus liderados para que estes reconheçam e questionem as suas ações, conduzindo-os a reconhecerem os seus próprios valores e crenças, promovendo e incentivando ao mesmo tempo a criatividade e o espírito inovador;
- revela consideração individual, no sentido que está atento aos seus subordinados, apoiando-os nas suas necessidades e encoraja-os a desenvolverem as suas capacidades, atribuindo-lhes responsabilidades visto ser um líder que responsabiliza mas também delega funções.

Este tipo de liderança revela-se quando o líder consegue implementar elevados níveis de confiança; um sentido de coresponsabilização, em que cada um dá o melhor de si em prol da organização; uma visão, valores e comportamentos que sejam consistentes e focalizados no futuro e “torna-se moral pois eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação em ambos” (Bento, 2010, p.146), é o que sucede na escola investigada.

Como refere um aluno, “o diretor (...) dá-nos um grande à vontade para [lhes] falarmos enquanto que [na outra escola] (...) nós tínhamos medo.” (Chitas, 2015, p. 25)

[O Diretor] “distribui cumprimentos à passagem, (...). Conhece vários alunos pelo nome, conversa aqui e ali com colegas e com funcionários da Escola.” (Chitas, 2015, pp. 24-25)

Numa escola, a questão motivacional é fundamental e central neste tipo de liderança (Pereira, 2006) é como o grande vetor de influência do líder sobre os liderados, estes ao colocarem os interesses da organização acima dos pessoais, contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento da organização. Como vimos, o grau de motivação dos vários atores é, de uma forma geral, elevada.

Assim, corrobora o diretor ao afirmar que “o corpo docente desta escola é empenhado, ciente dos objetivos que a escola tem e da necessidade de apresentar resultados. Os meus colegas estão sempre a fazer sugestões, a apresentar propostas de melhoria. Acontece muitas vezes. (...) Tenho de dizer muito bem do corpo docente que tenho – há sempre pessoas a pensar, a quererem melhorar.” (Chitas, 2015, p. 31). Demonstrando consideração pelos seus liderados.

A exceção são os pais e encarregados de educação, dos quais uma maioria não participa nas iniciativas da escola, na escola e com a escola. Manifestam um baixo grau de motivação, apesar de ter melhorado a sua participação. Entrando em incumprimento com o Regulamento Interno da Escola, que no seu Artigo 22.º, enuncia:

1. aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes e de promoverem, ativamente, o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.
2. Nos termos da responsabilidade referida no número anterior, deve cada um dos pais e encarregados de educação, em especial: a) acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando; b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar. (Regulamento Interno, p. 19)

Os diretores de turma são os mais críticos em relação ao grau de motivação e participação dos encarregados de educação, pois uma das suas competências é segundo o Artigo 70.º, do Regulamento Interno é: ponto 2. “a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação.” (p. 38)

Demasiadas vezes se responsabiliza a escola e se desresponsabilizam os pais e encarregados de educação, que deverão interessar-se mais pelo caminho dos próprios filhos.

A motivação no contexto organizacional tem grande influência no desempenho dos vários atores. A(s) liderança(s) e o diretor motivam os restantes agentes educativos, influenciam assim o desempenho dos seus liderados. Colocam expectativas elevadas na comunidade e, como já justificámos, se tivermos elevadas expectativas em relação ao desempenho das pessoas, sejam alunos, docentes ou pessoal não docente, os desempenhos tendem a ser melhores e contagiantes, promovendo assim a melhoria da escola.

O diretor da escola estudada motiva, promove o empenho e transmite energia positiva aos seus liderados de tal forma que a escola que lidera caminhou e se transformou numa organização aprendente.

Para concluir, o diretor da escola tem visão e estratégia para a escola, sabe onde quer chegar, tem uma missão, transmitindo para isso uma imagem positiva, estabelecendo expectativas desafiantes para os seus liderados, mostrando confiança e respeito por eles traduzido na sua atitude e comportamentos, promovendo assim a sua visão e missão, levando a que todos os atores educativos partilhem dessas mesmas metas. Como o próprio afirma, quando foi colocado na escola “queria contribuir, ajudar a minha escola. Esse era o meu objetivo, o meu ideal: vir para aqui ajudar, contribuir” (Chitas, 2015, p. 11).

### **Mas será que é prática uma liderança eficaz e é líder eficaz?**

Segundo Lickert (citado por Silva, 2010) um líder eficaz caracteriza-se por: manter relações de confiança e apoio e desenvolver nos outros maiores níveis de autoconfiança elevada; dar mais importância à participação dos subordinados no controlo e na tomada de decisões; e definir objetivos de ação informando os seus subordinados das metas a atingir.

Uma escola, para mudar no caminho da melhoria em grande medida “depende, de forma relevante, de equipas diretivas com capacidade de liderança que contribuam para a dinâmica, apoio e incentivo para que possam desenvolver-se, contribuindo para a construção da capacidade interna de melhoria” (Bolívar A. , 2012, p. 49)

Perspetiva também defendida por Nóvoa (1992) ao afirmar que

a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização de projetos de trabalho. (p. 26)

Em síntese, por tudo o apresentado anteriormente, podemos responder afirmativamente à questão. E terminamos parafraseando Beck e Murphy (1993) que defende que

o diretor da escola (...) [do futuro] terá de se lembrar que é uma pessoa cujo trabalho enquanto líder educativo é, em primeiro lugar, antes e depois e sempre, com pessoas – pessoas que são seres físicos, intelectuais, espirituais, emocionais... Como pessoa inserida na comunidade, o diretor (...) preocupar-se-á com várias coisas. Ao reconhecer que as comunidades e os seus membros crescem em ambientes acolhedores e estimulantes, estes profissionais tentarão utilizar uma ética de preocupação/cuidado (caring) para guiar as suas decisões e ações... Verão os professores, alunos, pais e outros como colegas, parceiros, co-aprendentes e (quando possível) amigos. E apreciarão o desafio de trabalhar com estes grupos para construir uma comunidade de aprendentes onde todas as pessoas se possam desenvolver. (citados por Day, 2001, pp. 143-144)

Os docentes corroboram tudo o que se deduziu em relação ao diretor, já que a concordância é francamente positiva, em relação ao seu desempenho: possui um planeamento estratégico pautado pela clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias; partilha responsabilidades com as lideranças intermédias; delega funções noutros atores educativos, encoraja os professores a desempenharem funções de liderança; incentiva o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; promove o debate para a tomada de decisões, incentiva a participação de diferentes atores educativos na resolução de problemas; toma decisões com base em critérios claros e explícitos; deposita expectativas elevadas nas pessoas; gere os recursos humanos com base nas suas competências pessoais e profissionais; incentiva o trabalho colaborativo; promove a formação interna dos trabalhadores rendibilizando saberes profissionais; promove o desenvolvimento profissional dos trabalhadores com base nas suas reais necessidades de formação; comunica abertamente sobre todas as questões relativas à escola; e garante a circulação interna da informação de forma eficaz.

A escola da nossa investigação já encontrou o *caminho do futuro!*

## Considerações finais

A viagem chegou ao fim, percorremos um longo caminho. Estamos na fase pós viagem, em que, já regressadas, pegamos no nosso caderno de campo e terminamos as nossas considerações e corolários finais. Já com algum distanciamento, mas com a subjetividade inerente a cada viajante, falta escrever o final, ou seja, responder às questões da investigação, apresentar as reflexões finais e uma sugestão, que a escola pode encetar, se as achar atrativa, que a nosso ver poderão constituir um dos caminhos para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem-avaliação, do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, e, claro está, da própria escola - porque ainda vale a pena lutar pelos nossos alunos, vale a pena lutar por uma escola de qualidade, por uma Educação para todos! Terminamos com a apresentação das limitações da investigação e com propostas de futuros estudos.

Encontramo-nos, assim, em condições de dar resposta às nossas inquietações iniciais, que se converteram nas questões da nossa investigação.

Quisemos saber que contributos teve a avaliação externa, de 2006, na escola do nosso estudo de caso, na mudança e na melhoria do estabelecimento de ensino, já que a escola melhorou em todos os domínios da avaliação externa. Como tal, voltamos à grande questão: quais os contributos da avaliação externa para a mudança e a melhoria, na escola estudada?

Quisemos, assim, saber se houve novas dinâmicas implementadas após a avaliação externa da escola, e qual o percurso efetuado pela escola para chegar à segunda avaliação externa e ter melhorado as avaliações em todos os domínios, assim como compreender o papel da(s) liderança(s) em todo o processo; para tal tivemos de identificar e caracterizar os tipos de lideranças existentes na escola.

Os resultados a que chegámos são o termo dos vários caminhos percorridos de tratamento reflexivo, analítico e crítico de trilhos múltiplos, desde a análise documental, à análise de conteúdo, da perceção dos docentes; enfim, são a reconstrução da viagem por nós realizada, em permanentemente dialogístico entre a viajante e o objeto da viagem – a escola.

## Resposta às questões da investigação

Começamos por dar respostas às questões do tema *Impactos da avaliação externa*.

- Que efeitos teve a avaliação externa nos resultados?

A resposta é muito simples, pois a escola não precisava de ter sido avaliada externamente para saber que os seus resultados não eram muito bons, e ficavam aquém não só em relação ao contexto socioeconómico onde está inserida, como em relação às metas que a própria escola ambiciona. O diagnóstico já estava feito pela autoavaliação da escola. Os caminhos que trilhou partiram sempre do interior da própria organização.

Na categoria **resultados** a escola melhorou da avaliação de 2006 para a de 2012, passou de **Suficiente** para **Bom**; tem sido um longo caminho, onde a escola não se acomodou na sua interioridade e expectativas baixas de alunos e pais e trilhou percursos próprios e inovadores, nomeadamente através do Projeto TurmaMais, no 3.º ciclo. Não ficou indiferente, não “encolheu os ombros”, aos resultados menos bons, e ao longo dos anos estudados, revelou dinamismo na identificação dos problemas, assumindo uma atitude proactiva perante os desafios dos baixos resultados.

Combateu o abandono escolar e a desistência dos alunos, através da criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e aos Encarregados de Educação, no ano letivo 2009/2010, com a missão de possibilitar uma articulação entre a escola e a família, para além da do diretor de turma. O gabinete é constituído por equipas diversificadas e vastas e diversificada de docentes e técnicos especializados, que acompanham os alunos em risco e respetivos pais e encarregados de educação.

Continuou a apostar numa oferta educativa diversificada, um dos seus pontos fortes, com o intuito de cativar mais alunos e apresentar percursos alternativos para os que não pretendem o ensino secundário regular. A diversificação da oferta formativa é um dos fatores que tem contribuído para a valorização das aprendizagens, oferecendo oportunidades de cada aluno frequentar o tipo de curso para o qual tem mais perfil ou apetência.

Nos relatórios de autoavaliação está patente o pertinente debate entre a avaliação interna dos alunos e a avaliação externa. Terá de ser a mesma? Assumem que não, no entanto também não entram na narrativa facilitista de não valorizarem a avaliação externa dos alunos. Como são avaliações diferentes, avaliam de diferente maneira. Com isto não defendem que uma escola, sistematicamente com elevadas avaliações de frequência interna, obtenha avaliações externas muito mais baixas e abaixo da média nacional, significa que a escola tem um problema.

Manifestam preocupação, já que ensinar é muito mais do que preparar alunos para um momento de avaliação específico – o exame. Debatem e defendem que não devem pautar as aprendizagens dos seus alunos de forma redutora, no sentido de estes só saberem fazer com bom desempenho determinado exame, assumem que não podem formatar os alunos para terem apenas bons resultados nos exames. Não caem na demagogia do facilitismo de apenas fazerem uma parte do seu trabalho, dentro do grande pilar de aprender a fazer. Não descoraram as outras dimensões do aprender a fazer e muito menos negligenciam os outros pilares do aprender a conhecer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser. Encararam o processo ensino-aprendizagem-avaliação dos alunos de forma holística, defendem que só assim, a escola promove a Educação e forma cidadãos críticos num mundo global, cheio de tantos desafios, situação bem evidenciada pelos trabalho desenvolvido nos clubes e atividades codinamizadas com os alunos.

Na escola o comportamento é assertivo, as boas relações entre os vários atores educativos são a regra, criando um bom clima de escola, que, como lhe chamam Savoie e Brunet (2000), é “o humor da organização”, assim o “humor” é aberto e otimista.

É fundamental um ambiente calmo e ordeiro numa escola. A escola estudada é um lugar de bem-estar e de aprendizagem, rege-se por princípio de combate à indisciplina, para que alunos se possam sentir bem e possam realizar as suas aprendizagens. A satisfação é outra das dimensões do clima desta escola, na escola em estudo, que apresenta aspetos bastante positivos, nomeadamente ao nível do relacionamento entre os vários atores.

Em relação à participação e desenvolvimento cívico, os alunos são envolvidos na discussão e elaboração do Projeto Educativo e na programação das atividades da escola, através dos vários clubes, tal como os outros membros da comunidade educativa. Os alunos identificam-se com a escola participando ativamente nas atividades da escola.

Sendo a cidadania um conjunto de direitos que o cidadão dispõe ao viver na sociedade, também são deveres ou responsabilidades que o cidadão deve cumprir. A escola do nosso estudo enquadra-se numa escola de cidadania, desenvolve nos alunos consciência de cidadania, tão necessários num mundo cada vez mais multicultural e complexo.

Entre as duas avaliações a escola sulcou caminhos e conseguiu melhorar algumas das suas debilidades; no entanto, ainda não atingiu o nível que ambiciona, principalmente no ensino secundário, nas avaliações externas.

A escola, para além de identificar os problemas, implementou diversas medidas, no sentido de combater os menos bons resultados dos alunos. As ações promovidas pela escola foram: projetos, codocência, aulas de apoio pedagógico acrescido, tutorias, sala multissaberes e mais 45 minutos atribuídos às disciplinas com mais insucesso e dinamização de diversos clubes. Também promove inúmeras visitas de estudo que têm contribuído para o enriquecimento cultural dos alunos, bem como para as suas aprendizagens. Assim, a escola, desde 2006 a 2012, empenhou-se em criar condições para os alunos melhorarem os seus desempenhos. Promove e valoriza as aprendizagens, divulgando junto da comunidade, os alunos e os projetos que se vão destacando, bem como os vários eventos que realiza, é uma escola que se abre à comunidade. No ano letivo 2010/ 2011 implementou os quadros de valor e excelência, com a finalidade de louvar os alunos com bons desempenhos escolares e/ou os que se destacaram a nível cultural, desportivo ou criativo, bem como para enaltecer iniciativas ou ações de benefício claramente social/comunitário ou de expressão de solidariedade. Na própria escola, existe um *placard* com as fotografias e os nomes destes alunos, em local de destaque.

A consolidação do projeto TurmaMais foi decisiva para a promoção do sucesso das aprendizagens dos alunos do 3.º Ciclo do ensino básico. A escola conseguiu “criar as condições organizacionais pedagógicas que conduziram à melhoria efetiva das aprendizagens escolares” (Verdasca, 2011, p. 8).

A escola continua a não se acomodar na sua interioridade e expectativas baixas de alunos e pais e trilhou percursos próprios e inovadores nomeadamente através do Projeto TurmaMais, no 3.º Ciclo, é uma escola em movimento na perspetiva de Stoll e Fink (1999). Não ficou indiferente, não “encolheu os ombros”, mesmo quando os resultados já tinham melhorado, e ao longo dos anos estudados, tem revelado dinamismo na



identificação dos problemas, assumindo-se como ator ativo e cooperante perante os desafios dos baixos resultados.

Assim, inferimos que é uma **escola eficaz e em melhoria**.

- **Que efeitos teve a avaliação externa na prestação do serviço educativo?**

A escola não precisou de ser avaliada externamente para implementar a inovação e a mudança através do projeto TurmaMais, que se iniciou na escola da nossa investigação. A escola não precisou de ser avaliada externamente para implementar uma prestação de um serviço educativo de qualidade.

A escola presta um serviço educativo norteado pelo rigor, qualidade e exigência. Os documentos estruturantes da escola articulam-se entre si, denotando esses mesmos princípios.

