

TD

# A Centralidade da Avaliação de Escolas no Processo de Melhoria das Organizações Escolares

TESE DE DOUTORAMENTO

**Maria Susana Marques Silva Rocha**

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2024

# **A Centralidade da Avaliação de Escolas no Processo de Melhoria das Organizações Escolares**

TESE DE DOUTORAMENTO

**Maria Susana Marques Silva Rocha**

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

## **INVICTUS**

*Out of the night that covers me,  
Black as the pit from pole to pole,  
I thank whatever gods may be  
For my unconquerable soul.*

*In the fell clutch of circumstance  
I have not winced nor cried aloud.  
Under the bludgeonings of chance  
My head is bloody, but unbowed.*

*Beyond this place of wrath and tears  
Looms but the Horror of the shade,  
And yet the menace of the years  
Finds and shall find me unafraid.*

*It matters not how strait the gate,  
How charged with punishments the scroll,  
I am the master of my fate,  
I am the captain of my soul.*

William Ernest Henley



## **AGRADECIMENTOS**

A investigação que agora finda constituiu um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que teria sido mais árduo sem o apoio dos que me acompanharam e comigo viveram as incertezas e celebraram as conquistas. A estas pessoas, eu gostaria de expressar o meu reconhecimento e agradecimento pela sua presença, contribuição, apoio e confiança ao longo da caminhada.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Gouveia, agradeço a sua orientação, o seu conhecimento científico e profissional, bem como as sugestões de melhoria. A sua total disponibilidade, constante procura pela excelência e palavras de apoio acompanharam-me em tempos de questionamento e incertezas, servindo de guia, pelo que estou eternamente grata por ter abraçado este desafio comigo.

A todos os participantes desta investigação, com destaque para a Equipa de Autoavaliação da Escola, bem como a equipa do Conselho Executivo, na pessoa do Senhor Presidente do Conselho Executivo, a quem eu agradeço pela disponibilidade, abertura e prontidão em facultar-me acesso aos sujeitos de investigação e aos diferentes documentos estruturantes da organização escolar. Não posso deixar de incluir, igualmente, o meu agradecimento a todos os professores que participaram na investigação, pela partilha genuína das suas perspetivas e experiências, alunos e ao Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira pela preciosa colaboração.

Reforço a minha eterna gratidão aos meus filhos, Bernardo, Francisco e Martim, por quem eu tenho profunda admiração, por acreditarem na mãe, pelo seu apoio e por serem a minha inspiração; ao Luís por não me deixar desanimar e acreditar sempre que seria possível, motivando-me constantemente, e a tantas outras preciosas pessoas que caminharam comigo de mãos dadas. Obrigada pelo ombro amigo, palavras de incentivo e confiança, por terem compreendido o meu distanciamento, em certas ocasiões, e por acreditarem neste projeto de desenvolvimento pessoal e profissional.



## RESUMO

Este estudo aborda a centralidade da avaliação das escolas nas políticas educativas na Região Autónoma da Madeira, onde se desenvolveu o estudo, destacando o seu impacto nos processos de melhoria nas aprendizagens, bem como na organização escolar. Partindo da problemática de investigação: *Qual a relação existente entre a autoavaliação da escola e a melhoria da organização escolar?*, desenhamos três questões de investigação e respetivos objetivos que nortearam a pesquisa, com destaque para as ações desenvolvidas: 1) pela organização escolar em função dos objetivos e metas do seu Projeto Educativo, no âmbito da autonomia escolar; 2) pela Equipa de Autoavaliação de Escola, tendo em mente os eixos do Modelo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional; 3) pelos professores e lideranças escolares, no que diz respeito ao processo de melhoria do ensino/aprendizagens e da organização escolar.

A investigação destaca o contributo da autoavaliação das escolas, evidenciando-a como ferramenta fundamental e impulsionadora da melhoria contínua das práticas pedagógicas, organizacionais e resultados escolares, sendo que a equipa de autoavaliação garante a continuidade do processo e a eficácia das medidas executadas. Os docentes e as lideranças escolares surgem como agentes fundamentais neste processo, destacando-se a importância da sua ação na operacionalização do Projeto Educativo, documento estratégico, sobre o qual assentam as práticas e o processo de autoavaliação das escolas.

Esta tese assenta num paradigma misto de investigação, combinando as abordagens quantitativas e qualitativas. O estudo de caso foi o método de investigação eleito, tendo sido aplicados questionários e realizadas entrevistas a diferentes sujeitos de investigação. Procedemos à interpretação dos dados através da análise estatística descritiva e análise de conteúdo, permitindo construir uma análise interpretativa mais profunda e contextualizada das práticas da organização escolar.

**Palavras-chave:** Avaliação das Escolas; Equipa de Autoavaliação de Escola; Projeto Educativo; Melhoria das Organizações Escolares; Estudo de caso.

## ABSTRACT

This study focuses on the centrality of school evaluation in educational policies in the Autonomous Region of Madeira, where the study was developed, underlining its impact on the improvement of students' learning as well as school practices. With the research problem: *What is the relationship between school self-assessment and the improvement of school organization? in mind* we developed three research questions and their objectives as guidelines focusing on the actions: 1) undertaken by the school in line with the objectives and goals of its Educational Project, within the framework of school autonomy; 2) carried out by the School Self-Evaluation Team, considering the Quality Assessment Model of the Regional Educational System, which contributed to the improvement of teaching and the school organization; and 3) teachers' and school leaders' actions regarding the improvement of teaching and the school organization.

The research emphasizes the contribution of school self-assessment, emphasizing it as a fundamental tool that drives the continuous improvement of pedagogical practices, organizational processes, and academic outcomes, with the self-evaluation team ensuring the continuity and effectiveness of implemented measures. Teachers and school leaders emerge as crucial agents in this process, underlining the importance of their role in operationalizing the Educational Project, a strategic document that supports the school self-assessment process.

This thesis is based on a mixed research paradigm, combining quantitative and qualitative approaches. We choose the case study as the method and applied questionnaires and conducted interviews with different research subjects. Data analysis was performed through descriptive statistical analysis and content analysis, enabling a deeper and more contextualized interpretative analysis of the school organization's practices.

**Keywords:** School Evaluation; School Self-Evaluation Team; Educational Project; School Organization Improvement; Case Study.

## RÉSUMÉ

Cette étude se concentre sur la centralité de l'évaluation scolaire dans les politiques éducatives Région Autonome de Madère. L'étude a été développée à Madère, en soulignant son impact sur l'amélioration des pratiques scolaires.

Partant de la problématique de recherche: *Quelle est la relation entre l'autoévaluation de l'école et l'amélioration de l'organisation scolaire?* nous avons développé trois questions de recherche et leurs objectifs comme lignes directrices en nous concentrant sur les actions: 1) entreprises par l'école en accord avec les objectifs et les buts de son projet éducatif, dans le cadre de l'autonomie scolaire ; 2) menées par l'équipe d'auto-évaluation scolaire, en tenant compte du modèle d'évaluation de la qualité du système éducatif régional, qui ont contribué à l'amélioration de l'enseignement et de l'organisation scolaire et 3) des enseignants et des chefs d'établissement en ce qui concerne l'amélioration de l'apprentissage des élèves et de l'organisation scolaire.

La recherche met l'accent sur la contribution de l'auto-évaluation scolaire, en la soulignant comme un outil fondamental qui favorise l'amélioration continue des pratiques pédagogiques, des processus organisationnels et des résultats scolaires. L'équipe d'auto-évaluation assure la continuité et l'efficacité des mesures mises en œuvre. Les enseignants et les chefs d'établissement apparaissent comme des agents cruciaux dans ce processus, soulignant l'importance de leur rôle dans la mise en œuvre du projet éducatif, un document stratégique qui soutient le processus d'auto-évaluation de l'école.

Cette thèse est basée sur un paradigme de recherche mixte, combinant des approches quantitatives et qualitatives. Nous avons choisi l'étude de cas comme méthode. Nous avons appliqué des questionnaires et mené des entretiens avec différents sujets de recherche. L'analyse des données a été réalisée par le biais d'une analyse statistique descriptive et d'une analyse de contenu. Elle a donc permis une analyse interprétative plus approfondie et plus contextualisée des pratiques de l'organisation scolaire.

Mots-clés : Évaluation scolaire ; Équipe d'auto-évaluation scolaire ; Projet éducatif ; Amélioration de l'organisation scolaire ; Étude de cas.

## RESUMEN

Este estudio se enfoca en la centralidad de la evaluación escolar de las políticas educativas en la Región Autónoma de Madeira (lugar donde se desarrolló el estudio), subrayando su impacto en la mejora de las prácticas escolares.

Partiendo de la problemática de investigación: *¿Cuál es la relación existente entre la autoevaluación de la escuela y la mejora de la organización escolar?*, formulamos tres preguntas de investigación y sus objetivos como lineamientos enfocados a: 1) las acciones desarrolladas por la organización escolar de acuerdo con los objetivos y metas de su Proyecto Educativo, en el ámbito de la autonomía escolar; 2) las acciones desarrolladas por el Equipo de Autoevaluación Escolar, teniendo en cuenta los ejes del Modelo de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo Regional que contribuyeron a la mejora de la enseñanza y la organización escolar y 3) las acciones de docentes y líderes escolares en lo que respecta a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la organización escolar.

La investigación enfatiza el aporte de la autoevaluación escolar, destacándola como herramienta fundamental e impulsora de la mejora continua de las prácticas pedagógicas, organizativas y de los resultados escolares, garantizando al equipo de autoevaluación la continuidad del proceso y la efectividad de las medidas realizadas.

Docentes y líderes escolares sobresalen como agentes fundamentales en este proceso, destacando la importancia de su acción en la operacionalización del Proyecto Educativo, documento estratégico sobre el cual se basan las prácticas y el proceso de autoevaluación de las escuelas.

Esta tesis se basa en un paradigma de investigación mixto, que combina enfoques cuantitativos y cualitativos. Se eligió el estudio de caso y se aplicaron cuestionarios y entrevistas a diferentes sujetos de investigación. El análisis de datos se realizó mediante el análisis estadístico descriptivo y el análisis de contenido, lo cual permitió un análisis interpretativo más profundo y contextualizado de las prácticas en la organización escolar.

Palabras clave: Evaluación Escolar; Equipo de Autoevaluación Escolar; Proyecto Educativo; Mejoramiento de las Organizaciones Escolares; Caso de Estudio

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO .....	III
ABSTRACT.....	IV
RÉSUMÉ.....	V
RESUMEN .....	VI
ÍNDICE DE QUADROS.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS .....	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	XVIII
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – A INVESTIGAÇÃO .....	13
1. A Problemática da Investigação .....	13
1.1. A Pertinência da Investigação .....	17
1.2. O Problema e as Questões de Investigação .....	20
2. Os Contextos da Investigação .....	24
2.1. Caracterização da Organização em Estudo .....	24
2.2. Caracterização dos Sujeitos de Estudo.....	32
2.3. O Ensino em Tempo de Pandemia COVID-19.....	41
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA .....	51
1. Os Paradigmas da Investigação.....	51
2. O Método de Investigação: Estudo de Caso .....	57
3. As Técnicas e Instrumentos Metodológicos.....	63
3.1. A pesquisa Documental.....	64
3.2. O Inquérito por Entrevista.....	67
3.3. O Inquérito por Questionário.....	71
3.4. Análise de Conteúdo .....	75
3.5. A Análise Estatística.....	81
3.6. A Triangulação .....	85
CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	89
1. A Organização Escolar: entre o Passado e o Presente .....	90
1.1. A Centralidade do Currículo na Mudança de Paradigma .....	101

1.2.	O Professor e a Colaboração Docente.....	111
1.3.	A Liderança Escolar como Elemento Catalisador .....	116
2.	O Processo de Avaliação das Escolas .....	125
2.1.	Enquadramento Legal da Avaliação das Escolas .....	126
2.2.	A Avaliação das Escolas em Portugal.....	138
2.2.1.	Avaliação Externa.....	140
2.2.2.	A Autoavaliação .....	151
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....		161
1.	Análise dos Documentos Estruturantes da Organização Escolar.....	161
1.1.	O Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019 .....	161
1.2.	O Projeto Educativo 2019/2023 .....	173
1.3.	O Plano Anual de Escola 2020/2021.....	179
2.	Análise das Entrevistas.....	181
2.1.	A Entrevista à Equipa de Autoavaliação de Escola .....	185
2.2.	As Entrevistas às Lideranças Intermédias .....	217
2.3.	A Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo.....	256
3.	Análise dos Questionários.....	279
3.1.	O Questionário dos Professores.....	283
3.2.	O Questionário dos Alunos.....	299
4.	A Triangulação de Dados.....	311
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		343
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		353