Na escola existe uma articulação eficaz entre as várias estruturas e entre os docentes, tendo sido um dos parâmetros onde a escola mais investiu. Organizou-se de forma a promover e implementar essa mesma articulação e a promover um serviço educativo de qualidade, nomeadamente ao nível do acompanhamento dos alunos. Com esses intuitos: atribuiu, nos horários dos docentes, a hora da partilha, destinada ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo; consolidou o projeto inovador da TurmaMais, implementado e desenvolvido para resolver o insucesso dos alunos no 3.º Ciclo do ensino básico, onde continua a existir a codocência nas disciplinas de maior insucesso, como a Português, a Matemática e a Inglês; a escola também se organizou de forma a atribuir, nas disciplinas de maior insucesso, no ensino secundário regular, uma aula suplementar de 45 minutos; criou o GAAEE, que acompanha os alunos e encarregados de educação e pais mais problemáticos; implementou as tutorias, que se destinam a alunos que revelem problemas a nível cognitivo, comportamentais e/ou emocionais; continuou a incentivar e a apoiar os clubes e projetos; continuou com uma oferta educativa diversificada; criou o gabinete de estatística; implementou a sala de multissaberes, que como o nome indica é um local privilegiado de estudo e de esclarecimento de dúvidas, onde se encontram professores das várias áreas disciplinares; e as aulas de apoio são em número elevado e adequadas às

necessidades educativas dos alunos, sempre que possível são lecionadas pelo professor da turma, quando tal não sucede existe um trabalho articulado entre os docentes.

A oferta educativa é diversificada, adequada ao contexto socioeconómico e às expectativas dos alunos, sendo a abrangência do currículo uma realidade.

Outro indicador importante, ao nível da prestação do serviço educativo, é o da sequencialidade pedagógica, pois na escola estudada é uma realidade, na distribuição de serviço é tida em conta esta premissa, tanto ao nível dos docentes, como ao nível dos diretores de turma.

Os conselhos de turma funcionam de forma a promoverem as aprendizagens dos alunos. Articulação operacionalizada nos planos curriculares de turma no 3.º Ciclo e explanado nas atas do ensino secundário. No 3.º Ciclo delinea as ações de promoção do sucesso nos planos de recuperação e nos de acompanhamento, no ensino secundário criou o plano individual de trabalho, com a mesma função dos anteriormente referidos, para os alunos com três ou mais níveis inferiores a 10 valores.

A escola do nosso estudo entende e realiza a avaliação dos alunos como um processo, promovendo a autoavaliação e a heteroavaliação como uma das estratégias aplicadas de autorregulação das aprendizagens e da validação dos próprios critérios de avaliação. Assim, a escola encara o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de forma holística, sendo desenvolvido um trabalho de qualidade ao nível dos conselhos de turma e entre os professores que lecionam as mesmas disciplinas no mesmo ano de escolaridade. Na senda do que defende Fernandes (2008), na escola é implementada uma verdadeira avaliação formativa alternativa.

Realçamos que todas as medidas implementadas/consolidadas de organização do serviço educativo partiram sempre do interior da escola.

Onde a escola pode melhorar é ao nível do acompanhamento da prática letiva/práticas de supervisão que, nos anos estudados, se fez de forma indireta já que não existe a cultura de observação de aulas, não se implementou o ciclo supervisiivo. A escola poderia implementar a sua aplicação, promovendo desta forma a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores e conseqüentemente da própria escola, com reflexos nas aprendizagens dos alunos.

- Qual a cultura organizacional da escola e possíveis contributos para a mudança e a melhoria?

A cultura organizacional tem contribuído de forma premente e persistente para a mudança e a melhoria. Ao longo dos anos estudados, mudou legislação, mudaram lideranças de topo e intermédias, mudaram estruturas, mudaram professores, mudaram alunos e a escola continua a reger-se por princípios de rigor, qualidade e exigência. A cultura de escola encontra-se bem enraizada e tem sido potencializadora da mudança e da melhoria.

A cultura organizacional encontra-se bem definida e a sua “construção” tem já um longo caminho, como defende Little (1990) é com este tipo de trabalho que se conseguem progressos significativos.

Parafraseando Brunet (1992), cada escola tem a sua própria personalidade, que a caracterizam e que formalizam o comportamento dos seus membros. Na senda do que defende Costa (2003), uma organização como a escola é uma unidade social intencionalmente construída e reconstruída, com a finalidade de concretizar objetivos específicos. A escola estudada é uma organização onde todos trabalham para objetivos comuns de concretização do Projeto Educativo, do Projeto Curricular de Escola e do Contrato de Autonomia.

A escola promoveu e implementou o trabalho colaborativo, após ter sido diagnosticado pela autoavaliação como um dos pontos fracos. A escola entende, como defende Little (1990, citado por Fullan & Hargreaves, 2001), que

o trabalho conjunto é a forma de colaboração mais forte (por exemplo, o ensino, a planificação e a observação em equipa, a investigação-ação, o treino contínuo pelos pares, a mentoria, etc.). O trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado. (p.87)

Como não é possível conseguir culturas colaborativas fortes sem um desenvolvimento profissional também forte, de enriquecimento mútuo, ocorreram benefícios para os docentes, os grupos e para a escola entendida como organização que aprende.

Quando se parte de uma conceção da organização como resultado do pensamento e da ação dos seus membros, a aprendizagem aparece como um contínuo de ambos.

Com a promoção do trabalho colaborativo, a escola promove nos docentes a reflexividade, já que, como defende Nóvoa (1992), o professor progride “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25). Foi nesta perspetiva de formação permanente do docente, em trabalho colaborativo com os seus pares, que a escola implementou no horário dos docentes a hora da partilha.

A escola tem caminhado para uma “escola aprendente”, tem tido capacidade de aprender através da reflexão, e como quem aprende é o indivíduo, esta está diretamente associada ao desenvolvimento profissional do docente. A escola “continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p. 16).

A escola do nosso estudo autorregula-se, através da autoavaliação que realiza, tornou-se numa organização inteligente, que facilita a aprendizagem de todos os seus atores de forma interativa. A cultura organizacional é forte sendo agregadora de forças positivas, o que potencializa de forma direta a mudança e a melhoria da organização.

- **Qual o clima da escola e possíveis contributos para a mudança e a melhoria?**

O clima da escola também é importante, apesar de ser mais volátil do que a cultura de escola, mas é “o humor da organização” (Savoie & Brunet, 2000) é o ambiente experienciado diariamente, que se reflete no compromisso de cada agente educativo para com a escola.

O clima no dia-a-dia vivenciado na escola é aberto, cooperante e dialogante, e na senda do que afirma Teixeira (1995), na escola existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum, espírito de equipa, promovendo desta forma a motivação, o empenho e uma maior satisfação dos vários agentes educativos, que se revela através

de sentimentos agradáveis e positivos. Como tal, o clima da escola é agradável, participativo e assertivo, sendo portanto de qualidade, o que determina uma boa qualidade de vida e de produtividade de todos os atores educativos. Como tal, o “humor” da escola é positivo e potencializador das aprendizagens de todos os atores educativos.

Como caracterizámos, um bom clima de escola promove a satisfação em aprender que se articula estreitamente com a motivação dos discentes. A motivação é um dos *selfs* fundamentais para o processo de aprendizagem. Os alunos só aprendem se quiserem aprender e para tal a motivação é fundamental no sentido, do aprendente, definir o seu comportamento em relação à aprendizagem. Os discentes têm que estar motivados para realizarem as tarefas, para se empenharem, para se focalizarem, para se esforçarem e, em caso de se depararem com insucesso, de despenderem tempo e energia para superarem as dificuldades e atingirem as aprendizagens pretendidas. Os alunos da escola estão motivados, a escola promove essa motivação, como estes afirmam nas respostas aos inquéritos por questionário, que o grupo de autoavaliação aplica.

O clima vivenciado na escola estudada potencia que todos os agentes educativos se encontrem motivados, e sintam elevada satisfação no desempenho das suas funções, contribuindo assim para o bem-estar, não sendo portanto um obstáculo para a mudança e para a melhoria, muito pelo contrário contribui para ela.

- **Que efeitos teve a avaliação externa na gestão e organização?**

A escola não precisava de ter sido avaliada externamente para assegurar uma gestão e organização escolar eficaz, que trilhou, e continua a trilhar, caminhos para a mudança e a melhoria. Baseia a sua gestão e organização no rigor e exigência, definindo e implementando ações e medidas, tendo por base a autoavaliação da escola.

Inferimos que, na escola da nossa investigação, a direção exerce uma gestão dos recursos humanos de forma ágil e informada; a distribuição do serviço é feita tendo em conta as competências profissionais e pessoais dos docentes e não docentes; é dada continuidade pedagógica e de direção de turma; as estruturas intermédias assumem o seu papel de lideranças intermédias; a componente não letiva dos docentes é canalizada para o enriquecimento de atividades e apoios aos alunos; e as aulas de substituição estão

organizadas de forma eficaz. Logo, a liderança de topo é proativa na gestão e na resolução dos problemas, exercendo uma liderança aberta, democrática e transformacional.

O caminho trilhado, na escola estudada, é norteado pela premissa de que a escola é uma organização que tem uns “clientes” muitos especiais, os alunos. O caminho percorrido diariamente é orientado a pensar neles e no seu desenvolvimento, no sentido do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a Ser.

- **Que contributos deu a avaliação externa para o processo de autoavaliação e melhoria?**

A escola não precisava de ser avaliada externamente para implementar o processo de autoavaliação. Antes da avaliação externa, de 2006, a escola já realizava um processo de autoavaliação sustentado. Tem desenvolvido um processo de autorreflexão, sendo um exemplo do defendido por Alaiz (2006) tem sido “capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho” (p.19).

A escola encara a autoavaliação como um processo contínuo de melhoria e de aprendizagens, a partir da reflexão que realiza, delinea ações a implementar das quais faz o balanço de cada uma das medidas desenvolvidas.

A autoavaliação é uma realidade desde o ano de 2001, realizada por uma equipa designada para o efeito (Grupo de Autoavaliação - GA). A avaliação realizada é feita por pessoas internas à unidade orgânica, sendo por isso uma autoavaliação.

A autoavaliação é participada, o grupo de avaliação aplica inquéritos por entrevistas e por questionários aos vários atores educativos, auscultando desta forma a comunidade educativa.

O trabalho realizado não fica só entre as pessoas da equipa e a liderança de topo, é divulgada e solicitado à comunidade educativa reflexão, principalmente em relação às fragilidades. Os pontos fortes também são assumidos como tal, servem para promover a instituição e como mecanismos de autorregulação. Mais, a autoavaliação serve para delinear ações para a melhoria.

A qualidade do clima interno e da cultura organizacional da escola facilita todo o processo desenvolvido de autoavaliação.

A autoavaliação, na escola investigada, é um processo sustentável, ao longo dos anos, tem sido desenvolvido um trabalho sério e reflexivo com implicações ao nível da organização do serviço educativo, por exemplo, a constituição de equipas de docentes com perfil definido para as tutorias e para os cursos profissionais. A estabilidade do corpo docente também é uma realidade, e com o contrato de autonomia a escola passou a conseguir fazer contratação docente direta, o que é uma mais-valia. A motivação dos docentes aumentou, os docentes envolvem-se em clubes, projetos e no trabalho colaborativo, com repercussão direta nas aprendizagens dos alunos.

Um dos aspetos menos positivos focados na última avaliação externa foi da equipa de autoavaliação apenas fazerem parte docentes, e sugeriu que o grupo deveria ser alargado a outros atores educativos. Entretanto esta debilidade já foi colmada, atualmente fazem parte da equipa de autoavaliação um elemento não docente e um encarregado de educação para além dos docentes. O relatório também salientou que a escola deveria divulgar mais os resultados das avaliações, neste momento as conclusões das várias avaliações são apresentadas nas reuniões de pais e encarregados de educação, pelos diretores de turma.

Apesar de só em 2012, após a última avaliação externa, existir um documento específico de melhoria da escola, nos vários relatórios de autoavaliação da escola eram apresentadas sugestões de melhoria. Atualmente a escola já tem um documento formal - o Plano de Melhoria (Apêndice 6).

Entendemos que a autoavaliação é um processo fundamental para as escolas caminharem no sentido da eficácia e melhoria no sentido de se desenvolverem como escolas de mais qualidade. Corroboramos da visão de Elmore (2002, citado por Bolívar, 2012) que “a prestação de contas interna precede à prestação de contas externa e é um pré-requisito para qualquer processo de melhoria” (p. 274). Opinião partilhada por Bolívar (2012) que afirma:

entre a avaliação externa e a autoavaliação, convém dar prioridade à segunda. A escola não pode dar resposta aos dados fornecidos externamente se não conta com processos de auto revisão, assim como com a capacidade de melhoria para traduzi-los em planos de ação concretos e eficazes. Em suma, se não existe capacidade interna de melhoria, as pressões externas dificilmente conseguirão que a organização responda com êxito no sentido desejado por todas as pressões procedentes de prestação de contas externas. (p.274)

É o que sucede na escola da nossa investigação, não se fazem “operações de cosmética” para a equipa da avaliação externa ver, tem, antes, construído o seu próprio caminho que mostra à equipa de avaliadores externos.

Assim, em relação às questões supra apresentadas, **as avaliações externas apenas vieram dar validade ao que a escola já sabia, deram credibilidade e serviram para prestar contas do trabalho desenvolvido. Vieram dar mais notoriedade ao que a escola já fazia de forma consciente e persistente.**

De seguida respondemos às questões associadas ao tema *Identificar/caracterizar a(s) liderança(s)*.

- Que tipo(s) de liderança(s) existem na escola?

A liderança de topo e as intermédias contribuem de forma concertada, pela gestão e organização que implementam, para uma cultura organizacional de rigor, qualidade e exigência, com grandes vantagens para o desenvolvimento integral da escola.

Pelos resultados dos questionários e pela informação extraída da análise de conteúdo, o líder da escola em estudo, o diretor, encaixa principalmente no tipo de **líder transformacional**, apesar de também apresentar algumas características de líder transacional, mas muito menos marcadas.

O líder transformacional atua de forma pró-ativa, tendo em vista não apenas a consecução de objetivos, mas acima de tudo a superação de metas com base na cooperação e colaboração.

O diretor revela os quatro atributos que definem este tipo de liderança: é carismático, é um motivador inspirante, é um estimulador intelectual, e revela consideração individual.

Numa escola, a questão motivacional é fundamental e central neste tipo de liderança, (Pereira, 2006) é como o grande vetor de influência do líder sobre os liderados, estes ao colocarem os interesses da organização acima dos pessoais contribuem de forma decisiva



para o desenvolvimento da organização. Como vimos o grau de motivação dos vários atores é, de uma forma geral, elevada.

Um líder transformacional motiva, empenha e transmite energia positiva aos seus liderados de tal forma que a organização que lidera se transforma numa organização aprendente, é o que faz o diretor da escola estudada.

Na escola da nossa investigação, a(s) liderança(s) são eficaz(es) porque como defende Lickert (1999) o(s) líder(es) eficaz(es) caracteriza(m)-se por: manter(em) relações de confiança e apoio e desenvolver(em) nos outros maiores níveis de autoconfiança elevada; dar(em) mais importância à participação dos liderados no controlo e na tomada de decisões; e definir(em) objetivos de ação informando os seus colaboradores das metas a atingir.

- Qual tem sido o papel da(s) liderança(s) em todo o processo?

As lideranças têm tido um papel fundamental nos processos de mudança e melhoria, já que têm assumido posturas e estratégias de abertura e de visão postas no futuro. Têm-se assumido como suporte das dinâmicas criadas e desenvolvidas, cultivando uma cultura organizacional colaborativa, integral e consistente e num bom clima de escola, visto que têm promovido, o que defende Hopkins (citado por Bolívar, 2012),

uma liderança pedagógica efetiva deve, (...), dirigir a sua acção em três frentes comuns: a) definir os valores e propósitos da educação no seu estabelecimento de ensino, estabelecendo uma visão ou meta em torno de um projecto; b) gerir os processos de ensino e aprendizagem; e c) identificar a escola como uma comunidade profissional de aprendizagem.  
(p. 72-73)

A(s) liderança(s) e o diretor da escola têm visão de futuro e estratégias definidas de para onde querem ir. Identificam, apontam e fazem novos caminhos para os resolver/minimizar. Para reduzir o insucesso dos alunos atribuíram mais um tempo letivo nas disciplinas mais problemáticas, incrementaram a codocência no âmbito da consolidação do projeto TurmaMais, a reorganização das salas de estudo, com uma sala de multissaberes, implementaram as tutorias, criação do GAAEE e do gabinete de estatística.

Promoveram a articulação entre as várias estruturas e o **trabalho colaborativo**, um caminho muito promissor na melhoria profissional dos docentes pois incentiva a ação, a reflexão e a reflexão na ação. Criaram as condições organizacionais para que a escola seja uma **comunidade de aprendizagem**, ao atribuírem aos docentes a “hora da partilha” onde à mesma hora se reúnem os professores pertencentes aos mesmos subdepartamentos para refletirem, trocarem experiências, fazerem materiais, planearem em conjunto, e sim falar... discutir, para se encontrar caminho, a melhor estratégia para se ensinar e para se avaliar, e claro para aprenderem uns com os outros. O ensinar-aprender-avaliar encaixados uns nos outros e interagindo constantemente, e assim se vai fazendo caminho ... o caminho faz-se andando!

O diretor, da escola é um líder transformacional, como tal consegue implementar elevados níveis de confiança; um elevado sentido de corresponsabilização, onde cada um dá o melhor de si próprio em prol da escola; uma visão, valores e comportamentos que são consistentes com a cultura de escola e com os documentos estruturantes da mesma. Realçamos que o atual diretor foi eleito pela primeira vez em 2009, e desde então muitas mudanças ocorreram, como a implementação da hora de partilha, a criação do GAEE, a implementação da sala multissaberes, por exemplo. As ações encetadas contribuíram para a melhoria da escola.

Terminamos citando Beck e Murphy (1993), que defendem que

o diretor da escola (...) [do futuro] terá de se lembrar que é uma pessoa cujo trabalho enquanto líder educativo é, em primeiro lugar, antes e depois e sempre, com pessoas – pessoas que são seres físicos, intelectuais, espirituais, emocionais... Como pessoa inserida na comunidade, o diretor (...) preocupar-se-á com várias coisas. Ao reconhecer que as comunidades e os seus membros crescem em ambientes acolhedores e estimulantes, estes profissionais tentarão utilizar uma ética de preocupação/cuidado (caring) para guiar as suas decisões e ações... Verão os professores, alunos, pais e outros como colegas, parceiros, co-aprendentes e (quando possível) amigos. E apreciarão o desafio de trabalhar com estes grupos para construir uma comunidade de aprendentes onde todas as pessoas se possam desenvolver. (citados por Day, 2001, pp. 143-144)

A escola da nossa investigação já encontrou o *caminho do futuro!*

## Reflexões

“O viajante anda à descoberta do que não sabe, tem de correr riscos” (Saramago, 2011, p. 93). Foi o que fomos, a nossa investigação foi efetivamente uma viagem, não uma excursão, um passeio turístico, porque “viajar é descobrir, o resto é simples encontrar” (*idem*, p. 466).

Da viagem realizada podemos concluir que a autoavaliação é o melhor caminho para a mudança e a melhoria de uma escola.

Defendemos que a autoavaliação das escolas deve ser um processo realizado “por dentro” da escola, realizada por pessoas inseridas no contexto. Quem está todos os dias na escola tem uma perceção e um conhecimento mais *verdadeiro e autêntico* da realidade. Sente, vive os problemas e faz caminho para os resolver. De preferência, não deve fazer esse caminho sozinho, deve fazê-lo acompanhado, não tendo receios de expor as suas próprias debilidades e de debater e discutir com os outros caminhantes, de forma a encontrarem, em conjunto, o rumo a seguir. Também é importante ter em conta a opinião e visão de outros caminhantes: pais, alunos e elementos da comunidade, já que têm outras perspetivas da mesma realidade, para em conjunto e colaboração delinearem novos trilhos.

Como afirma Fialho (2012)

as estratégias de implementação de qualquer inovação externa só terão impacto e efeitos nas escolas quando conseguem integrar as propostas das escolas. As mudanças podem ser prescritas, legisladas mas só quando os professores sentem e compreendem a mudança, é que se mobiliza para esta. ( p.7)

Acresce que traçar novos rumos é mais fácil com uma boa bússola (liderança) que orienta e reorienta quando necessário.

O caminho a trilhar deverá ser sempre norteado com premissa de que a escola é uma organização que tem uns “clientes” muitos especiais, os alunos. O caminho percorrido diariamente deverá ser norteado a pensar neles e no seu desenvolvimento, no sentido que

devemos conduzi-los no caminho do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser.

Aos professores são colocados novos desafios num mundo global como o de hoje. Assumimos que um dos caminhos que devemos percorrer é o de encarmos o nosso desenvolvimento profissional e pessoal com responsabilidade e que a nossa formação deve ser contínua e permanente, de forma a estarmos mais preparados para ensinar os sete saberes fundamentais que a escola deveria ter como missão, como defende Morin (1999): as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios de um conhecimento pertinente; a condição humana; a identidade terrestre; o confronto com as incertezas; a compreensão; e a ética do género humano.

Concordamos com Perrenoud (2008), pois “parece-nos que os professores capazes de ensinar esses saberes devem, além de aderir aos valores e à filosofia subjacentes, dispor da relação com o saber, da cultura, da pedagogia e da didática sem os quais esse belo programa continuaria a ser apenas letra morta” (p. 13). Como tal “o professor ideal [deve sê-lo] no duplo registro da cidadania e da construção de competências” (*idem*, p. 14) e assumindo “posturas fundamentais: de prática reflexiva e a implicação crítica” (*ibidem*).

Em relação à avaliação externa das escolas, esta poderá funcionar, para muitas escolas, como um estímulo para o início, ou desenvolvimento mais consistente, do processo de autoavaliação. Poderá contribuir para as escolas se autoconhecerem e iniciarem um processo de mudança e melhoria. Não foi o que sucedeu na escola, por nós estudada, esta escola já se autoconhecia e a avaliação externa serviu essencialmente para dar validade e prestar contas do seu desenvolvimento. “Em suma, se não existe capacidade interna de melhoria, as pressões externas dificilmente conseguirão que a organização responda com êxito no sentido desejado por todas as pressões procedentes de prestação de contas externas” (Bolívar, 2012, p. 274).

Mas a viagem pode não ter terminado, podemos regressar ao mesmo destino. Se tal acontecer pegamos de novo no caderno de campo, e o processo recomeça, com outra perceção, com mais conhecimento e informação, com outros percursos de forma a acrescentar mais conhecimento à realidade visitada. Viajar é adorável!

É com enorme prazer e satisfação que escrevemos estas linhas finais da narrativa da nossa Viagem. Estamos com a sensação de querer voltar, como quando chegamos de uma

viagem muito aliciante, queremos sempre voltar .... Queremos ter asas e voar, terminamos com palavras sentidas e apropriadas de Rubem Alves (2004):

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. ... Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (p.7)

É enorme a jubilação de ter investigado uma escola que é asas! É um verdadeiro Tesouro!

## Sugestão de ação de melhoria

O acompanhamento da prática letiva/práticas de supervisão, na escola estudada, faz-se nas horas de partilha, nas reuniões de conselho de turma, de subdepartamento e de departamento, não existindo a prática da supervisão pedagógica dentro da sala de aula. Apenas é realizada por imperativos da avaliação docente, não no sentido de supervisão, como enunciado por Alarcão e Tavares (2003), pois a maioria dos docentes ainda se “fecha” dentro da “sua” sala de aula, havendo muito pouca abertura para a implementação do ciclo supervisivo propriamente dito, e os coordenadores de departamento não se encontram com competências para desempenhar tais funções. Partilhamos a visão de Teixeira (2011) ao afirmar que:

o observador/avaliador pedagógico só poderá desenvolver razoavelmente a sua tarefa se tiver algum acesso ao acervo de conceções fundamentais que o mobilizam. Sem esses acervos, sem um certo nível de autoconsciência e autorreflexão epistemológica, ontológica, antropológica e comunicacional, a observação pedagógica e o observador conviverão com uma opacidade autorreferencial que não lhes poderá ser senão, ao observador e ao avaliado, prejudicial. (p.23)

O ciclo supervisivo aplicado por quem é detentor de competências é uma grande mais-valia para todos, processo que a maioria das escolas ainda descora.

De seguida apresentaremos a fundamentação por que defendemos a implementação do ciclo supervisivo nas escolas.

Alarcão e Tavares (2003) defendem que “a supervisão se deve caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (p.45).

O modelo de supervisão clínica envolve uma relação didática: “reunião de pré-observação, observação focada na sala de aula, análise seguida de uma reunião de pós-observação para *feedback* e planeamento com o objetivo de melhorar a instrução” (Harris, 2002, pp. 142-143).

Assim sendo, o modelo clínico caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, com base na observação e análise das situações reais de ensino, “devendo o supervisor assumir a atitude de um colega” (Alarção & Tavares, 2003, p. 26). O supervisor deve apoiar o seu par no sentido de o ajudar a superar as suas fraquezas e ajudá-lo no seu desenvolvimento profissional.

O cenário reflexivo baseia-se na importância da reflexão na e sobre a ação. Como nos dizem Alarção e Tavares (2003)

este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão. (p.35)

Neste estilo o supervisor “promove estratégias de cooperação verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados e ajuda a resolvê-los” (Alarção & Tavares, 2003, p. 75).

O processo de supervisão pedagógica integra, segundo Alarção e Tavares (2003), as seguintes fases: a) encontro de pré-observação; b) observação propriamente dita; c) análise dos dados; d) encontro pós-observação. Se for um processo contínuo de supervisão, no seu sentido mais restrito, teremos que considerar mais uma fase: a de avaliação e balanço do próprio processo. Eu acrescento uma anterior, a todo o processo, que é a de preparação do encontro pré-observação.

A observação pedagógica pode ser aberta, fechada ou mista. Deve-se refletir sobre as vantagens e inconvenientes de cada uma e optar-se por aquela que mais se adequar à situação, ao supervisor e ao supervisionado.

Em relação ao sistema aberto, utiliza-se a descrição e a narrativa. “No caso da descrição, os processos de observação são focalizados em condutas e processos previamente selecionados” (Teixeira, 2011, p. 26). A narrativa não opera com categorias pré-fixadas, “tem uma grande sensibilidade ao contexto” (*idem*). Na narrativa de uma aula “o mais

importante é a reflexão e a relação pedagógica, ética e epistemológica entre os professores” (*ibidem*, p. 28).

Nos sistemas fechados, parte-se da pré-definição do que se vai observar. São bastante utilizados os sistemas de sinais em listas de confirmação, comumente designadas de listas de verificação.

“Quando o observador acaba a sua tarefa de observação, tem consigo um conjunto de dados que precisa de ordenar e analisar” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 92). Não é tarefa fácil e é muito morosa que requer saber tirar a máxima informação dos dados recolhidos.

“O encontro pós-observação tem como finalidades: analisar os dados recolhidos com os instrumentos de observação e registo; refletir sobre o seu significado identificando/interpretando os pontos fortes e os aspetos menos conseguidos; e definir um plano de melhorias” (Reis, 2011, p. 53).

O supervisor deve ajudar o supervisionado “a refletir, a interpretar, a ver a realidade por detrás dos números, categorias, incidentes ou descrições” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 98).

“O professor deve refletir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que se passou na sua interação com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspeto com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem. Ao fazê-lo, está a ser não apenas agente, mas também sujeito ativo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 98).

“O supervisor deve ajudar o supervisionado a refletir, a interpretar, a ver a realidade por detrás dos números, categorias, incidentes ou descrições” (*idem*). Deve dar *feedback* construtivo. Quando é bem utilizado, as situações menos positivas diminuem consideravelmente, até porque a correta utilização do reforço é preventiva e elimina um considerável número de situações que evoluiriam para um nível crítico, na ausência de orientação e correção.

Defendemos que é muito benéfico para as escolas implementarem o ciclo supervisivo sem medos e com abertura. Traria imensas vantagens para os docentes supervisionados, docentes supervisores, alunos e escola. Como nos diz Sarmiento (2009), “o professor é alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem de aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa” (p. 327).

A reflexão facilita o desenvolvimento de competências de resolução de problemas ao promover a capacidade de reformular a experiências, gerar alternativas e fazer inferências com base no conhecimento prévio, e ainda avaliar ações no sentido de construir novas aprendizagens.

Temos sempre preconceitos. Em relação à observação de aulas os sentimentos não são muito positivo, mas a utilização do ciclo de supervisão apresenta inegáveis vantagens, cada uma das fases tem a sua importância e particularidades, e deverá ser entendido como um processo holístico.

A observação pedagógica sem ser seguida da reflexão, não faz sentido. O encontro pós-observação é crucial em todo o ciclo. A discussão das aulas, a reflexão sobre o que foi observado deve ser assimilada como uma estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal. Tudo tem de ser bem planejado e organizado, desde a preparação do encontro pré-observação, passado pela observação da aula, a análise dos dados e o encontro pós-observação, para atingir a finalidade de termos melhores professores nas escolas a prática reflexiva permite aos profissionais lidarem melhor com a incerteza profissional e apoia a noção de experimentação consciente e crescimento profissional contínuo.

Urge implicar os professores neste processo, não por decreto, mas por sentirem necessidade. “A homeostasia e o hábito irão dificultar a mudança que o professor não reconhece ser precisa” (Day, 2001, p. 155). Urge, sensibilizá-los para os benefícios inegáveis da reflexão colaborativa. Alertá-los para as consequências vantajosas no seu trabalho diário na sala de aula e no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A mudança nem precisa ser muito radical, pode ser gradual. Não deve ser decretada, já que “as mudanças educativas que visam ter incidência real na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior” (Fialho, 2012, p.7). Propomos as amizades críticas, que apenas requerem disponibilidade de tempo e horários compatíveis, e clara formação específica na área. Segundo Day (2001) as amizades críticas:

podem reduzir o isolamento e passar para uma aprendizagem “double loop”, que pode contribuir para criar laços com um ou mais colegas para dar apoio a processos de aprendizagem e mudança e mudança, de forma a que as ideias, percepções, valores e interpretações possam ser partilhadas através da exteriorização mútua do pensamento e da prática, bem como de sentimentos, de esperança e de medos. Este tipo de interação, se for bem sucedido, conduzirá a níveis mais profundos de reflexão, experimentação



e a um maior potencial para a mudança e para padrões de ensino mais elevados. (p. 158)

Assim sendo, é importante que utilizemos a competência que existe e aprendamos uns com os outros de um modo eficaz. “A mensagem consiste em lutar pelo acesso às ideias dos outros, assumindo que, nestas condições, as pessoas melhorarão” (Fullen & Hargreaves, 2001, p. 31).

Em suma, fazer supervisão pedagógica é muito mais do que observar uma ou duas aulas, como acontece atualmente na avaliação docente. Terá que passar por um processo longo e dinâmico de trabalho colaborativo entre professor supervisor e professor supervisionado. Comungamos da opinião de Alarcão e Tavares (2003) que defendem que “a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo” (p. 16).

Embora assumamos a virtude da observação como factor indutor do desenvolvimento profissional, da melhoria das práticas docentes e da promoção da reflexividade crítica, é preciso, porém, reforçar a ideia de que se trata de uma técnica que tem, por isso mesmo, um valor instrumental, ou seja, “a observação não é boa em si mesma, mas é boa em função do uso que lhe for dado” (Machado, Alves, & Gonçalves, 2011, p. 10).

Como nos dizem Alarcão e Tavares (2007) “observar é bem mais do que o ato de «ver», ou de «olhar». Estes ficam ao nível da perceção, enquanto que aquele vai mais além. É um ver «focalizado», intencional e armado pela teoria. Observa-se para se conhecer” (p. 30).

Para se observar uma aula tem que se estar mesmo muito bem preparado e treinado.

A aplicação da supervisão é importante, pois a “reflexão facilita o desenvolvimento de competências de resolução de problemas ao promover a capacidade de reformular a experiências, gerar alternativas e fazer inferências com base no conhecimento prévio, e ainda avaliar ações no sentido de construir nova aprendizagem” (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002 p. 115). Só com reflexão teremos mudanças conscientes e facilitadoras do desenvolvimento profissional do docente.

A reflexão na, pela e sobre a ação (...) a essência da orientação consiste em tornara mais explícito o nosso pensamento sobre a ação, através de um processo contínuo de reflexão nas, pelas e sobre experiências e práticas em que estamos implicados. (Fullen & Hargreaves, 2001, p. 117)

Ao evoluirmos e ao sermos melhores professores, teremos à nossa disposição uma panóplia vasta de estratégias e recursos. Saberemos potencializar todo o processo Ensino – Aprendizagem - Avaliação e encará-lo de forma holística, em benefício dos nossos alunos e da educação nas nossas escolas. Só se desenvolverá uma boa educação se tivermos bons professores. Assim, defendemos a supervisão pedagógica, mas realizada como deve ser, com o objetivo de promover uma melhor Escola, visto que a qualidade de um sistema de educação não pode exceder a qualidade dos seus professores e do seu trabalho (OECD, 2009).