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Serviços e instalações da instituição escolar .....	26
Quadro 2: Grelha de horário letivo para os 6.º; 7.º; 10.º; 12.º anos; Cursos Profissionais 12.º ano e Cursos de Educação e Formação T6.....	28
Quadro 3: Grelha de horário letivo para os 5.º; 8.º; 9.º anos; Cursos de Formação e Educação T2 e Cursos Profissionais de 10.º e 11.º anos .....	29
Quadro 4: Clubes, Núcleos e Projetos .....	32
Quadro 5: Cargos desempenhados pelos elementos da EAAE ao longo da carreira .....	34
Quadro 6: Cargos desempenhados pelas lideranças intermédias ao longo da carreira docente.....	36
Quadro 7: Dimensões de análise do Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019 .....	162
Quadro 8: Principais conclusões do questionário aplicado aos Delegados de Grupo Disciplinar (2018/2019) .....	169
Quadro 9: Principais conclusões da análise à dimensão Cultura Organizacional .....	169
Quadro 10: Dimensões de Análise do Projeto Educativo 2019/2023 .....	174
Quadro 11: Identificação das áreas fortes e áreas prioritárias a melhorar no Projeto Educativo 2019/2023.....	176
Quadro 12: Correlação entre as áreas a melhorar e os objetivos do Projeto Educativo 2019/2023.....	178
Quadro 13. Dimensões de análise do Plano Anual de Escola 2020/2021 .....	180
Quadro 14: Monitorização das áreas a melhorar refletidas no Projeto Educativo 2019/2023.....	181
Quadro 15: Identificação das entrevistas, entrevistados e apêndices .....	182
Quadro 16: Calendário de validação dos instrumentos de recolha de informação: as entrevistas .....	183
Quadro 17: Calendarização das entrevistas .....	184
Quadro 18: Identificação das categorias e subcategorias da entrevista à EAAE .....	186
Quadro 19: Identificação das categorias e subcategorias das entrevistas às lideranças intermédias .....	218
Quadro 20: Identificação das categorias e subcategorias da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo.....	256
Quadro 21: Calendário de validação dos questionários dos alunos e professores.....	280

Quadro 22: Estrutura do inquérito por questionário aplicado aos professores.....	284
Quadro 23: Estrutura do inquérito por questionário aplicado aos alunos.....	299

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição da população estudantil por níveis de ensino.....	27
Tabela 2: Distribuição do pessoal docente de acordo com o vínculo profissional.....	27
Tabela 3: Distribuição do pessoal não docente de acordo com a situação profissional .	28
Tabela 4: Análise da subcategoria: Implementação do Processo de Autoavaliação de Escola .....	187
Tabela 5: Análise da subcategoria: O Trabalho Realizado pela EAAE .....	189
Tabela 6: Análise da subcategoria: A Divulgação dos Resultados .....	193
Tabela 7: Análise da subcategoria: Os Constrangimentos ao Trabalho da EAAE.....	196
Tabela 8: Análise da subcategoria: O Conselho Executivo - A Estrutura Interna de Apoio à EAAE.....	200
Tabela 9: Análise da subcategoria: Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional - Estrutura Externa de Apoio à EAAE.....	201
Tabela 10: Análise da subcategoria: A Autonomia de Escola: Contributo e Constrangimentos.....	203
Tabela 11: Análise da subcategoria: O Processo de Elaboração do Projeto Educativo	204
Tabela 12: Análise da subcategoria: A Monitorização do Projeto Educativo.....	206
Tabela 13: Análise da subcategoria: Os Aspetos Diferenciadores da Escola.....	207
Tabela 14: Análise da subcategoria: O Contributo das Lideranças Escolares para a Melhoria da Organização Escolar .....	210
Tabela 15: Análise da subcategoria: O Contributo da Liderança de Topo no Processo de Melhoria da Escola.....	212
Tabela 16: Análise da subcategoria: As Principais Alterações na Organização Escolar .....	214
Tabela 17: Análise da subcategoria: As Práticas de Sucesso .....	214
Tabela 18: Análise da subcategoria: Os Constrangimentos .....	216
Tabela 19: Análise da subcategoria: O Projeto Educativo: Operacionalização e Monitorização.....	219
Tabela 20: Análise da subcategoria: O Trabalho Colaborativo.....	222
Tabela 21: Análise da subcategoria: Pontos Fortes da Organização Escolar .....	224
Tabela 22: Análise da subcategoria: Constrangimentos da Organização Escolar.....	226
Tabela 23: Análise da subcategoria: A Perceção dos Entrevistados acerca da sua Liderança.....	229

Tabela 24: Análise da subcategoria: O Contributo das Lideranças Intermédias.....	231
Tabela 25: Análise da subcategoria: O Contributo do Conselho Executivo .....	233
Tabela 26: Análise da subcategoria: O Contributo da Autonomia de Escola .....	235
Tabela 27: Análise da subcategoria: Constrangimentos à Autonomia de Escola .....	238
Tabela 28: Análise da subcategoria: O Referencial Comum de Avaliação de Escolas	241
Tabela 29: Análise da subcategoria: O Contributo da Equipa de Autoavaliação.....	242
Tabela 30: Análise da subcategoria: A Divulgação dos Resultados da Autoavaliação da Escola .....	245
Tabela 31: Análise da subcategoria: A Perspetiva dos Entrevistados sobre a Autoavaliação de Escolas.....	246
Tabela 32: Análise da subcategoria: A Perspetiva dos Entrevistados sobre a Avaliação Externa de Escola .....	247
Tabela 33: Análise da subcategoria: As Principais Alterações na Organização Escolar .....	250
Tabela 34: Análise da subcategoria: As Práticas de Sucesso .....	252
Tabela 35: Análise da subcategoria: Os Constrangimentos .....	253
Tabela 36: Análise da subcategoria: Ações Estratégicas Resultantes da Autonomia de Escola: .....	257
Tabela 37: Análise da subcategoria: Constrangimentos à Autonomia de Escola .....	259
Tabela 38: Análise da subcategoria: Operacionalização do Projeto Educativo: .....	262
Tabela 39: Análise à subcategoria: Constrangimentos na Operacionalização do Projeto Educativo.....	264
Tabela 40: Análise da subcategoria: Aspectos Positivos da Organização Escolar: .....	266
Tabela 41: Análise da subcategoria: A Perspetiva do Presidente do Conselho Executivo sobre a Avaliação de Escola.....	269
Tabela 42: Análise da subcategoria: O Processo de Autoavaliação da Organização Escolar .....	270
Tabela 43: Análise da subcategoria: A Liderança de Topo - O Presidente do Conselho Executivo.....	273
Tabela 44: Análise da subcategoria: As Lideranças Intermédias .....	274
Tabela 45: Análise da subcategoria: As Principais Alterações na Organização Escolar .....	276
Tabela 46: Análise da subcategoria: As Alterações Positivas.....	277
Tabela 47: Análise da subcategoria: Os Constrangimentos .....	278