## Limitações do estudo

Uma das limitações com que nos deparámos, durante a realização desta investigação, foi a impossibilidade de realizar as entrevistas inicialmente previstas ao diretor e à equipa de autoavaliação. Entendemos que, com a triangulação de mais estes pontos de vista, teríamos mais informação pertinente, e teríamos conseguido uma maior segurança na discussão dos resultados que apresentámos.

A outra limitação prendeu-se com a falta de disponibilidade para nos dedicarmos, como gostaríamos de ter feito, exclusivamente a este estudo. Teríamos, de certeza, realizado um trabalho mais completo e de melhor qualidade.

## Perspetivas futuras de investigação

Seria interessante voltar a fazer uma investigação, após a próxima avaliação externa e ver como a escola evoluiu nesse espaço temporal.

Um grande desafio seria realizar uma investigação-ação baseada na implementação do ciclo supervisivo, como defendemos na sugestão de melhoria. Como contrariar o que afirmam Ainscow et al. (1997) que “nós, professores, avaliamos os nossos pares pelo que eles dizem fazer nas aulas onde nunca estivemos” (pp. 194-195). Só conseguiremos uma autêntica avaliação de desempenho docente, quando permitirmos que nos entrem na sala de aula. Contudo, como realçamos na sugestão de melhoria, terá de ser feito com rigor e profissionalismo. Para tal, é necessária formação dos avaliadores em supervisão e uma mudança de mentalidades dos docentes. Por que só teremos melhores escolas, se tivermos melhores professores. No nosso entender, o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, passa por sermos avaliados em contexto de sala de aula. É fundamental termos consciência das nossas fragilidades, refletir sobre elas sem medos com os nossos pares, defendemos que este é o melhor caminho para nos aperfeiçoarmos. Trilhando este rumo conseguiremos ser melhores docentes e contribuir, de forma mais consciente, para o desenvolvimento integral dos nossos alunos. Como conseguir fazer uma verídica avaliação de desempenho e promover a discussão colegial, sem entrarmos nas salas de aula? Sem sabermos, o que se passa realmente, na sala de aula?

Na esteira de Justino (2010), defendemos que os constrangimentos só se ultrapassam com mais trabalho, maior capacitação e não iludindo a sua existência. Assim, temos de ultrapassar os nossos receios e deixar que nos avaliem no contexto onde ensinamos, na sala de aula.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alaiz, V. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Alaiz, V. G., & Gonçalves, C. (2003). *Auto - avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições ASA.
- Ávila de Lima, J. (2000). *Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2002). *Cartas aos directores de escola*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (1999). *Inserção Precoce de Jovens no Mercado de Trabalho*. Lisboa: PEETI.
- Azevedo, J. (1999). *Inserção Precoce de Jovens no Mercado de Trabalho*. Lisboa: PEETI.

- Azevedo, J. (2005). Avaliação das Escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. *Avaliação das Escolas - modelos e processos (Actas de um Seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005)* (pp. 13-101). Lisboa: CNE.
- Azevedo, J. (2006). *Avaliação de escolas. Programa AVES*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso, *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Batista, B., & Costa, J. (2007). Lideranças, transformacional, transaccional, laissez-faire e resultados da liderança: um estudo sobre a liderança feminina nos cargos de gestão escolar. In A. M. Pedro, & F. C., *Atas do Congresso Educação e Democracia – Representações Sociais, Práticas Educativas e Cidadania*. (pp. 522-572). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A., & Rosa, A. (1995). Literacia e cidadania. Em L. Salgado, *Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita* (pp. 21-22). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bento, A. (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 1-23). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bento, A. (2010). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In A. Bento, & A. Mendonça, *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação*,

- Supervisão* (pp. 125-165). Funchal: Universidade da Madeira - Centro de Investigação em Educação.
- Bergamini, C. W. (1997). *Motivação nas organizações*. São Paulo: Atlas.
- Bilhim, J. (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa: ISCSP. .
- Blau, P., & Scott, R. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Borrvalho, A. (2012). Prefácio. In I. Fialho, & J. Verdasca, *TrumaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso* (pp. 5,6). Évora: Universidade Évora.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise* (pp. 123-140). Lisboa: Dom Quixote.
- Burns, J. M. (2003). *Transforming Leadership*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Cardoso, L. (1999). *Gestão Estratégica das Organizações. Como Vencer os Desafios do Século XXI*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de escola e Estabilidade*. Lisboa: Educa.
- Charest, J. P., & Charest, J. (Juin, Juillet, Août de 2003). Diagnostique le climat organisationnel en dix étapes. *Effectif*, pp. 26-29.

- Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar. Tesis doctoral.* Barcelona: A universidad de Barcelona.
- Chiavenato, I. (1987). *Teoria Geral da Administração.* São Paulo: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração.* Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2004). *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa .* São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional - a dinâmica do sucesso das organizações.* Rio de Janeiro: Edições Campus.
- Chiavenato, I. (2006). *Princípios da Administração. O Essencial em Teoria Geral da Administração.* Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavienato, I. (2003). *Administração nos Novos Tempos.* Rio de Janeiro: Ed. Campus .
- Chitas, P. (2015). *A escola.* Lisboa: Fundação FranciscoManuel dos Santos.
- CNE. (2011). *Recomendação nº 1/2011, Recomendação sobre avaliação das escolas.* Lisboa: CNE.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola.* Porto: ASA.
- Costa, N., & Neto-Mendes, A. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In A. C. al., *Gestão curricular: percurso de investigação* (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas:Teoria e prática.* Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., & Chaves, J. H. (04 de 2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15 (1) CIED - Universidade do Minho, 221243.*
- Cristo, A. H. (2013). *Escolas para oSéculo XXI: Liberdades e autonomia na educação.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Cunha, M. P., & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Diogo, F., & Vilar, A. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Elliott, J. (. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Favinha, M., Silvestre, M. J., & Magro-C, T. (2011). Monitorizar resultados para avaliar segundo a lógica de ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do Projecto TurmaMais. In I. Fialho, & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 125-134). Évora: Universidade de Évora; CIEP.
- Ferguson, E. D. (1976). *Motivation: an experimental approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Fernández, G., & Gutiérrez, E. (1996). La evaluación del funcionamiento de un centro através del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación. In G. Fernández, & E. Gutiérrez, *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 347-403). Madrid: Editorial Escuela Española, S. A. .
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116. Retirado de <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/5088>.



- Fialho, I. (2012). Introdução. In I. Fialho, & J. Verdasca, *TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso* (pp. 7-9). Évora: CIEP/Universidade de Évora.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fullan, M. &. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores II - Da Organização à Pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Gaziel, H. H. (1987). Climat psychosocial de l'ecoleet la satisfaction que les enseignants du second degre tirent de leur travail. *TravailHumain. Journal de Psychologie Appliquee*, 50, 35-45.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2003). *Os novos líderes. A inteligência emocional das organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, A. D. (2000). *Cultura Organizacional: comunicação e identidade*. coimbra: Quarteto Editora. Quarteto Editora: Coimbra.
- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. . Alfragide: McGraw Hill.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

- Harris, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Houaiss, A., & Villar, M. d. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- IGE. (2006).
- IGEC. (2014 de novembro de 2012). *Relatório Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Lisboa: IGE. Retirado de Inspeção-Geral Educação e Ciência: <http://www.ige.min-edu.pt/>
- IGEC. (2013). *Relatório AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS 2012-2013*. Lisboa: IGEC.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2007). (2007). *O Desafio da Liderança*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Lafond, M. C. (1998). *A Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino: novas práticas novos desafios para as escolas e para a administração. Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Lévy-Lebover, C. (1994). *A crise das motivações*. São Paulo: Atlas.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2010). Concepção de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In L. Lima, *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2010). Prefácio. In L. Lima, *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 9-14). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lincon, Y., & Guba, E. G. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Arned.
- Macbeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation. What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & JaKobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Machado, E., Alves, M. P., & Gonçalves, F. (2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Factos Editores.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magro-C, T. (2011). Projeto TurmaMais: Origem e Descrição do Modelo Organizacional. In I. Fialho, & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 13-32). Évora: Universidade de Évora; CIEP.
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais - como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Meirinho, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação, Vol 2(2)*, 49-65.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública, 9 (3)*, , 239-262.
- Ministério da Educação. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas - Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários á prática educativa*. S.Paulo: Cortez.
- Moura, I. (2009). *O coordenador de estabelecimento: papéis de gestão e áreas de influência. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: FPCE-UL.
- Neves, J. G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.

- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira, *Ser Professor no Limiar do Século XX* (pp. 143-182). Porto: ISET.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, P. G., Clímaco, M. d., Carravilla, M. A., Sarrico, C., Azevedo, J. M., & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, P., Clímaco, M. d., Carravila, M. A., Sarrico, C., Azevedo, J. M., & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho. (2002). *Supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: CA Sage.
- Peixoto, J. (2006). *Cemitério de Pianos*. Lisboa: Editora Bertrand.
- Pereira, H. (2006). *Liderança nas Escolas – Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Perrenoud, P. (2008). *As competências para ensinar no século XXI. A Formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Armed.
- Quivy, R., & Campenoutd, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Rego, L., & Lopes, A. (1992). *Liderança e carisma*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa:: Ministério da Educação - Conselho Científico para a avaliação de professores.
- Reto, L., & Lopes, A. (1994). *Liderança e Carisma - o Exercício do Poder Nas Organizações*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 127-142.
- Sanches, M. (1992). *Cultura Organizacional. Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Sanches, M. (2005). Liderança educacional para a mudança e inovação: os desafios da indeterminação em "terra incógnita". In J. P. Ponte, J. Pintassilgo, & C. Galvão, *Itinerários - Investigar em Educação* (pp. 1579-1599). Lisboa: Centro de Investigação em Educação, FCUL.
- Santos, B. d. (2011). Coimbra: Almedina.
- Saramago, J. (1984). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Caminho.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho, *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 303-327). Porto: Porto Editora.
- Savoie, A., & Brunet, L. (2000). Climat organisationnel et culture organisationnelle: apports distincts ou redondance. *Reveu québécoise de psychologie*, vol 21, n.º 3, 150-196.

- Savoie, A., & Brunet, L. (2000). Climat Organisationnel et culture organisationnelle: apports distincts ou redondance. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 3, 179-200.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E. A. (2010). Um Olhar Organizacional à Luz das Perspectivas de Análise Burocrática e Política. In L. C. Lima, *Perspectiva de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sousa Santos, B. (2007). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, F. (2011). Da natureza da observação pedagógica: da objectividade à interpretação. In E. Machado, M. P. Alves, & F. Gonçalves, *Observar e Avaliar as Práticas Docentes* (pp. 14-45). Santo Tirso: De Factos Editores.
- Teixeira, F. (2011). Da natureza da observação pedagógica: da objectividade à interpretação. In E. Machado, M. P. Alves, & F. Gonçalves, *Observar e Avaliar as Práticas Docentes* (pp. 17-45). Santo Tirso: De Factos Editores.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola - Perspetiva Organizacional*. Lisboa: McGRAW - HILL.
- Teixiera, M. (2008). Clima de escola: a perspetiva dos alunos. In P. C. Alves, *Alunos na escola, Imagens e Interações* (pp. 79-116). Porto: ISET.

- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão e da inovação. In M. Thurler, & P. Perrenoud., *A escola e a mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar editora.
- TORRES, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representação dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola*. Retirado de Repositório da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/5716>
- Torres, L. (2010). Cultura Organiacional em Contexto Escolar. In L. C. Lima, *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura Organoizacional em Contexto Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veloso, L., & Craveiro, D. (13 de janeiro de 2010). *Seminário EDUORG Escolas: resultados escolares, modelos organizacionais e perfis de liderança Projeto de Investigação - Sucesso escolar e perfis organizacionais. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*. Retirado de [www.cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=408](http://www.cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=408): [www.cies.pt/investigadores/ficha.jps?pkid=350&a=-27102994](http://www.cies.pt/investigadores/ficha.jps?pkid=350&a=-27102994)
- Verdasca, J. (2011). O Ciclo de Estudos, Unidades Base da Organização Pedagógica da Escola. In I. Fialho, & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 33-60). Évora: Universidade de Évora; CIEP.
- Verdasca, J. (2011). Prefácio. In I. Fialho, & H. Salgueiro, *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 7-12). Évora: Universidade de Évora; CIEP.
- Verdasca, J. (2013). Promovendo o Sucesso Escolar: lições de práticas recentes. In J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina,*

*Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 17-38). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Welsh, J. (2006). *Vencer*. Lisboa: Actual Editora.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: ASA.

Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

## Apêndices



## Apêndice 1

### Guião de entrevista ao Diretor da Escola

Blocos	Objetivos específicos	Formulários de questões	Tópicos
<b>A</b> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar o tema e os objetivos do trabalho</li> <li>• Solicitar a colaboração do entrevistado</li> <li>• Solicitar autorização para a gravação áudio</li> <li>• Garantir informação sobre os resultados da investigação</li> <li>• Agradecer a colaboração e disponibilidade</li> </ul>	
<b>B</b> Caracterização do inquirido	<p>Saber se já era director da escola aquando da primeira e da segunda avaliação externa</p> <p>Conhecer</p> <p>Caracterizar o sujeito</p> <p>Conhecer o seu percurso académico e profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber há quantos anos trabalha na escola.</li> <li>• Saber há quantos anos é director da escola</li> <li>• Saber se possui formação especializada e em que área</li> </ul>	<p>Como tem sido o seu percurso académico/profissional</p> <p>Quanto tempo de serviço tem</p> <p>Que cargos tem desempenhado</p> <p>Quantos anos de serviço tem como director</p> <p>Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo</p> <p>Como tem gerido a sua formação contínua</p>
<b>Caracterizar a escola</b>	Conhecer um pouco da história do estabelecimento desde a aceitação do desafio da primeira avaliação externa até à actualidade, passado pela segunda avaliação externa	Como estava organizado o órgão de gestão da escola aquando da 1ª avaliação externa	<p>Organização interna da escola – pessoal docente, administrativo e auxiliar</p> <p>Como é que os pais eram convidados a participar na vida da escola</p> <p>Existia Associação de Pais</p> <p>A autarquia era parceira activa</p> <p>Como funcionava a escola nesta altura</p>

## Apêndice 1

	Conhecer o contexto da escola aquando da 1ª avaliação e que alterações ocorreram até à 2ª avaliação	Como estava organizado o órgão de gestão da escola aquando da 1ª avaliação externa	Ocorreram alterações: na organização interna da escola – pessoal docente, administrativo e auxiliar: na relação com os pais; passou e com a associação de Pais; com a autarquia A escola mudou o seu funcionamento
<b>C</b> <b>Contributos das avaliações externas para as melhorias e mudanças na escola</b>	Conhecer os contributos da primeira avaliação externa na melhoria e mudanças na escola  Conhecer os contributos da segunda avaliação externa na melhoria e mudanças na escola	Descrever os contributos da primeira AE na melhoria e mudanças na escola  Descrever os contributos da segunda AE na melhoria e mudanças na escola	RESULTADOS : <b>Resultados académicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução dos resultados internos contextualizados</li> <li>• Evolução dos resultados externos contextualizados</li> <li>• Qualidade do sucesso</li> <li>• Abandono e desistência</li> </ul> <b>Resultados sociais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades</li> <li>• Cumprimento das regras e disciplina</li> <li>• Formas de solidariedade</li> <li>• Impacto da escolaridade no percurso dos alunos</li> </ul> <b>Reconhecimento da comunidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau de satisfação da comunidade educativa</li> <li>• Formas de valorização dos sucessos dos alunos</li> <li>• Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- na forma como os professores dão as aulas</li> <li>- na articulação da autoavaliação à avaliação externa</li> <li>- na forma como as questões são</li> </ul>