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas dos professores sobre a Avaliação das Aprendizagens .....	286
Gráfico 2: Instrumentos de Avaliação das Aprendizagens.....	286
Gráfico 3: Respostas dos professores sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - I .....	287
Gráfico 4: Respostas dos professores sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - II .....	288
Gráfico 5: Respostas dos professores sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - III .....	288
Gráfico 6: Respostas dos professores sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - IV .....	289
Gráfico 7: Respostas dos professores sobre a articulação da prática letiva com os documentos estratégicos da escola - I .....	290
Gráfico 8: Respostas dos professores sobre a articulação da prática letiva com os documentos estratégicos da escola - II.....	290
Gráfico 9: Respostas dos professores sobre a ação da Liderança Escolar - I.....	291
Gráfico 10: Respostas dos professores sobre a ação da Liderança Escolar - II.....	292
Gráfico 11: Respostas dos professores sobre a ação da Liderança Escolar- III .....	293
Gráfico 12: Respostas dos professores sobre a Cultura e Clima Escolar - I .....	293
Gráfico 13: Respostas dos professores sobre a Cultura e Clima Escolar - II .....	294
Gráfico 14: Respostas dos professores sobre a Cultura e Clima Escolar - III.....	295
Gráfico 15: Respostas dos professores sobre a Cultura e Clima Escolar - IV.....	295
Gráfico 16: Respostas dos professores sobre a influência da COVID-19 na ação da escola - I .....	296
Gráfico 17: Respostas dos professores sobre a influência da COVID-19 na ação da escola .....	297
Gráfico 18: Respostas dos professores acerca do Processo de Avaliação de Escola - I.....	298
Gráfico 19: Respostas dos professores acerca do Processo de Avaliação de Escola - II .....	298
Gráfico 20: Respostas dos alunos sobre o grau de satisfação com o horário de funcionamento dos diversos serviços escolares .....	300
Gráfico 21: Respostas dos alunos acerca da qualidade do atendimento nos diversos serviços escolares .....	301

Gráfico 22: Respostas dos alunos sobre a Relação Pedagógica - I .....	302
Gráfico 23: Respostas dos alunos sobre a Relação Pedagógica - II .....	302
Gráfico 24: Respostas dos alunos sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - I....	303
Gráfico 25: Respostas dos alunos sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - II...	304
Gráfico 26: Respostas dos alunos sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - III .	304
Gráfico 27: Respostas dos alunos sobre os Instrumentos de Avaliação.....	306
Gráfico 28: Respostas dos alunos sobre a Avaliação das suas Aprendizagens .....	306
Gráfico 29: Respostas dos alunos sobre a Cultura e Clima Escolar - I .....	307
Gráfico 30: Respostas dos alunos sobre a Cultura e Clima Escolar – II .....	308
Gráfico 31: Respostas dos alunos sobre a ação do Conselho Executivo - I .....	308
Gráfico 32: respostas dos alunos sobre a ação do Conselho Executivo - II .....	309
Gráfico 33: Respostas dos alunos sobre a influência da COVID-19 no ensino - I.....	310
Gráfico 34: Respostas dos alunos sobre a influência da COVID-19 no ensino – II.....	310
Figura 1: Modelo de Integração dos Processos de Autoavaliação e Avaliação Externa das Escolas, retirado de Referencial Comum de Avaliação de Escolas .....	136
Figura 2: Referencial do Primeiro Ciclo de Avaliação Externa das escolas (retirado de IGE, 2012) .....	141
Figura 3: Referencial do Segundo Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (retirado de IGEC, 2018) .....	142
Figura 4: Referencial do Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (retirado de IGEC, 2024) .....	142
Figura 5: Princípios da Avaliação Externa das Escolas (retirado de IGEC, 2024) .....	149
Figura 6: Dimensões do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM por Analisar (Grau de Satisfação e Reconhecimetro Social).....	165

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Integração dos Processos de Autoavaliação e Avaliação Externa das Escolas, retirado de Referencial Comum de Avaliação de Escolas .....	136
Figura 2: Referencial do Primeiro Ciclo de Avaliação Externa das escolas (retirado de IGE, 2012) .....	141
Figura 3: Referencial do Segundo Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (retirado de IGEC, 2018) .....	142
Figura 4: Referencial do Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (retirado de IGEC, 2024) .....	142
Figura 5: Princípios da Avaliação Externa das Escolas (retirado de IGEC, 2024) .....	149
Figura 6: Dimensões do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM por Analisar (Grau de Satisfação e Reconhecimetro Social) .....	165

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

### **ABREVIATURAS**

Artigo – art.º

### **SIGLAS**

AAE - Autoavaliação de Escolas

CEF – Cursos de Educação e Formação

CEx - Conselho Executivo

CNE - Conselho Nacional de Educação

COVID-19 – *Corona Virus Disease* - 2019

CP - Conselho Pedagógico

DL – Decreto-Lei

DSDO - Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional

DTs – Diretores de Turma

E01 – Entrevistado 01

E02 – Entrevistado 02

E03 – Entrevistado 03

E04 – Entrevistado 04

E05 – Entrevistado 05

E06 – Entrevistado 06

E07 – Entrevistado 07

E08 – Entrevistado 08

E09 – Entrevistado 09

E10 – Entrevistado 10

E11 – Entrevistado 11

EAAE - Equipa de Autoavaliação de Escola

EAQSER – Equipa de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

EE – Encarregados de Educação

ENT - Entrevista

GAOPSER - Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

IGEC - Inspeção Geral do Ensino e da Ciência

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OERAM – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

PAA – Plano Anual de Atividades

PAE - Plano Anual de Escola

PE - Projeto Educativo

PISA - *Programme for International Student Assessment*

QAL - Questionário dos Alunos

QPROF – Questionário dos Professores

RAM - Região Autónoma da Madeira

RCAE - Referencial Comum de Avaliação das Escolas

RI - Regulamento Interno

SPSS - *Statistical Package for Social Science*

SRE – Secretaria Regional de Educação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TIMMS - *Trends in International Mathematics and Science Study*

## INTRODUÇÃO

A presente tese é o resultado de um longo percurso de investigação que se iniciou com a inscrição no Curso de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica, Departamento das Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira. A escolha da temática, *A centralidade da Avaliação de Escolas na Melhoria das Organizações Escolares*, assentou na relevância atual da avaliação institucional nos panoramas educativos nacional e europeu, bem como nos nossos interesses de carácter pessoal e profissional.

O questionamento e a vontade em compreender melhor a realidade onde nos inserimos ditou as nossas escolhas pessoais e profissionais, razão pela qual continuamos o nosso percurso académico, no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica (Curso de Especialização da Universidade de Aveiro) e Liderança Escolar (Mestrado em Administração Educacional da Universidade da Madeira).

Enquanto docente em escolas do ensino básico e secundário, desempenhamos vários cargos de liderança intermédia e participamos, como formadores, em vários cursos de formação contínua de professores. Na qualidade de professora assistente convidada na Universidade da Madeira, lecionamos, entre outras unidades curriculares, Liderança Educacional, no 1.º ano do Mestrado do Administração Educacional, tendo abordado temáticas relacionadas com a liderança e a melhoria do ensino, a gestão e a eficácia das escolas, bem como a avaliação das escolas. Desta forma, desenvolvemos novos interesses e expandimos a nossa consciência profissional, tendo adquirido novas competências e maior compreensão dos fenómenos educativos.

Esta tese foi pautada pela nossa vontade em apresentar conhecimento válido produzido, no âmbito das práticas de autoavaliação de uma escola na Região Autónoma da Madeira, através da análise interpretativa e quantitativa dos dados recolhidos, assente em procedimentos metodológicos rigorosos e com base num quadro conceptual teórico que visa conferir robustez a esta investigação. Este trabalho pretende enfatizar e desenvolver a temática da avaliação institucional, por ser uma temática de crescente interesse e centralidade no sistema educativo da nossa sociedade, por se ter reconhecido a sua pertinência no desenvolvimento das organizações escolares, designadamente nos seus processos de melhoria do ensino e aprendizagens dos alunos e de evolução das próprias organizações, bem como na recolha de informação sobre os processos educativos

que fundamente a tomada de decisões, por parte das estruturas da administração educativa responsáveis, no âmbito do sistema educativo português.

Perante as exigências com que as instituições escolares, a administração educativa e demais atores da comunidade educativa se deparam, a avaliação das escolas torna-se relevante nos processos de melhoria, baseando-se na reflexão institucional coletiva, com ênfase para as práticas, padrões de competência, aprendizagens e qualificações escolares.

O trabalho apresentado reveste-se de importância pelo seu contributo num campo de estudo, onde a temática da avaliação das escolas está pouco desenvolvida, sendo escassas as produções de conhecimento científico nesta área, na RAM. Assim, acreditamos que poderá consistir num contributo, tanto a nível da instituição, onde se desenrolou o estudo, como a nível do sistema educativo regional, dado que vai ao encontro dos objetivos do sistema de aferição, definidos nos artigos 3.º, 14.º e 15.º, da portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro.

Considerando o problema impulsionador da investigação, pretendíamos compreender a relação existente entre a autoavaliação da escola e a melhoria da organização escolar, pelo que consideramos pertinente conhecer as perspetivas dos sujeitos de investigação acerca do processo de avaliação institucional. Assim, desenhamos três questões de investigação que julgamos contribuir para a compreensão do fenómeno inscrito na problemática do estudo, conferindo uma visão mais holística dos fenómenos educativos subjacentes.

Ao definirmos a primeira questão, *Que ações foram empreendidas pela organização escolar, no âmbito do Projeto Educativo?*, era nosso desiderato identificar as ações desenvolvidas pela organização escolar, em função dos objetivos e metas do seu Projeto Educativo, no âmbito da autonomia escolar. Como tal, afigurou-se-nos como importante compreender como a instituição, num processo de descentralização de poderes, se apropriava da sua autonomia escolar; identificar os procedimentos de elaboração do Projeto Educativo 2019/2023 e compreender a sua ligação com projeto anterior, bem como com o Relatório de Autoavaliação da Escola 2018/2019.

Com a segunda questão de investigação, *Que ações foram desenvolvidas pela Equipa de Autoavaliação de Escola com impacto na melhoria da organização escolar?*, pretendíamos identificar as ações desenvolvidas pela Equipa de Autoavaliação de Escola, tendo em mente os eixos do Modelo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional, que contribuíram para a melhoria do trabalho desenvolvido pela organização escolar. Assim, e atendendo à importância desta equipa e do trabalho a realizar, também

consideramos pertinente compreender os seus anseios e identificar os constrangimentos ao seu trabalho, com vista à redefinição de procedimentos que contribuam para um melhor desempenho profissional da Equipa de Autoavaliação da Escola.

Ao equacionar a terceira questão de investigação, *Qual é a envolvimento dos professores e das lideranças escolares na melhoria da organização escolar e do ensino/aprendizagem?*, estávamos conscientes da complexidade da atividade docente e da dificuldade em abarcar, na sua globalidade, os fenómenos e conceitos educativos de natureza multidimensional, que se interligam no quotidiano das organizações escolares. Foi nossa intenção tentar identificar, através desta questão, as ações dos professores e lideranças escolares que contribuíram para o processo de melhoria da organização escolar e do ensino/aprendizagem, atendendo a que são agentes principais do processo educativo.

O processo educativo é fortemente influenciado por contextos internos e externos às organizações escolares, pelo que se apresenta como uma dinâmica de complexidade elevada, onde diferentes dimensões e intervenientes se cruzam. A complexidade do processo educativo e os contextos atuais, influenciados pelos avanços tecnológicos e disposições políticas de regulação das práticas das organizações escolares e prestação de contas, incitam a reflexão no seio das organizações escolares, de forma a acompanhar as mudanças dos tempos e das sociedades onde se inserem. As escolas, no âmbito da sua autonomia passaram a repensar temáticas cruciais que se entrecruzam no processo educativo e são consideradas na autoavaliação das escolas, sendo que a sua articulação eficaz contribui para a melhoria do ensino, desenvolvimento integral dos alunos, num ambiente inclusivo, e melhoria contínua das instituições educativas.

Para Bolívar (2005) “(...) uma escola é o conjunto de indivíduos que a formam e, sobretudo, é constituída, antes de mais, pelos significados, intenções, modos de ver e compreender que orientam a acção conjunta: ou seja, é uma realidade subjetivamente constituída e partilhada, socialmente, pelo grupo” (p. 78). Neste sentido, o Projeto Educativo surge como um documento orientador que define os objetivos, metas da escola e ações pedagógicas e organizacionais, refletindo a identidade singular da organização escolar, a sua missão, visão e valores.