## Apêndice 1

			<p>abordadas na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nas reuniões e recolha de informações</li> <li>- na análise que se faz dos resultados escolares</li> <li>- na avaliação dos alunos</li> <li>- no “clima” da escola</li> </ul>
<p><b>D</b> <b>Desenvolvimento e implementação do processo de autoavaliação</b></p>	<p>Conhecer a implementação do processo de auto-avaliação da escola</p> <p>Conhecer a evolução do processo de auto-avaliação da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• descrever o início do processo de auto-avaliação</li> <li>• Descrever a evolução do processo de autoavaliação</li> <li>• Descrever como está organizado o processo de auto-avaliação</li> <li>• Explicar por que está organizado de determinada forma</li> <li>• Descrever como foi constituída a equipa de auto-avaliação</li> <li>• Justificar os critérios de constituição da equipa</li> <li>• Descrever a evolução da constituição da equipa de auto-avaliação</li> <li>• Justificar essa evolução (no caso de terem ocorrido alterações)</li> <li>• Descrever os impactos dos relatórios da avaliação interna</li> <li>• Justificar os impactos descritos</li> </ul> <p>Identificar as dificuldades que foram sentidas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como foram resolvidas as dificuldades</li> </ul>	<p>Descrição geral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando começaram</li> <li>- Quem teve a iniciativa e qual o contexto</li> <li>- Como começaram</li> <li>- Quais as pessoas que fizeram parte da equipa inicial</li> <li>- Como foram seleccionadas</li> <li>- Alguma decisão formal ou informal</li> </ul> <p>Durante o processo houve lideranças</p> <p>Houve ajudas externas - alguma agência externa ou serviço</p> <p>A auto-avaliação é participada, envolvendo a comunidade educativa?</p> <p>A comunidade educativa participa na fase de concepção?</p> <p>A comunidade educativa participa na definição de planos de melhoria?</p> <p>A informação recolhida é sistemática?</p> <p>A informação recolhida é tratada?</p> <p>A informação recolhida é divulgada?</p>

## Apêndice 1

	<p><b>Saber se o processo de auto-avaliação é sustentável como progresso</b></p>	<p>Impacto da auto-avaliação em geral na escola Impacto das conclusões do relatório Que mudanças houve e em que sentido existiram</p>	<p>A auto-avaliação tem impacto na organização da escola? A auto-avaliação tem impacto nas práticas profissionais? A auto-avaliação é uma prática contínua e progressiva?</p> <p>A escola conhece os seus pontos fortes? A escola procura consolidá-los e apoia-se neles para o seu desenvolvimento? A escola conhece os seus pontos fracos? A escola tem uma estratégia de melhoria para ultrapassar as dificuldades? A escola identifica oportunidades que poderão ajudar a alcançar os seus objectivos? A escola identifica constrangimentos que poderão prejudicar o cumprimento dos seus objectivos? A escola conhece o Plano de melhoria?</p>
<p><b>E Contributos das avaliações externas na prestação do serviço educativo</b></p>	<p>Analisar e interpretar qual foi o impacto da 1ª avaliação externa na escola ao nível da prestação do serviço educativo</p> <p>Analisar e interpretar qual foi o impacto da 2ª avaliação externa na</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever as alterações ocorridas na prestação do serviço educativo após a 1ª avaliação externa</li> <li>• Justificar as alterações ocorridas na prestação do serviço educativo após a 1ª avaliação externa</li> </ul>	<p>Quais foram as mudanças que ocorreram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• na articulação e sequencialidade,</li> <li>• na diferenciação e apoios,</li> <li>• na abrangência do currículo,</li> <li>• nas oportunidades de aprendizagem,</li> <li>• na equidade e justiça,</li> <li>• na articulação com as famílias</li> </ul>

## Apêndice 1

	<p>escola ao nível da prestação do serviço educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever as alterações ocorridas na prestação do serviço educativo após a 2ª avaliação externa</li> <li>• Justificar as alterações ocorridas na prestação do serviço educativo após a 1ª avaliação externa</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• na valorização e impactos das aprendizagens na educação escolar</li> </ul> <p>Quais foram as mudanças que ocorreram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• no Planeamento e articulação,</li> <li>• nas práticas de ensino,</li> <li>• na monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens.</li> </ul> <p><b>PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO</b></p> <p><b>Planeamento e articulação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão articulada do currículo</li> <li>• Contextualização do currículo e abertura ao meio</li> <li>• Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos</li> <li>• Coerência entre ensino e avaliação</li> <li>• Trabalho cooperativo entre docentes</li> </ul> <p><b>Práticas de ensino</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos</li> <li>• Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais</li> <li>• Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos</li> <li>• Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens</li> </ul>
--	--	--	--

# Apêndice 1

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização da dimensão artística</li> <li>• Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.</li> <li>• Acompanhamento e supervisão da prática letiva</li> </ul> <p>Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificação das formas de avaliação</li> <li>• Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação</li> <li>• Monitorização interna do desenvolvimento do currículo</li> <li>• Eficácia das medidas de apoio educativo</li> <li>• Prevenção da desistência e do abandono</li> </ul> <p>Utilizo quais indicadores??????</p>
<p><b>F</b></p> <p><b>Contributos das avaliações externas na organização e gestão da escola</b></p>	<p>Conhecer os contributos da primeira avaliação externa na organização e gestão da escola</p> <p>Conhecer os contributos da segunda avaliação externa na organização e gestão da escola</p>	<p>Impacto da avaliação externa na organização e gestão da escola</p> <p>Impacto das conclusões do relatório</p> <p>Que mudanças ocorreram e em que sentido existiram</p>	<p>Quais foram as mudanças que ocorreram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceção, planeamento e desenvolvimento de actividades</li> <li>• Na gestão dos recursos humanos</li> <li>• Na qualidade e acessibilidades dos recursos</li> <li>• Na ligação às famílias</li> </ul> <p>Gestão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos</li> <li>• Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço</li> <li>• Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores</li> </ul>

## Apêndice 1

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção do desenvolvimento profissional</li> <li>- na forma como os professores dão as aulas</li> <li>- na articulação da auto-avaliação à avaliação externa</li> <li>- na forma como as questões são abordadas na escola</li> <li>- nas reuniões e recolha de informações</li> <li>- na análise que se faz nos resultados escolares</li> <li>- na avaliação dos alunos</li> <li>- no “clima” da escola</li> </ul>
<p><b>G</b>  <b>Contributos da(s) liderança(s) em todo o processo</b></p>	<p>Conhecer os contributos das lideranças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever os contributos das várias lideranças</li> <li>• Identificar os tipos de lideranças exercidas pelo director e lideranças intermédias</li> </ul>	<p>Quais foram os contributos das várias lideranças na:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão e estratégia</li> <li>• Motivação e empenho</li> <li>• Abertura à inovação</li> <li>• Parcerias, protocolos e projetos</li> </ul> <p>Liderança</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola</li> <li>• Valorização das lideranças intermédias</li> <li>• Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras</li> <li>• Motivação das pessoas e gestão de conflitos</li> <li>• Mobilização dos recursos da comunidade educativa</li> </ul>

## Apêndice 1

<b>H</b> <b>Caracterizar a cultura organizacional da escola e perceber os seus contributos para a mudança e a melhoria.</b>	Conhecer as características da cultura organizacional da escola antes da 1ª avaliação externa  Saber se ocorreram alterações na cultura organizacional da escola após a 1ª avaliação externa  Conhecer as características da cultura organizacional da escola após a 2ª avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descrever a cultura organizacional da escola nos vários momentos</li><li>• Descrever as principais alterações verificadas</li></ul>	A escola tem uma cultura organizacional própria Se sim como caracteriza essa cultura organizacional Quais as características mais fortes e dominantes
--	---	---	---



## Apêndice 2

### GUIÃO DA ENTREVISTA – Equipa de Autoavaliação

**Tema:** Avaliação Externa de Escolas: que contributos para a mudança e melhoria.

#### **Questões da investigação:**

Que contributos deram as avaliações externas para as melhorias e mudanças na escola?

Como se tem desenvolvido e implementado o processo de autoavaliação?

Que efeitos tiveram as avaliações externas, de 2006 e de 2012, na prestação do serviço educativo?

Que efeitos tiveram as avaliações externas, de 2006 e de 2012 na organização e gestão?

Qual tem sido o papel da(s) lideranças em todo o processo?

Qual a cultura organizacional da escola e possíveis contributos para a mudança e melhoria?

## Apêndice 2

Bloco	Objetivos específicos	Formulário de questões	Questões subsidiárias
<b>Bloco 0</b> – Apresentação e legitimação	- Explicar os objetivos e o processo da entrevista		
<b>Bloco I</b> <b>Caracterização dos profissionais dos inquiridos</b>	- Obter dados relativos a cada um dos entrevistados	Quais os cargos/funções que exercem? Quais as habilitações académicas de cada participante? Qual o tempo de serviço de cada participante?	
<b>Bloco II</b> Processo de auto-avaliação na escola	Identificar os motivos da iniciativa de implementação da auto-avaliação na escola  Conhecer as perceções dos participantes relativamente à auto-avaliação da escola  Conhecer as perceções dos participantes relativamente aos impactos da AEE no processo de autoavaliação  Conhecer as perceções dos participantes relativamente à conceção da melhoria da escola	Quais os motivos que levaram a escola a iniciar o processo de autoavaliação?  O que tem sido a autoavaliação da escola? <i>Por que se avalia?</i> <i>Para quê?</i> <i>O que se avalia?</i> Quais os impactos da 1ª AEE no processo de auto-avaliação? E da 2ª AEE? A AEE condicionou o processo de auto-avaliação da escola? Se sim, em que medida? O quadro de referência da AEE influenciou a opção do quadro de referência da autoavaliação da escola?  Como estabelecem a ligação entre a autoavaliação e a melhoria da escola? De que forma a escola reflecte a auto-avaliação no PEE?	Para que tem servido a autoavaliação da escola? - para identificar os problemas/áreas mais fracas? - para estabelecer estratégias de melhoria? - para a escola analisar o seu desempenho em termos de resultados escolares, no sentido de uma maior eficácia? - para a escola reunir informação de suporte para a tomada de decisão?  Em que medida o PEE contribui para a melhoria da escola?

## Apêndice 2

<p><b>Bloco III</b> Dinâmicas e as lógicas da ação organizacional presentes na auto-avaliação</p>	<p>Identificar os critérios de constituição da equipa Conhecer os papéis dos vários atores no processo de auto-avaliação</p> <p>Conhecer a participação dos diversos atores no processo de auto-avaliação</p> <p>Conhecer o modo como os diversos atores se apropriam dos resultados da auto-avaliação e as tipologias de reflexão desenvolvidas</p>	<p>Como é constituída a equipa de auto-avaliação?</p> <p>Como tem envolvido a escola os diferentes atores no processo de autoavaliação?</p> <p>Quais os órgãos ou estruturas onde os atores têm oportunidade de participar no processo de autoavaliação?</p> <p>Quem divulga os objetivos da auto-avaliação, a equipa ou as lideranças? E dos resultados? Os professores envolvem-se de forma sistemática e contínua no processo de autoavaliação? E as várias lideranças? Em que medida?</p> <p>Como se desenvolvem os processos de reflexão? Contribuem para planear a melhoria da escola? Ou são apenas obrigações rotineiras continuando tudo na mesma?</p>	<p>De que forma os diferentes atores são envolvidos no processo de auto-avaliação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• na sensibilização para a auto-avaliação?</li> <li>• na recolha dos dados?</li> <li>• na divulgação dos resultados?</li> <li>• na conceção dos planos de melhoria?</li> </ul>
<p><b>Bloco IV</b> Articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa</p>	<p>Conhecer a perceção dos participantes sobre a articulação da avaliação interna com a avaliação externa e a melhoria da escola</p>	<p>Como é feita a articulação entre a AEE e a auto-avaliação?</p> <p>Como se articulam os dois tipos de avaliação, interna e externa, com o(s) plano(s) de melhoria?</p>	
<p><b>Bloco V</b> Papel da(s) liderança(s) no processo de auto-avaliação e na melhoria da escola</p>	<p>Conhecer a perceção dos participantes sobre as lideranças na escola</p> <p>Conhecer a perceção dos participantes em relação</p>	<p>Como caracteriza a liderança exercida pelo director?</p> <p>O estilo da liderança de topo tem sofrido alterações desde a primeira AEE? Em que sentido?</p>	<p>Possui planeamento estratégico? Mobiliza a comunidade educativa? Exerce o poder hierarquicamente? resolve os problemas isoladamente? Centraliza as decisões? Partilha as responsabilidades com as lideranças intermédias? Mantém o controlo</p>

## Apêndice 2

	<p>ao papel da(s) liderança(s) na melhoria da escola</p>	<p>Como caracteriza as lideranças intermédias da escola? (Coordenadores de Departamento, directores de Turma.....)</p> <p>Qual o papel da liderança de topo no processo de autoavaliação e na melhoria da escola?</p> <p>Qual o papel da lideranças intermédias no processo de autoavaliação e na melhoria da escola?</p>	<p>sobre todas as áreas e serviços? Recompensa os que desenvolvem trabalho de qualidade? Incentiva a inovação? Promove o debate para a tomada de decisão? Deposita expetativas elevadas nos diversos atores? Incentiva o trabalho colaborativo? Promove o desenvolvimento profissional dos trabalhadores com base nas suas reais necessidades?...</p>
<p><b>Bloco VI</b> Mudanças pedagógicas e organizacionais face aos processos de auto-avaliação e avaliação externa</p>	<p>Conhecer o modo como a escola utilizou os resultados da avaliação interna e da avaliação externa.</p> <p>Conhecer os processos de monitorização das estratégias e dos planos de ação para a melhoria.</p> <p>Conhecer as concepções dos participantes relativamente ao contributo da avaliação interna e da avaliação externa para a melhoria das práticas de ensino.</p> <p>Conhecer a natureza das mudanças pedagógicas e</p>	<p>Face aos resultados da avaliação externa, quais foram as estratégias/planos de planos de ação elaborados pela escola com vista a superar os pontos fracos? Em que situação se encontra neste momento?</p> <p>Que processos de monitorização foram desenvolvidos pela escola no sentido de acompanhar/supervisionar as estratégias/planos de ação elaborados com vista a superar os pontos fracos?</p> <p>Consideram que a avaliação interna e externa têm contribuído para a melhoria das práticas de ensino? Porquê? De que modo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola alterou/melhorou os mecanismos de articulação curricular entre os diferentes níveis de educação/ensino?</li> <li>• A escola alterou/melhorou os seus procedimentos de contextualização do currículo tendo em conta o percurso escolar dos alunos?</li> <li>• A escola alterou/melhorou os seus mecanismos de acompanhamento e supervisão das práticas de sala de aula?</li> <li>• A escola alterou/melhorou os seus procedimentos de cooperação entre os docentes e o trabalho colaborativo?</li> </ul>

## Apêndice 2

	<p>curriculares em resultado da avaliação interna e externa da escola.</p> <p>Conhecer as concepções dos participantes relativamente ao contributo da avaliação interna e da avaliação externa para a melhoria organizacional da escola.</p>	<p>Qual a natureza das mudanças pedagógicas e curriculares? (apresento uma lista com algumas possíveis mudanças)</p> <p>Consideram que a avaliação interna e externa têm contribuído para a melhoria organizacional da</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola alterou/melhorou os seus procedimentos a nível da diferenciação pedagógica e dos apoios educativos prestados aos alunos?</li> <li>• A escola alterou/melhorou as suas práticas através da identificação/utilização de metodologias ativas e experimentais no ensino e na aprendizagem?</li> <li>• A escola alterou/melhorou os procedimentos a nível da monitorização e avaliação das aprendizagens dos alunos?</li> <li>• A escola alterou/melhorou as suas práticas através do desenvolvimento de projetos e atividades que contemplam quer os saberes práticos e profissionais, quer os saberes artísticos dos alunos.</li> <li>• Os resultados escolares passaram a ter uma maior centralidade no discurso interno?</li> <li>• Outras (solicitar aos participantes a indicação de outras mudanças que se verifiquem)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola alterou/melhorou os documentos orientadores da atividade educativa: PEE, PCE, PAA?</li> </ul>
--	--	--	---