A autonomia escolar é crucial no desenvolvimento das organizações escolares e na definição e concretização de medidas estabelecidas no Projeto Educativo, que fomentam a melhoria do serviço prestado. Ela assume um papel fundamental, pois permite que cada escola contrua o seu projeto pedagógico, adaptando o currículo, as práticas letivas, avaliativas e as metodologias aos seus contextos internos e externos, para

melhor atender às características e necessidades dos alunos, tornando o ensino mais individualizado e inclusivo. É pela mão da autonomia escolar que as escolas podem, igualmente, implementar novos projetos que se revestem de interesse para os alunos e estratégias que fomentam a sua participação ativa, estimulando aprendizagens significativas.

Neste contexto, prevê-se a flexibilidade de um currículo que se afasta dos pressupostos tradicionais que o compartimentavam e o limitavam à transmissão de conhecimentos estanques a ser adquiridos pelos alunos sem consideração pelas suas diferenças pessoais e culturais. O currículo deverá ser inclusivo das especificidades dos alunos e seus contextos culturais, desenvolver valores humanos baseados na tolerância e na inclusão, bem como competências essenciais descritas no Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória, estando alinhado com as exigências dos tempos, de forma a preparar os alunos para desafios vindouros, através da estimulação do pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, bem como a capacidade comunicativa em diferentes contextos. É através da apropriação da autonomia escolar e do currículo que a escola se propõe a concretizar os seus objetivos pedagógicos, pela ação dos professores.

O professor, apresentado por Formosinho *et al* (2010) como um profissional do desenvolvimento humano, por interagir com os outros em contexto profissional, desempenha um papel fundamental no processo educativo e na melhoria contínua do ensino e das organizações escolares. Hoje, os professores interagem em contextos opostos aos vividos na Modernidade, caracterizados pela simplicidade, certeza e objetividade na transmissão de conhecimentos, sem atividade crítica por parte dos alunos. Hoje, perante o paradigma da Pós-Modernidade, novos contextos se apresentam a professores, alunos, famílias e restante comunidade educativa, caracterizados pela complexidade das relações interpessoais e dos fatores que compõem os diversos sistemas: a incerteza, impermanência das relações e da realidade. O professor, hoje, é um profissional reflexivo, encarado como um decisor do currículo, agente transformador e facilitador de experiências e aprendizagens significativas no processo de construção de novos conhecimentos e do desenvolvimento integral dos alunos. É, efetivamente, o professor que, perante as características dos seus alunos, decide a melhor forma de promover a apropriação e compreensão de conhecimentos basilares, descritos em documentos orientadores como *As Aprendizagens Essenciais*, as práticas e metodologias em função das características dos seus alunos e objetivos do projeto pedagógico da escola, tornando o currículo dinâmico e efetivo.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, os professores são incentivados a diversificar as metodologias de ensino que se afastam do ensino expositivo, para abraçar novas formas de trabalho e metodologias de aprendizagem ativa, mais centradas nos alunos, como o trabalho de projeto, a sala invertida, a gamificação, *storytelling*, a aprendizagem baseada na resolução de problemas e na investigação, a sala de aula sem paredes, entre outras elencadas em Cohen e Fradique (2018). Estas metodologias colocam os alunos no centro da ação, promovem o pensamento crítico, criatividade e autonomia, aquisição de aprendizagens significativas, impelindo-os a se tornarem decisores ativos no seu processo educativo, em colaboração com os professores e seus pares.

A colaboração docente tem vindo a ganhar espaço na forma como os professores trabalham nos contextos educativos atuais, assumindo-se como fator fundamental na melhoria contínua do ensino. A colaboração promove a reflexão profissional, práticas de trabalho em equipa, baseadas na troca de experiências, partilha de saberes, planificação da atividade letiva, discussão de metodologias e práticas pedagógicas, promovendo, desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores com influência direta sobre o desenvolvimento dos alunos e resultados escolares. A nível pessoal, a colaboração fortalece o sentimento de pertença, comunhão de objetivos e união, fortalecendo as culturas profissionais, a capacidade reflexiva das organizações escolares sobre os fenómenos educativos, com impacto positivo no clima de trabalho da organização escolar.

A colaboração docente é tanto ou mais efetiva se for estendida ao órgão de gestão da organização escolar e às estruturas de liderança intermédia. Neste quadro, a liderança escolar assume-se como fator crucial no desenvolvimento de uma cultura de colaboração e de integração dos elementos elencados ao longo deste texto, os quais contribuem para o desenvolvimento das organizações escolares e do processo educativo. É de reconhecida importância a influência dos líderes educacionais no processo de melhoria contínua, pois inspiram os professores e a comunidade educativa no caminho da excelência. Barracho (2010) destaca a capacidade dos líderes transformacionais neste caso, “(...) em conseguir inculcar nos colaboradores o bem-comum, fazendo-os ver além dos seus próprios interesses, em prol dos objetivos do grupo” (p. 61). Os líderes escolares devem investir no seu desenvolvimento profissional, bem como promover o desenvolvimento do profissionalismo docente, de forma a estarem capazes de estimular uma cultura de colaboração na concretização dos objetivos e metas do Projeto Educativo, com foco na aprendizagem dos alunos, certificando-se que a apropriação da autonomia escolar resulta

na concretização coerente e efetiva dos pressupostos curriculares e metodológicos, em conformidade com as características dos alunos e os contextos da organização escolar.

Atendendo à complexidade do sistema educativo a avaliação das escolas emerge como mecanismo essencial na regulação da qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, pelo que consideramos fundamental identificar os principais normativos legais que enquadram a avaliação das organizações escolares no Sistema Educativo Português. Desta forma compreendemos melhor os conceitos e disposições inerentes ao processo avaliativo, bem como a influência da avaliação externa e da autoavaliação de escola na melhoria do ensino/aprendizagens e das organizações escolares. Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, encontramos, no art.º 49.º a intenção de avaliação do sistema educativo, tendo em consideração “(...) aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos, financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.”

Anos volvidos é promulgada a Lei nº 31/2012, de 20 de dezembro, na qual a conceção de avaliação, prevista no artigo 4.º, ponto 1, pressupõe que se realize uma análise de diagnóstico que permita a “(...) criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.” Assim deu-se início ao Programa de Avaliação Externa das Escolas, cujo objetivo primordial é a qualidade da educação, para além de reforçar a autonomia escolar, desenvolver um processo participativo de autoavaliação nas organizações escolares. A avaliação externa torna possível a regulação do sistema educativo, produção de informação e construção de conhecimento sobre o ensino prestado, sustentando as decisões no âmbito das políticas educacionais, para além de ser, na perspetiva de Silvestre *et al* (2016), “(...) elemento catalisador dos processos de autoavaliação organizacional (...)” (p. 24). A autoavaliação das escolas, numa lógica de análise diagnóstica baseada na capacidade de reflexão da organização, permite identificar boas práticas e áreas de melhoria, recolher informação que fomente a redefinição de procedimentos, atuando como mecanismo crucial no processo de melhoria contínua da organização escolar.

O processo avaliativo das escolas da Região Autónoma da Madeira iniciou-se a partir do regime jurídico da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional, tendo como documento orientador o Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM, que

define eixos de análise e respetivas dimensões e indicadores. De acordo com este documento, iniciar o processo avaliativo das escolas implica analisar três eixos: *Recursos, Processos e Resultados* e estabelecer linhas orientadoras de atuação e de monitorização de um processo que se revela moroso e exige comprometimento dos seus intervenientes. Dado que não constituía o escopo do estudo analisar todas as dimensões que constituem os eixos do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM, destacamos a *Aprendizagem/Ensino, Projeto Educativo e Identidade e Liderança* essenciais ao desenvolvimento deste estudo.

Lafond (1998) defende a tridimensionalidade da avaliação institucional, nomeadamente ser um processo: 1) colegial, desenvolvido por uma equipa com competências e perspetivas complementares; 2) participativo, revelando a perspetiva dos avaliados e 3) de construção de conhecimento em direção à melhoria. A avaliação institucional é desenvolvida por equipas de avaliadores externos e de autoavaliação das escolas. As equipas de autoavaliação ocupam um papel central no processo avaliativo, pois procedem ao diagnóstico da “saúde da organização escolar”, sugerem ações de melhoria, articulando as perspetivas e práticas dos vários intervenientes a nível interno e externo, pelo que devem estar capacitadas a nível de conhecimentos na área da avaliação das escolas. A este respeito Azevedo (2005) salienta que “(...) enquanto para os avaliadores externos são requeridas habilitações e experiências de elevada exigência, as regras de nomeação dos avaliadores internos parecem bem menos rigorosas (p. 41).

A avaliação das escolas deve ser estruturada de forma a contemplar a participação de todos os agentes educativos no processo de melhoria continuada da educação e da organização escolar, caso contrário, como salientado por Silvestre *et al* (2016) “(...) correr-se-á o risco de o processo avaliativo organizacional facilmente conduzir a resistência, teatralizações e imagens distorcidas da realidade ao negar de evidências e ao sentir do processo avaliativo como mera perda de tempo” (p. 21). A avaliação deve, ainda, assumir-se como formativa, na medida em que os seus pareceres vão além dos resultados escolares, incluindo indicações de melhoria a vários níveis, considerando fundamentais outros aspetos, como a relação interpessoal, o ambiente e a cultura escolar, a eficácia do serviço educativo, as lideranças escolares, grau de satisfação da comunidade educativa, entre outros componentes descritos nos referenciais de avaliação adotados. O processo de avaliação das escolas tem como principal objetivo contribuir para a reflexão crítica das organizações educacionais, promovendo a tomada de decisões que fomentam a mudança organizacional e contribuem para a melhoria continua do processo educativo e da escola,

sendo que, na perspectiva de Sampaio *et al* (2016), há “(...) maior probabilidade de promover processos de efetiva melhoria quando existe uma complementaridade entre os processos de avaliação externa e de AA, isto é, quando estas duas modalidades se constituem ciclo de diálogo aberto (...)” (p. 42).

A investigação desenrolou-se numa organização escolar dos ensinos básico e secundário de grandes dimensões, a nível de estruturas físicas, onde também se lecionavam Cursos de Formação e Educação para Adultos, bem como Cursos Profissionais, do ensino secundário. O local de estudo surge como uma lembrança do nosso percurso pessoal e profissional, das conquistas e aprendizagens realizadas, pois foi uma das escolas com impacto no nosso desenvolvimento, enquanto aluna do ensino básico e na sua formação pessoal, estando ainda presentes memórias de tempos idos e pessoas que influenciaram a nossa escolha profissional, regida pela vontade de proporcionar a outros experiências de aprendizagem tão ou mais relevantes do que as nossas.

Anos depois, voltamos à escola, já na condição de professora, para continuar a nossa formação, adotando uma postura de contínua aprendizagem, pois como sustentado por Freire (1993), temos consciência da nossa “inconclusão”, da necessidade de nos transformar continuamente e agir sobre o mundo, pelo que iniciamos um longo percurso de formação que nos permite contribuir pessoalmente para a melhoria da qualidade da educação. A formação continua e a aprendizagem são matérias que acompanham o percurso profissional dos docentes pela complexidade das suas funções num universo influenciado pelas constantes alterações sociais, tecnológicas e de reconceptualização do conhecimento científico (Oliveira-Formosinho, 2002; Cadório e Simão, 2010), pelo que o professor deve desencadear mecanismos de atualização do seu conhecimento profissional para agir como “(...) investigador da sua prática e um aprendiz ao longo da sua vida” (p. 101), segundo Cadório e Simão (2010), interagindo com outros profissionais e desenhando práticas individuais e/ou colaborativas que promovem o desenvolvimento integral dos alunos.

A investigação contou com a participação de diferentes atores educativos, nomeadamente 730 alunos e 135 professores. Destacamos ainda a participação de 10 professores, 4 elementos da Equipa de Autoavaliação da Escolas e 6 docentes que desempenhavam cargos de liderança escolar, o que perfaz um total de 875 participantes, sendo que todos constituíram fontes de informação fundamentais no processo investigativo.

Estando conscientes de que esta tese não é de natureza comparativa nem constitui um estudo que pretende extrapolar os resultados para o sistema educativo regional, é nossa crença que os dados resultantes deste estudo de caso possam apresentar informação importante que permita refletir sobre o processo de autoavaliação das escolas, identificando as boas práticas da organização escolar, bem como as práticas que, no nosso entendimento, carecem de reflexão e redefinição no seio da escola em estudo e no processo de acompanhamento externo por parte das estruturas responsáveis da Secretaria Regional de Educação, Ciência e tecnologia.

A tese encontra-se estruturada em quatro capítulos, aos quais precedem os vários índices de quadros, tabelas, gráficos e figuras, bem como o resumo e introdução. No seguimento do desenvolvimento dos quatro capítulos, surgem as considerações finais, as limitações do estudo, bem como as referências bibliográficas e legislativas. O estudo está, essencialmente, dividido em duas partes estruturantes: a primeira, de natureza teórica-conceptual, é constituída pelos capítulos I, II e III, tendo sido construído um quadro teórico de análise interpretativa, fundamentado na revisão da bibliografia, que sustenta os temas geradores deste trabalho. A segunda parte, de cariz empírico, é constituída pelo capítulo IV, para além das Considerações Finais.