## Apêndice 2

	<p>Conhecer a natureza das mudanças organizacionais em resultado da avaliação interna e externa da escola</p>	<p>escola? Se sim qual a natureza das mudanças organizacionais? (apresento uma lista com algumas possíveis mudanças):</p> <p>Das mudanças acima apresentadas quais consideram ter sido consequência do processo de autoavaliação na escola? E quais consideram ter sido consequência do processo de avaliação externa na escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola alterou/melhorou os seus procedimentos de planeamento da atividade educativa?</li> <li>• A escola melhorou os seus procedimentos a nível do envolvimento e participação da comunidade educativa no funcionamento do quotidiano da escola?</li> <li>• A escola alterou/melhorou os seus procedimentos de constituição de turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço?</li> <li>• A escola alterou/melhorou os seus procedimentos e práticas de organização e afetação de recursos humanos e materiais?</li> <li>• A escola alterou/melhorou os seus procedimentos de avaliação do desempenho e gestão das competências (ao nível do plano de formação) do pessoal docente e não docente?</li> <li>• A escola alterou/melhorou os seus circuitos de informação e comunicação interna e externa?</li> <li>• Outras (solicitar aos participantes a indicação de outras mudanças que se verificarem)</li> </ul>
--	---	--	---

Categoria	Subcategoria	Itens	Objetivos	Escala de resposta
Caracterização dos docentes	<p><b>Dados Pessoais</b></p> <p><b>Dados profissionais</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sexo</li> <li>2. Idade</li> <li>3. Anos de serviço</li> <li>4. Grau académico</li> <li>5. Nível de ensino que leciona atualmente</li> <li>6. Categoria profissional</li> <li>7. Tempo de serviço nesta escola</li> <li>8. Grupo de recrutamento</li> <li>9. Em 2006 estava a leccionar na escola</li> </ol>	<p>a) <b>Conhecer os dados pessoais dos docentes</b></p> <p>b) <b>Conhecer os dados profissionais dos docentes</b></p>	
Estilos de Liderança	<p><b>Liderança Laissez-Faire</b></p> <p><b>Liderança Transaccional</b></p>	<p><b>O Diretor</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Possui um planeamento estratégico caracterizado por pouca clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias.</li> <li>11. Não apresenta iniciativas mobilizadoras da comunidade educativa.</li> <li>12. Evita assumir as suas responsabilidades e autoridade.</li> <li>13. Confere total liberdade para que cada um tome decisões.</li> <li>14. Adia a resolução dos problemas.</li> <li>15. Não atribui prioridade à formação e ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores.</li> <li>16. Possui um planeamento estratégico com enfoque nos resultados.</li> <li>17. Exerce o poder hierarquicamente.</li> <li>18. Resolve os problemas isoladamente.</li> <li>19. Centraliza a tomada de decisões.</li> <li>20. Reforça o trabalho individual.</li> <li>21. Mantém controlo sobre todas as áreas e serviços.</li> </ol>	<p>c) <b>Identificar o estilo de liderança do director</b></p>	<p>Discordo totalmente/discordo/ concordo/ concordo totalmente</p>

	<p><b>Liderança Transformacional</b></p>	<p>22. Recompensa os que desenvolvem trabalho de qualidade.                  23. Procura alianças estratégicas para garantir consensos e diminuir o debate.                  24. Inibe o espírito de iniciativa dos seus pares.                  25. Impõe a sua vontade na distribuição de tarefas.</p> <p>26. Possui um planeamento estratégico pautado pela clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias.                  27. Partilha responsabilidades com as lideranças intermédias.                  28. Delega funções noutros atores educativos.                  29. Encoraja os professores a desempenharem funções de liderança (a nível de cargos, de coordenação, de direção de turma, de projetos, etc.).                  30. Incentiva o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras.                  31. Promove o debate para a tomada de decisões.                  32. Incentiva a participação de diferentes atores educativos na resolução de problemas.                  33. Toma decisões com base em critérios claros e explícitos.                  34. Deposita expectativas elevadas nas pessoas.                  35. Gere os recursos humanos com base nas suas competências pessoais e profissionais.                  36. Incentiva o trabalho colaborativo.                  37. Promove a formação interna dos trabalhadores rendibilizando saberes profissionais.                  38. Promove o desenvolvimento profissional dos trabalhadores com base nas suas reais necessidades de formação.                  39. Comunica abertamente sobre todas as questões relativas à escola/agrupamento.                  40. Garante a circulação interna da informação de forma eficaz.</p>		
--	--	---	--	--





	<p><b>Autoavaliação e melhoria</b></p>	<p>58. A autoavaliação contribui para a melhoria da escola.                      59. A autoavaliação da escola é um processo contínuo e sistemático.                      60. A comunidade educativa participa na autoavaliação da escola.                      61. A autoavaliação tem impactos no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.                      62. A avaliação externa contribui para a melhoria da escola.</p>	<p><b>g) Identificar a percepção dos docentes sobre o impacto da autoavaliação na melhoria</b></p>	
	<p><b>Cultura organizacional de escola</b></p>	<p>63. Sinto que o meu trabalho é reconhecido e valorizado.                      64. Os docentes são sobrecarregados com actividades de rotina.                      65. Existem relações amistosas e de confiança entre os docentes e com a direção.                      66. Os professores são responsabilizados pelo seu trabalho e justificam os resultados académicos dos seus alunos.                      67. Sinto-me encorajado a ser inovador e a desenvolver melhores práticas pedagógicas.                      68. Nesta escola, vale a pena dar o melhor de mim na realização do meu trabalho.                      69. O ambiente de trabalho é bom.                      70. Gosto de trabalhar nesta escola</p>	<p><b>h) Identificar a percepção dos docentes em relação à cultura organnizacional escola</b></p>	

O presente questionário destina-se *exclusivamente a recolher dados* para um trabalho de investigação em Supervisão Pedagógica, a apresentar na Universidade de Évora, sob orientação da Professora Isabel Fialho.

O questionário é *destinado aos docentes* da escola e composto por um conjunto de questões relativas à Avaliação Externa de Escolas da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

As suas opiniões são muito importantes para este trabalho, pelo que solicito que responda com rigor, objectividade e clareza às questões colocadas, seguindo as instruções de resposta.

O questionário é *anónimo*, sendo as suas *respostas confidenciais* e analisadas apenas em função dos resultados globais, tratados estatisticamente.

Sabendo da importância do tempo que vai despende a responder a este questionário, **agradeço desde já a sua colaboração.**

*Luzia Albardeiro*

Caraterização do inquirido (Assinale com um X no quadrado respetivo)	
1. Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	
2. Idade: Até 25 anos <input type="checkbox"/> De 26 aos 35 anos <input type="checkbox"/> De 36 a 50 anos <input type="checkbox"/> Mais de 50 anos <input type="checkbox"/>	3. Anos de serviço: até 5 anos <input type="checkbox"/> De 6 a 15 anos <input type="checkbox"/> De 16 a 25 anos <input type="checkbox"/> Mais de 25 anos <input type="checkbox"/>
4. Grau académico: <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/>	5. Nível de ensino que lecciona: <input type="checkbox"/> 7º ano <input type="checkbox"/> 8º ano <input type="checkbox"/> 9º ano <input type="checkbox"/> 10º ano <input type="checkbox"/> 11º ano <input type="checkbox"/> 12º ano <input type="checkbox"/>
6. Tempo de serviço nesta escola até abril de 2014: _____ anos	7. Categoria profissional: _____ 8. Grupo de recrutamento: _____ 9. Em 2006 trabalhava nesta escola: _____ 10. E em 2012: _____

**Indique** a sua opinião sobre o tipo de liderança do diretor.

**Assinale** com um **X** a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações, sabendo que:

**1 – discordo completamente; 2 – discordo; 3 – concordo; 4 – concordo completamente.**

<b>O Diretor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
11. Possui um planeamento estratégico caracterizado por pouca clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias.				
12. Não apresenta iniciativas mobilizadoras da comunidade educativa.				
13. Evita assumir as suas responsabilidades e autoridade.				
14. Confere total liberdade para que cada um tome decisões.				
15. Adia a resolução dos problemas.				
16. Não atribui prioridade à formação e ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores.				
17. Possui um planeamento estratégico com enfoque nos resultados.				
18. Exerce o poder hierarquicamente.				
19. Resolve os problemas isoladamente.				
20. Centraliza a tomada de decisões.				
21. Reforça o trabalho individual.				
22. Mantém controlo sobre todas as áreas e serviços.				
23. Recompensa os que desenvolvem trabalho de qualidade.				
24. Procura alianças estratégicas para garantir consensos e diminuir o debate.				
25. Inibe o espírito de iniciativa dos seus pares.				
26. Impõe a sua vontade na distribuição de tarefas.				
27. Possui um planeamento estratégico pautado pela clareza e pertinência dos objetivos, metas e estratégias.				
28. Partilha responsabilidades com as lideranças intermédias.				
29. Delega funções noutros atores educativos.				
30. Encoraja os professores a desempenharem funções de liderança (a nível de cargos, de coordenação, de direção de turma, de projetos, etc.).				
31. Incentiva o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras.				
32. Promove o debate para a tomada de decisões.				
33. Incentiva a participação de diferentes atores educativos na resolução de problemas.				
34. Toma decisões com base em critérios claros e explícitos.				
35. Deposita expectativas elevadas nas pessoas.				
36. Gere os recursos humanos com base nas suas competências pessoais e profissionais.				
37. Incentiva o trabalho colaborativo.				
38. Promove a formação interna dos trabalhadores rendibilizando saberes profissionais.				
39. Promove o desenvolvimento profissional dos trabalhadores com base nas suas reais necessidades de formação.				
40. Comunica abertamente sobre todas as questões relativas à escola/agrupamento.				
41. Garante a circulação interna da informação de forma eficaz.				

**Assinale** com um **X** a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações, sabendo que:

**1 – discordo completamente; 2 – discordo; 3 – concordo; 4 – concordo completamente.**

<b>Resultados</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
42. O ensino na escola é exigente e contribui para uma melhoria dos resultados internos dos alunos.				
43. O ensino na escola é exigente e contribui para uma melhoria dos resultados externos dos alunos.				
44. O ensino na escola é exigente e contribui para o aumento da qualidade do sucesso.				
45. A escola tem como preocupação combater o abandono escolar e a desistência.				
46. Os alunos participam na vida da escola e assumem responsabilidades.				
47. Os alunos têm um comportamento disciplinado.				
48. A escola dinamiza atividades de solidariedade e responsabilidade cívica.				
<b>Prestação de Serviço Educativo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
49. A escola promove o trabalho colaborativo entre docentes.				
50. Na escola pratica-se uma gestão articulada do currículo.				
51. As práticas de ensino são adaptadas às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.				
52. A escola promove a melhoria dos desempenhos dos seus alunos.				
53. Na escola ocorre o acompanhamento e a supervisão da prática lectiva.				
54. A escola monitoriza e avalia a prática de ensino e as aprendizagens.				
<b>Gestão</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
55. A distribuição do serviço tem em consideração o perfil do docente.				
56. A direcção promove e incentiva o desenvolvimento profissional.				
57. Os circuitos de informação e comunicação são eficazes.				
<b>Autoavaliação e melhoria</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
58. A autoavaliação contribui para a melhoria da escola.				
59. A autoavaliação da escola é um processo contínuo e sistemático.				
60. A comunidade educativa participa na autoavaliação da escola.				
61. A autoavaliação tem impactos no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.				
62. A avaliação externa contribui para a melhoria da escola				
<b>Cultura organizacional da escola</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
63. Sinto que o meu trabalho é reconhecido e valorizado.				
64. Os docentes são sobrecarregados com actividades de rotina.				
65. Existem relações amistosas e de confiança entre os docentes e com a direcção.				
66. Os professores são responsabilizados pelo seu trabalho e justificam os resultados académicos dos seus alunos.				
67. Sinto-me encorajado a ser inovador e a desenvolver melhores práticas pedagógicas.				
68. Nesta escola, vale a pena dar o melhor de mim na realização do meu trabalho.				
69. O ambiente de trabalho é bom.				
70. Gosto de trabalhar nesta escola				

	Relatório AEE - 2006	Relatório Autoavaliação de escola 2007/08	Relatório Autoavaliação de escola 2008/09	Relatório Autoavaliação de escola 2009/10	Relatório Autoavaliação de escola 2010/11	Relatório Autoavaliação de escola 2011/12	Relatório AEE - 2012
<b>Pontos Fortes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a diversidade de projectos e actividades com impacto na vida escolar dos alunos e, em certos casos, na comunidade local;</li> <li>a diversidade de oferta educativa e o esforço de adequação curricular;</li> <li>um clima disciplinado, de que o funcionamento sem “toques de campinha” é um sintoma;</li> <li>o projecto “TurmaMais”, ambicioso e inovador no combate ao insucesso escolar no ensino básico;</li> <li>o acesso alargado a equipamentos laboratoriais, informáticos e à biblioteca e centro de recursos;</li> <li>a determinação da direcção da escola, conhecedora do potencial educativo da escola;</li> <li>as parcerias alargadas, nomeadamente com as autarquias locais;</li> <li>a</li> </ul>	<p><b>1. Oferta formativa</b> É bastante diversificada, abrangendo Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação, bem como Educação e Formação de Adultos.</p> <p><b>2. Relação da escola com o meio</b> Prosseguiu-se e aprofundou-se, de forma sensível, o trabalho neste âmbito, designadamente através do estabelecimento de parcerias e protocolos, bem como através dos estágios dos Cursos Profissionais e através da promoção de eventos recreativos e culturais.</p> <p><b>3. Reaparecimento do jornal escolar</b> O «Notícias da Rainha», reatando uma tradição interrompida por razões várias,</p>	<p><b>SOLUÇÃO PARA OS ESPAÇOS DESTINADOS ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b></p> <p>Pela primeira vez em muitos anos, os alunos de Educação Física dispuseram de condições dignas e seguras para a actividade física e o desporto. Tratando-se de uma disciplina fundamental, que consta do currículo de todos os cursos e anos, esta solução teve um impacto positivo substancial no funcionamento da nossa escola.</p> <p><b>OFERTA EDUCATIVA</b></p> <p>A oferta educativa da escola adequa-se ao meio, às expectativas e às necessidades dos alunos. Existe uma</p>	<p><b>OFERTA EDUCATIVA</b></p> <p>A oferta educativa da escola adequa-se ao meio, às expectativas e às necessidades dos alunos. Existiu em 2009/2010 uma considerável variedade de cursos e opções. Deve reconhecer-se que, em termos de recursos humanos e da qualidade dos horários, por exemplo, esta variedade tem custos que a escola tem sabido suportar, de modo a proporcionar aos alunos um conjunto apreciável de vias e escolhas formativas, que tem sido uma das marcas da escola.</p> <p><b>ACTIVIDADE DOS CLUBES/PROJECTOS</b></p>	<p><b>OFERTA EDUCATIVA</b></p> <p>A escola oferece em termos de 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário uma assinalável diversidade e quantidade de cursos e opções. Tal facto foi reconhecido pelo número de alunos oriundo de outros concelhos que, no ano letivo 2011-2012, se matriculou na nossa escola.</p> <p>Atividade dos clubes/projetos</p> <p>A atividade diversificada dos clubes, a inovação patenteada nalguns dos projetos e o envolvimento da comunidade escolar na implementação dos mesmos constituem inequivocamente (há já</p>	<p><b>Postura rigorosa adotada por um pequeno número de alunos</b></p> <p>Quer no Ensino Básico quer no Ensino Secundário, um pequeno (mas significativo) número de alunos desenvolve um trabalho caracterizado pelo rigor e pela excelência. O número apreciável de alunos que conseguiu ingressar no Ensino Superior bem como o quadro de valor e excelência, implementado já no ano letivo 2012-2013, mas ainda referente ao ano letivo anterior, são testemunhos eloquentes desse trabalho.</p> <p>Atividades Num contexto socioeconómico particularmente difícil, a quantidade e a diversidade de atividades dinamizadas</p>	<p>O envolvimento de toda a comunidade educativa na reflexão acerca dos resultados escolares dos alunos e, em particular, sobre os fracos desempenhos nos exames nacionais, com impacto na definição de ações de melhoria; □ A consolidação do projeto Turma Mais, como uma mais-valia no aumento do sucesso educativo no 3.º ciclo do ensino básico; □ O impacto de estratégias organizativas, como a diversificação da oferta educativa, na diminuição do abandono e desistência escolares; □ A adequação dos Cursos Profissionais às necessidades económicas e sociais da região e a elevada taxa de empregabilidade dos formandos; □ A promoção do trabalho cooperativo e de partilha entre os</p>

<p>continuidade da aposta na auto-avaliação. /<sup>111</sup> RAE1</p>	<p>contribuiu para a divulgação da vida escolar e para cimentar uma identidade própria. A participação de todos em todas as etapas da vida de um jornal (elaboração, montagem, compra...) é essencial para que possa ser a verdadeira imagem da nossa escola.</p> <p><b>4. Criação do Grupo de Estatística</b></p> <p>Entre muitas outras coisas, a criação deste grupo permitirá doravante um conhecimento mais profundo da população escolar e uma monitorização mais rigorosa e em tempo útil dos resultados da avaliação.</p> <p><b>5. Bom clima de escola</b></p> <p>Num ano particularmente difícil para a educação em Portugal, o esforço do Conselho Executivo para criar um bom clima de escola e um</p>	<p>considerável variedade de cursos e opções.</p> <p><b>ACTIVIDAD E DOS CLUBES/PROJECT OS</b></p> <p>Apesar de ter havido um decréscimo de actividades promovidas pelos clubes e projectos da escola, constata-se que o trabalho desenvolvido por estas estruturas dinamizou a escola, tendo envolvido muitos alunos.</p> <p><b>BOM AMBIENTE DA ESCOLA</b></p> <p>Ainda que existam problemas pontuais de indisciplina ou algumas tensões (inevitáveis numa escola com a dimensão da nossa e no contexto particularmente difícil da Avaliação do Desempenho Docente), o ambiente geral da</p>	<p>Apesar de ter havido um decréscimo de actividades promovidas pelos clubes e projectos da escola, constata-se que o trabalho desenvolvido por estas estruturas dinamizou a escola, tendo envolvido muitos alunos e professores. Não deixa de ser espantoso que, num quadro de horários sobreocupados, instalações provisórias e demais dificuldades, haja ainda clubes e projectos capazes de dinamizar a escola e projectar o seu nome para o exterior.</p> <p><b>BOM AMBIENTE DA ESCOLA</b></p> <p>Ainda que existam problemas pontuais de indisciplina ou algumas tensões (inevitáveis numa escola com a dimensão da nossa), o ambiente geral da escola foi</p>	<p>alguns anos) uma das marcas da nossa escola. A requalificação dos espaços físicos e dos recursos materiais veio proporcionar aos clubes e projetos melhores condições para o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz e inovador.</p> <p>Parcerias e protocolos</p> <p>A escola continua a apostar numa sólida rede de parcerias e protocolos, evidenciando uma continuada prática de abertura à comunidade. Trata-se de uma significativa mais-valia para o trabalho diário de todos os agentes educativos.</p> <p>Projeto TurmaMais</p> <p>As alterações operadas no projeto</p>	<p>por clubes, departamentos e demais estruturas educativas (nomeadamente, a BE-CRE) são verdadeiramente assinaláveis. Registe-se também o facto de algumas actividades envolverem a comunidade educativa, abrindo assim as portas da escola ao meio. Diversidade de estratégias de combate ao insucesso</p> <p>Como se pode depreender deste mesmo relatório, a escola apresenta uma grande variedade de estratégias de combate ao insucesso, algumas delas inovadoras. Pena é que nem sempre os alunos sejam assíduos e empenhados. Resultados nos exames nacionais nalgumas disciplinas</p> <p>Em termos globais, os resultados nos exames nacionais (sobretudo no Ensino Secundário) continuam a constituir um ponto fraco. No</p>	<p>docentes, com a criação de condições para tal, em especial, a existência de tempos comuns nos seus horários; A implementação de estratégias concertadas de reforço e de remediação das aprendizagens, de que é exemplo o plano de trabalho no ensino secundário, com reflexos na melhoria do sucesso educativo; <input type="checkbox"/> A diversidade de clubes e de projetos, pela sua abrangência enquanto actividades de enriquecimento curricular e como estruturas de suporte à superação de dificuldades; <input type="checkbox"/> O papel da liderança de topo na motivação dos agentes educativos, em torno de objetivos comuns, responsabilizando-os e dotando-os de autonomia.</p>
---	---	---	--	---	--	--

		<p>ambiente de trabalho sereno foi permanente.</p> <p><b>6. Funcionamento do Conselho Pedagógico</b> O novo modelo e a nova dinâmica do Conselho Pedagógico, órgão que é hoje mais actuante e mais reflexivo, contribuíram para o bom funcionamento da escola.</p> <p><b>7. BE/CRE, clubes e projectos</b> O trabalho desenvolvido pela BE/CRE no âmbito da promoção da leitura, as actividades do Clube Mecatrónica (mais uma vez, reconhecidas com um prémio nacional), as iniciativas promovidas pelo Clube dos Direitos Humanos, a projecção nacional do Projecto TurmaMais foram, numa conjuntura particularmente difícil, algumas das realizações mais conseguidas da nossa escola.<sup>27</sup> RAA1</p>	<p>escola foi globalmente bom.</p> <p><b>PARCERIAS E PROTOCOLOS</b> A escola trabalhou em parceria com um conjunto apreciável de instituições públicas e privadas, designadamente no âmbito dos estágios dos Cursos Profissionais. O balanço geral do trabalho com estas instituições é claramente positivo, pelo que, doravante, se deverá prosseguir com este tipo de trabalho conjunto que beneficia todos os envolvidos.</p> <p><b>RESULTADOS NOS EXAMES NACIONAIS DE 9ºANO</b> Tal como no ano lectivo anterior, os resultados dos Exames Nacionais de 9º ano em Língua Portuguesa e em Matemática foram</p>	<p>globalmente bom. Sublinhe-se, a este propósito, o bom relacionamento entre os vários actores e a disponibilidade da Direcção da escola para resolver os problemas com que se deparou num ano especialmente exigente devido à intervenção da Parque Escolar.</p> <p><b>TEMPO PARA A PARTILHA</b> A possibilidade de os professores de um mesmo departamento partilharem, durante um bloco, experiências e materiais pedagógicos, é claramente um primeiro passo para um trabalho colaborativo verdadeiramente eficaz.</p>	<p>permitiram implementar um regime de codocência nas disciplinas em que os alunos apresentam mais dificuldades (Língua Portuguesa, Matemática...), sem prejuízo aparente para aquelas que deixaram de beneficiar do projeto.</p> <p>Mais uma vez, os exames nacionais de 9º ano parecem validar os bons resultados obtidos.</p> <p><b>Resultados nos exames nacionais de 9º ano</b> Contrariamente e ao que sucede no Ensino Secundário, a média dos resultados obtidos pelos alunos da nossa escola nos exames nacionais de 9º ano foi superior à média nacional: +2% (Língua Portuguesa) e +3% (Matemática). Tais resultados comprovam a sustentada melhoria do desempenho da escola no Ensino Básico.</p>	<p>entanto, num conjunto apreciável de disciplinas (Matemática e Português – Ensino Básico –, Matemática A, Economia A, Literatura Portuguesa e Filosofia – Ensino Secundário), registam-se resultados claramente positivos. Resultados na classificação interna no Ensino Secundário Os resultados na classificação interna no Ensino Secundário são bastante satisfatórios. A média global de 13.84, consistente com a obtida no ano transato, atesta bem um trabalho que, mais tarde ou mais cedo, deverá traduzir-se também ao nível da classificação externa.</p>	
--	--	---	---	---	---	--	--



		<p>particularmente bons, quando comparados com os das escolas da nossa região.</p> <p><b>RECONHECIMENTO NACIONAL DO PROJECTO TURMAMAIS</b></p> <p>O Prémio Boas Práticas no Sector Público na categoria Serviço ao Cidadão – Ensino, atribuído ao Projecto TurmaMais, a sua ampla divulgação nos meios de comunicação social nacional e a sua implementação a escolas de todo o país testemunham inequivocamente o reconhecimento da qualidade de um projecto bem concebido e coordenado pela docente [nome] que contou com o apoio dos vários órgãos de gestão da escola bem como de todos os que nele estiveram envolvidos.</p> <p><sup>/122</sup> RAA2</p>	<p><b>ORGANIZAÇÃO CONCERTADA DO PROJECTO DE EDUCAÇÃO SEXUAL</b></p> <p>Organizar de um modo concertado e por ano de escolaridade as actividades do Projecto de Educação Sexual foi a maneira mais prática que os professores encontraram de concretizar o mesmo, conseguindo, assim, a rentabilização do tempo e do trabalho dos técnicos convidados.</p> <p><b>PARCERIAS E PROTOCOLOS</b></p> <p>Para além da continuidade de um conjunto significativo de parcerias com instituições públicas e privadas, nomeadamente no âmbito dos estágios dos Cursos Profissionais, a escola logrou constituir</p>	<p>Espaços físicos/Recursos Materiais</p> <p>Apesar de diversas insuficiências – dificilmente compreensíveis dada a dimensão e os custos da intervenção –, na globalidade, é inequívoca a melhoria dos espaços (por exemplo, desportivos, laboratoriais ou destinados às artes) e dos recursos materiais (designadamente, um computador e um videoprojetor em quase todas as salas e quadros interativos em muitas delas).</p> <p>Diminuição da indisciplina Comparativamente com o ano letivo anterior, diminuiram significativamente as participações de ocorrência e as sanções disciplinares, o que</p>	
--	--	---	--	---	--

			<p>com o Regimento de Cavalaria nº3 um protocolo sem o qual não teria sido possível iniciar normalmente o ano lectivo.</p> <p><b>PROJECTO TURMAMAIS</b></p> <p>O Projecto TurmaMais continua a constituir uma mais-valia para a escola, sendo o principal instrumento de combate ao insucesso no 3º Ciclo. A sua validade foi a sua validade foi amplamente reconhecida a nível nacional, tendo sido adoptado por um conjunto alargado de escolas. A reformulação a que foi sujeito testemunha a vitalidade do projecto, simultaneamente revelando capacidade de rentabilização dos recursos humanos e financeiros ao seu dispor.</p>	<p>parece confirmar a ideia de que o aumento de indisciplina registado no ano transato se deveu fundamentalmente aos trabalhos de requalificação dos espaços da escola</p>		
--	--	--	---	--	--	--

<b>Pontos Fracos</b>	<p>os resultados escolares no ensino secundário; • a articulação frágil e insuficiente com as escolas do ensino básico de onde provêm os seus alunos; • as baixas expectativas e desmotivação de alguns professores; • a debilidade na organização e funcionamento dos departamentos; • as dificuldades na organização da vida escolar, expressas na qualidade dos horários dos alunos do ensino secundário./<sup>112</sup> RAE1</p>	<p><b>1. Insuficiência / Degradação dos espaços destinados à prática desportiva e ao desenho/artes</b></p> <p>Embora este problema se encontre finalmente em vias de resolução (e talvez só esteja neste ponto devido à posição de força tomada), a suspensão das aulas de Educação Física foi inequivocamente factor de perturbação.</p> <p>No que diz respeito aos espaços destinados ao desenho/artes, a situação continua a ser muito má.</p> <p><b>2. Fraco trabalho colaborativo entre os professores</b></p> <p>Apesar de já existirem pequenos núcleos onde a partilha de saberes e de</p>	<p><b>ARTICULAÇÃO COM AS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO</b></p> <p>Apesar das tentativas levadas a cabo pelo Conselho Executivo, continua a haver insuficiências a este nível. A ausência de um entendimento mínimo comum relativamente aos critérios de avaliação das várias escolas conduz frequentemente a uma manifesta diferença dos perfis de competências dos alunos que entram nos mesmos cursos no Ensino Secundário. A falta de orientação vocacional nalgumas destas escolas pode levar a más opções nas matrículas. A comunidade escolar poderia ter algo a ganhar, por exemplo,</p>	<p><b>ARTICULAÇÃO COM AS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO</b></p> <p>Apesar das tentativas levadas a cabo pela Direcção, designadamente a partilha de recursos humanos com outras escolas em matéria de orientação vocacional, continua a haver insuficiências a este nível. A informação relativa ao percurso escolar dos alunos nem sempre é disponibilizada e nem sempre é consultada.</p> <p>É importante reforçar a ideia já adiantada no ano anterior de que a comunidade escolar poderia ter algo a ganhar com o desenvolvimento de projectos/actividades</p>	<p>Resultados nos exames nacionais do Ensino Secundário</p> <p>Apesar de se verificarem pequenos sinais de melhoria (na média das classificações de exame das treze disciplinas consideradas (+0,6) e na diminuição do desvio CIF-CE (-0,72), os resultados obtidos pelos nossos alunos nos exames nacionais continuam a não ser satisfatórios.</p> <p>Cruzando este indicador com o da classificação interna, verifica-se que são os maus resultados nos exames os principais responsáveis pela elevada taxa de não conclusão do Ensino Secundário (37,5%).</p>	<p><b>Postura</b></p> <p>imatura/irresponsável seguida por um número considerável de alunos. De um modo geral, tanto entre alunos do Ensino Básico como do Ensino Secundário, pode testemunhar-se um quadro de atitudes caracterizado por um marcado desinteresse, um desinvestimento ostensivo nas atividades curriculares, uma agitação física e anímica permanente e uma desatenção que inviabiliza o trabalho sistemático. Na verdade, embora não constituam graves violações ao Regulamento Interno, tais atitudes têm um impacto muito negativo no desempenho dos alunos.</p> <p>Resultados na classificação interna nalgumas disciplinas de</p>	

		<p>experiências, bem como o trabalho conjunto são já uma realidade, como por exemplo, nos E.F.A., está longe de ser uma prática generalizada, o que não permite a desejada optimização do trabalho.</p> <p><b>3. Festa da Escola</b> A indefinição quanto ao modelo que a festa iria ter e a tardia calendarização terão certamente contribuído para que a festa não fosse mais participada.</p> <p><b>4. Desconhecimento por parte da comunidade escolar de alguns documentos estruturantes da acção da escola</b> O Contrato de Autonomia, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, o Plano de Actividades, o Regulamento Interno e os critérios de avaliação continuam a não ser conhecidos por todos os membros da</p>	<p>com o desenvolvimento de projectos/actividades conjuntas entre as várias escolas.</p> <p><b>FORMAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE.</b> Em tempos tão difíceis e exigentes quanto são estes que atravessam hoje todos os agentes educativos, é, de algum modo, incompreensível e inaceitável a quase ausência de uma formação externa que verdadeiramente servisse para actualizar professores e pessoal não docente. Tal ausência também não foi colmatada pela promoção generalizada de acções de formação, a nível interno.</p> <p><b>RECURSOS MATERIAIS DAS TIC/PTE</b></p>	<p>conjuntas entre as várias escolas.</p> <p><b>FORMAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE</b> Tanto ao nível interno como ao nível externo, a formação específica foi praticamente inexistente. A situação é particularmente grave, porque no ano anterior a oferta já tinha sido bastante limitada. O novo modelo de avaliação de desempenho, a especificidade das disciplinas, os novos programas, as modernas tecnologias de informação e comunicação não se compadecem com a escassa formação disponibilizada. Como encontrar novas soluções para os novos (e para os velhos) problemas com os quais a escola se depara sem o</p>	<p>Falta de empenho dos alunos</p> <p>Na grande maioria das entrevistas realizadas, a falta de empenho dos alunos nas actividades é apontada como a principal causa para o insucesso escolar. Existe a sensação generalizada que uma parte considerável dos alunos não trabalha de forma contínua e sistemática nem cumpre cabalmente os deveres inscritos no Regulamento Interno. Nenhuma estratégia, mesmo que inovadora ou atrativa, resulta se os alunos não estiverem empenhados e não cumprirem os seus deveres</p> <p>Formação do pessoal docente e não docente</p> <p>A formação destinada ao pessoal docente foi escassa, limitando-se à cor-</p>	<p>opção (escolha dos cursos e limitações do currículo nacional)</p> <p>Apesar de, globalmente, os resultados na classificação interna constituírem um ponto forte, importa refletir sobre os resultados obtidos no Ensino Secundário nalgumas disciplinas de opção e nalgumas disciplinas específicas dos cursos, designadamente Matemática A, Matemática B, MACS, Geometria Descritiva A, História da Cultura e das Artes, Geografia A ou História A. Uma parte significativa dos alunos da escola escolhem disciplinas de opção ou cursos para os quais não se sentem minimamente vocacionados ou motivados. Dessas escolhas erradas (feitas muitas vezes contra o aconselhamento dado aquando das sessões de orientação vocacional) resulta um insucesso</p>	
--	--	--	---	---	--	--	--

		<p>comunidade escolar, o que por vezes dificulta o trabalho na escola, já que nem todos conhecem as suas linhas orientadoras.</p> <p><b>5. Plano de Actividades</b></p> <p>Urge atingir um entendimento minimamente consensual sobre a natureza deste documento. Deverá ser uma compilação dos eventos, das celebrações ou das actividades para-escolares, consideradas essenciais pelos Departamentos e demais estruturas? Tratar-se-á do documento que operacionaliza o Projecto Educativo?</p> <p>O futuro Plano de Actividades deverá, em nosso entender, merecer uma mais ampla divulgação.</p> <p><b>6. Contrato de Autonomia</b></p>	<p>As propostas apresentadas pela Equipa de TIC/PTE para actualização/modernização do espaço escolar foram diversas e nem todas concretizadas. O material informático é insuficiente, não respondendo no tempo adequado às necessidades de todos. A formação na área dos quadros interactivos não terá logrado o sucesso pretendido, pois não teve muita adesão dos professores.</p> <p><b>RESULTADOS ESCOLARES NO ENSINO SECUNDÁRIO</b></p> <p>Os resultados escolares no Ensino Secundário não só não melhoraram – como se pretendia já no dois últimos projectos educativos – como pioraram significativamente, sobretudo no que diz respeito a um indicador</p>	<p>contributo de novas ideias, sem a actualização das práticas?</p> <p><b>RECURSOS MATERIAIS DAS TIC/PTE</b></p> <p>O material informático (computadores fixos e portáteis, projectores de vídeo, cabos...) e algum material audiovisual, disponível e/ou em bom estado de funcionamento, não foi suficiente para dar cumprimento às necessidades de professores e alunos. É natural que, numa época de crise económica e de renovação da escola, não faça sentido investir em equipamentos caros. No entanto, a ausência desse equipamento impossibilitou um trabalho com as novas tecnologias que, não estando ainda</p>	<p>reção de exames nacionais e aos quadros interactivos. Não foi direccionada para as questões didáticas e pedagógicas, sendo ministrada em horário pós-laboral, muitas vezes longe da residência/escola.</p> <p>Relativamente à formação do pessoal não docente, também não deu resposta às necessidades reais do seu público-alvo.</p> <p>Burocratização excessiva do trabalho</p> <p>Alguns professores e diretores de turma, sobretudo do Ensino Básico, consideram excessivo o trabalho burocrático associado, por um lado, às avaliações intercalares (quantitativas), e, por outro, ao processo de acompanhamento e apoio dos alunos em situação de retenção. Além disso, o estatuto</p>	<p>muito difícil de combater.</p> <p>Resultados na classificação externa das disciplinas do Ensino Secundário</p> <p>Das 14 disciplinas sujeitas a exame nacional, 5 (Biologia e Geologia, Física e Química A, Geometria Descritiva A, Matemática B e Português) obtiveram resultados abaixo dos dez valores. São disciplinas estruturantes para muitos cursos do ensino superior e, nalguns casos, apresentam um historial persistente de insucesso. Também aqui se constata a influência das escolhas vocacionais erradas.</p>	
--	--	---	---	--	---	--	--

		<p>A redacção e a assinatura do documento foi um processo particularmente difícil e complexo, tendo em conta as sucessivas alterações.</p> <p>Depois de lido e relido, as limitações parecem sobrepor-se às potencialidades.<sup>28</sup></p> <p>RAA1</p>	<p>fundamental para medir o sucesso de uma escola secundária como é a taxa de conclusão do Ensino Secundário – 38% dos alunos matriculados no 12º ano não concluem este ciclo de estudos. Este problema, que já tinha sido identificado no Relatório de Avaliação Externa de 2006, deverá ser objecto de uma alargada e profunda reflexão, bem como de uma acção eficaz.</p> <p><b>TRABALHO DE PARTILHA</b></p> <p>O trabalho colaborativo entre os professores ainda não é uma prática generalizada em todos os departamentos. Salvo raras excepções, os professores preparam, executam e avaliam, individualmente, as actividades lectivas – o que contribuiria certamente para uma maior uniformidade de</p>	<p>generalizado, já começava a ser uma prática comum.</p> <p><b>RESULTAD OS NOS EXAMES NACIONAIS DE 12ºANO / RESULTADOS ESCOLARES NO ENSINO SECUNDÁRIO</b></p> <p>Mais uma vez, os resultados escolares no Ensino Secundário figuram como uma das principais fragilidades da escola. Apesar da ligeira diminuição comparativamente com o ano anterior (- 2,2%, isto é, 35,8%), a taxa de não conclusão deste ciclo continua a ser esmagadora. Contrariamente ao que vinha sucedendo, a escola mobilizou-se para discutir o insucesso neste nível de ensino. Foram apresentadas propostas à Direcção Regional, tendo sido as mesmas</p>	<p>do aluno contempla a criação de Planos Individuais de Trabalho cuja construção é demasiado complexa e morosa.</p>		
--	--	---	---	--	--	--	--

		<p>actuação e de avaliação e para uma maior diversificação e adequação das actividades propostas. No 3º ciclo, a distribuição de serviço, que privilegia a monodocência em cada ano, acaba por dificultar um trabalho verdadeiramente partilhado.</p> <p style="text-align: center;"><b>DESMOTIV AÇÃO GENERALIZADA</b></p> <p>Existe o sentimento generalizado de uma certa desmotivação de todos os actores envolvidos na vida escolar. É sabido que o centro de interesses dos jovens diverge muitas vezes das matérias escolares, o que condiciona bastante a concentração na sala de aula. O novo Estatuto do Aluno acaba por desresponsabilizá-los, estimulando nalguns casos a falta de</p>	<p>inviabilizadas por insuficiência de recursos. As tentativas de resolução de um problema tão complexo poderão passar pela reorganização de recursos humanos e financeiros, mas também, necessariamente, pela cativação de novos recursos.</p> <p style="text-align: center;"><b>NOVO ESTATUTO DO ALUNO / PROVAS DE RECUPERAÇÃO</b></p> <p>Este documento e a interpretação que dele foi feita na escola tiveram um efeito contrário ao pretendido: em vez de funcionar como forma de estancar a crescente falta de assiduidade de alguns, conduziu ao aumento do absentismo – pelo menos entre um certo tipo de alunos já</p>		
--	--	---	---	--	--

			<p>assiduidade e de empenho. A precariedade, os baixos salários e a dificuldade em fazer valer a sua autoridade são factores que contribuem para a desmotivação do pessoal não docente. Motivar alunos desmotivados (nalguns casos, sem perspectivas profissionais), articular uma cultura de rigor e de exigência com a necessidade imperiosa de resultados positivos (como os definidos nos vários documentos orientadores da escola), responder às complexas e contraditórias directrizes da avaliação de desempenho são alguns dos aspectos que concorreram para a desmotivação dos professores. Quanto aos pais e encarregados de educação, embora compareçam regularmente às reuniões de entrega das avaliações, nem sempre acompanham efectivamente a vida</p>	<p>predisposto a este tipo de comportamento.</p> <p style="text-align: center;"><b>AUMENTO DA INDISCIPLINA</b></p> <p>Objectivamente, houve mais participações de ocorrência disciplinar e mais sanções aplicadas por situações de indisciplina. Se, por um lado, o acréscimo de participações pode significar uma maior transparência e clareza no tratamento deste tipo de ocorrências, o que é preferível à ocultação de casos graves, por outro, não se pode deixar de considerar negativo o aumento considerável de situações problemáticas. No fundo, a intervenção física na escola não pode ser justificação para todos os casos de comportamentos menos adequados. A escola não pode deixar de reflectir sobre estes e</p>		
--	--	--	---	---	--	--



			<p>escolar dos alunos, o que é visível no contacto pouco frequente com os Directores de Turma.</p> <p><b>GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DE ALGUNS SERVIÇOS</b></p> <p>É de conhecimento geral que a escola apresenta algumas lacunas na gestão de espaços e na organização de alguns serviços. Algumas críticas centram-se na hora tardia a que abre a cantina; no atendimento moroso no bufete, onde se formam longas filas; no desperdício de água nas casas de banho; na deficiente limpeza dos espaços, nomeadamente das salas de aula, dos gabinetes de trabalho e dos corredores; na falta de aquecimento de algumas salas.<sup>121</sup></p> <p><a href="#">RAA2</a></p>	tomar as providências necessárias.		
--	--	--	---	------------------------------------	--	--



## PLANO DE MELHORIA

### 1. Contextualização do processo

De acordo com a recomendação n.º 1/2011 do Conselho Nacional de Educação apresenta-se o Plano de Melhoria da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz. O presente plano é elaborado no seguimento do processo de avaliação externa desenvolvido pela Inspeção Geral da Educação e Ciência nos dias 16 e 17 de abril do corrente ano de 2012. Propõe-se que o mesmo seja aplicado a partir do próximo ano letivo com avaliações/reformulações no final de cada ano. Tendo em vista o envolvimento alargado da comunidade escolar, este documento será publicado na página da Escola.

### 2. Objetivos

O plano aqui apresentado reúne a identificação dos aspetos do desempenho escolar que deverão ser alvo de melhoria, bem como a estratégia e a calendarização subjacentes aos mesmos e pretende alcançar os seguintes objetivos:

- identificar as necessidades de melhoria e implementar/consolidar práticas
- definir uma linha de ação relativamente a cada um dos pontos a melhorar,
- especificar as ações a realizar nas áreas identificadas, nomeadamente, na avaliação externa
- envolver a comunidade escolar na consecução de melhoria nas áreas sinalizadas
- viabilizar a apropriação dos resultados já alcançados/reconhecidos como pontos fortes;
- assegurar os pontos fortes como objeto de acompanhamento e base de sustentabilidade

### 3. Pontos fortes e áreas de melhoria: cruzamento de informação

A reflexão que sustenta o presente documento teve por base a articulação entre o relatório elaborado pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), na sequência da avaliação externa que esta entidade desenvolveu na escola, e o projeto educativo em vigor. Sendo este último documento elaborado para o triénio 2011/2014, o mesmo integra as conclusões provenientes da globalidade dos documentos orientadores da vida da escola, nomeadamente o contrato de autonomia e os relatórios elaborados pelo Grupo de Avaliação Interna. A conjugação das conclusões referenciadas naqueles documentos culminou no apuramento de alguns pontos fortes e em algumas áreas a melhorar que contribuiriam para a identidade da escola e para o seu funcionamento. Tendo como quadro de referência a estrutura do relatório da IGEC, tais especificidades foram estruturadas em três contextos: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão, que seguidamente se discriminam. Em cada área de intervenção apresentam-se os pontos de diagnóstico efetuado, bem como propostas de ações com vista à melhoria e respetiva calendarização.



Contexto: Prestação do Serviço Educativo			
Diagnósticos efetuados	Área de Intervenção: Atividades de Enriquecimento Curricular e GAAEE		Referência
	A diversidade de clubes e projetos, pela sua abrangência enquanto atividades de enriquecimento curricular e como estruturas de suporte à superação de dificuldades.	AE	Ponto Forte
	Dinâmica dos Clubes e Projetos; Atuação do GAAEE; Organização concertada do projeto de Educação Sexual; Papel de relevo da BE/CRE.	PE	Ponto Forte
	Melhorar a gestão do tempo escolar, garantindo a frequência das atividades extra curriculares a todos os alunos.	AE	Área de melhoria
Plano de Ação	Ações a desenvolver		Calendarização
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incentivar o trabalho dos clubes e projetos proporcionando condições humanas e logísticas, nomeadamente no que se refere à gestão dos tempos escolares;</li> <li>▪ Desenvolver competências dos alunos em literacia da informação através de ações de formação promovidas pela Biblioteca Escolar;</li> <li>▪ Criar condições para a divulgação das atividades e eventos realizados;</li> <li>▪ Continuar a apostar no Gabinete de Apoio ao Aluno e Encarregado de Educação.</li> </ul>		

Contexto: Liderança e Gestão			
Diagnósticos efetuados	Área de Intervenção: Melhoria e Reflexão		Referência
	A definição de planos de melhoria, face ao diagnóstico da autoavaliação.	AE	Área de melhoria
	O envolvimento de toda a comunidade educativa no processo de avaliação interna, em particular aquando da divulgação e da reflexão do seu produto final.	AE	Área de melhoria
	Promoção da discussão do Projeto Educativo.	PE	Área de melhoria
Plano de Ação	Ações a desenvolver		Calendarização
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criar na comunidade escolar hábitos de consulta regular da legislação relevante e documentação interna, nomeadamente através de uma atualização regular da página da escola (oferta educativa, manuais adotados, menus do refeitório, atividades extracurriculares e demais informações disponíveis);</li> <li>▪ Apostar na divulgação do Projeto Educativo;</li> <li>▪ Continuar a promover a reflexão/avaliação sistemática do Projeto Educativo;</li> <li>▪ Envolver toda a comunidade escolar no processo de reflexão/avaliação do projeto educativo;</li> <li>▪ Reformular a constituição do Grupo de Avaliação Interna, integrando na sua constituição representantes dos assistentes técnicos e dos assistentes operacionais;</li> <li>▪ Adotar um amigo crítico para o Grupo de avaliação Interna, integrando as suas contribuições no trabalho de análise e reflexão deste grupo;</li> <li>▪ Promover a autoavaliação dos serviços (pessoal não docente);</li> <li>▪ Submeter o presente plano de melhoria da escola a um constante processo de avaliação, promovendo-o como um documento consequente no cumprimento das metas estabelecidas no Projeto Educativo.</li> </ul>		



Contexto: Liderança e Gestão			
Diagnósticos efetuados	Área de Intervenção:	Referência	
	O papel da liderança de topo na motivação dos agentes educativos em torno de objetivos comuns, responsabilizando-os e dotando-os de autonomia.	AE	Ponto Forte
	Desmotivação dos atores educativos.	PE	Área de melhoria
	Pouca formação nas áreas do pessoal docente e não docente.	PE	Área de melhoria
Plano de Ação	Ações a desenvolver	Calendarização	
	<ul style="list-style-type: none"><li>Fazer formação, com base nos recursos internos, e utilização da plataforma Moodle;</li><li>Promover sessões de formação interna/externa destinadas a alunos, professores, encarregados de educação, assistentes operacionais/administrativos;</li><li>Promover a autoformação, proporcionando condições favoráveis à partilha e troca de experiências e disponibilizando recursos para esse efeito.</li></ul>		

### 3.2. Acompanhamento e consolidação de pontos fortes

Contexto: Resultados			
Diagnósticos efetuados	Área de Intervenção: Projeto TurmaMais	Referência	
	A consolidação do projeto Turma Mais, tem-se revelado uma mais-valia no aumento do sucesso educativo no 3.º ciclo do ensino básico.	AE PE	Ponto Forte
Plano de Ação	Ações a desenvolver	Calendarização	
	<ul style="list-style-type: none"><li>Continuar a apostar no projeto TurmaMais.</li></ul>		

Contexto: Prestação do Serviço Educativo			
Diagnósticos efetuados	Área de Intervenção: Oferta formativa	Referência	
	O impacto de estratégias organizativas, como a diversificação da oferta educativa, na diminuição do abandono e desistência escolares.	AE	Ponto Forte
	Diversidade da oferta formativa para os alunos.	PE	Ponto Forte
	A adequação dos Cursos Profissionais às necessidades económicas e sociais da região.	AE	Ponto Forte
	A elevada taxa de empregabilidade dos formandos.	AE	Ponto Forte
	Parcerias e protocolos adequados.	PE	Ponto Forte
Plano de Ação	Ações a desenvolver	Calendarização	
	<ul style="list-style-type: none"><li>Manter a aposta nos Cursos Profissionais;</li><li>Continuar a oferecer um conjunto diversificado de disciplinas opcionais;</li><li>Continuar a aposta em protocolos e parcerias adequados.</li></ul>		



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL – 402643**  
**ESTREMOZ**



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Contexto: Liderança e Gestão				
Diagnósticos efetuados	<b>Área de Intervenção: Partilha e Colaboração</b>		<b>Referência</b>	
	A promoção do trabalho cooperativo e de partilha entre os docentes, com a criação de condições para tal, em especial, a existência de tempos comuns nos seus horários.		AE	Ponto Forte
	Partilha sistemática.		PE	Ponto Forte
Plano de Ação	<b>Ações a desenvolver</b>		<b>Calendarização</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continuar a incentivar práticas de rigor no processo de ensino/aprendizagem, desenvolvendo um efetivo trabalho de partilha.</li> </ul>			