No capítulo I, *A Investigação*, apresentamos e discutimos a problemática de estudo que norteou o trabalho desenvolvido, da qual resultaram três questões de investigação e respetivos objetivos. É neste capítulo que contextualizamos a pertinência da problemática de investigação, suportada por disposições nacionais e regionais e por razões de carácter pessoal e profissional. Procedemos igualmente à caracterização do local de estudo, dos sujeitos de investigação, bem como do tempo de recolha de dados, ano letivo 2020/2021, ainda sob influência da COVID-19, de forma a contextualizar e a compreender melhor as perspetivas dos participantes, a ação da organização escolar e os dados recolhidos. Atendendo à rápida evolução da pandemia foram promulgados dispositivos legais como a Portaria 2020 e 112/2020, a nível da Região Autónoma da Madeira, que aprovaram um conjunto de medidas, de carácter excecional e temporário, que visavam facilitar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos e conseqüente avaliação das aprendizagens no ensino básico e secundário.

No capítulo II, *Fundamentação Metodológica*, propomo-nos a apresentar o quadro teórico que sustenta as opções metodológicas desta investigação, onde se cruzam os paradigmas de investigação qualitativa e quantitativa para nos oferecer melhor compreensão dos fenómenos estudados.

No que diz respeito ao desenho metodológico, começamos por destacar a revisão da literatura, como procedimento transversal a todas as fases deste trabalho e essencial na sua construção. Escolhemos o estudo de caso único, como método de investigação por permitir compreender as perspetivas dos sujeitos, em interação com outros atores educativos, num determinado contexto situacional, também ele particular, que influencia a existência do próprio caso. Abordamos, assim, as particularidades da metodologia do estudo de caso e a sua adequação, bem como as vantagens e os constrangimentos deste método de investigação.

Recorremos à pesquisa documental e a diferentes instrumentos de recolha de informação, consoante os objetivos e os sujeitos de investigação. Assim, procedemos à consulta e análise do Projeto Educativo, o Plano Anual de Escola e o Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019, aplicamos questionários aos alunos e professores e entrevistamos a Equipa de Autoavaliação de Escola e as lideranças escolares.

A natureza dos dados recolhidos ditou a seleção das técnicas de análise da informação, pelo que a análise de conteúdo surge como técnica de eleição para analisar os dados qualitativos, sendo que procedemos à análise estatística dos dados quantitativos, com recurso ao programa de análise de dados IBM *Statistics SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 28.0 para Windows 10.

Recorremos ao trabalho científico de vários autores de forma a conferir robustez à construção do desenho metodológico da investigação, articulando os diferentes conceitos. Assim, foram consultadas as seguintes obras: Afonso (2005); Bardin (1977); Bell (2004); Biklen e Bogdan (1994); Carvalho (2009); Coutinho (2004); Dawson (2002); Flick (2009); Ghiglione e Matalon (1993); Gonçalves *et al* (2021); Guerra (2006); Pardal e Lopes (2011); Reis (2010); Rosado; Mesquita e Colaço (2012); Sousa (2009); Stake (2009) e Yin (2001).

Ao longo do capítulo III, *Fundamentação Teórica*, procedemos à revisão da literatura, de forma a compreender melhor os temas geradores desta investigação. Ao abordar a temática da avaliação das escolas, compreendemos a natureza multidimensional dos processos avaliativos, nos quais os fenómenos educativos se entrecruzam, pelo que surgiu a necessidade de abordar outras temáticas, de modo a conferir consistência ao estudo e a estabelecer ligações entre assuntos que se revelaram importantes para os sujeitos da investigação.

Compreender a génese das organizações escolares e do trabalho docente implica olhar para a escola como produto da revolução industrial, influenciada pelo taylorismo e

modelo fabril, baseando-se nos pressupostos da Modernidade. A mudança de paradigma e reconceptualização de conceitos, em virtude das características da sociedade pós-moderna, originou uma nova forma de olhar a educação, na qual o currículo, Projeto Educativo, autonomia escolar, trabalho docente, metodologias de aprendizagem ativa, colaboração e lideranças escolares erguem-se como elementos essenciais no processo educativo e sucesso educacional. Neste sentido, são motivo de especial atenção aquando do processo de avaliação institucional, pois contribuem para a concretização dos propósitos do projeto pedagógico da escola, promovem a autonomia, pensamento crítico, aquisição de aprendizagens relevantes e a criação de uma cultura escolar baseada em valores humanos que facilitam a inclusão de todos os alunos e o acesso equitativo a uma educação de qualidade.

A leitura das obras dos autores que se seguem contribuiu para a construção do quadro teórico da problemática em estudo, no que diz respeito à avaliação institucional: Afonso (2002, 2010, 2015); (2009); Azevedo (2005); Barlow (2006); Barreira *et al* (2016); Barreira *et al* (2020); Clímaco (2010); Coimbra (2002); CNE (2021a, 2021b); Costa (2007); Fialho (2009); Fialho (2011); IGE (2012); IGEC (2018, 2024); Lafond (1998); Lima (2002); Lima C. (2011); Luís e Costa (2009); Mendes (2002); Meuret (2002); Moraz *et al* (2004); Mouraz (2002); Nogueira, Gonçalves, Costa (2019); Pacheco, Morgado e Sousa, (2020); Sampaio *et al* (2016). Santiago *et al* (2012); Silvestre, Saragoça e Fialho (2016); Simons (1999).

Por compreendermos que a avaliação das escolas é uma temática que se interliga com outras abordadas ao longo da tese consultamos autores que nos ajudaram a elaborar o nosso quadro teórico e análise interpretativa dos dados. As obras consultadas foram as seguintes: Alarcão e Roldão (2010); Bobbitt (2004); Bolívar (2005,2012); Bourdieu e Passeron (1970); Canário (2021); Cadório e Simão (2010); Cardoso (1999); Castanheira e Costa (2007); Chiavenato (1993, 2003); Choen, e Fradique (2018); Cortesão, Leite e Pacheco (2002); Cosme (2018); Costa (1998); Durkheim (2007); Fino (2008, 2017); Flores (2021), Formosinho, Fernandes e Machado (2005); Formosinho, Machado e Formosinho-Oliveira (2010); Formosinho-Oliveira (2002); Freire (1993, 2000, 2009, 2010); Frota (2011); Fullan (2001); Giddens (1991); Gouveia (2014); Hall (2006); Hargreaves (1998); Hargreaves e Fink (2007); Henriques *et al* (2020); Kelly (1980); Kuhn (2009); Lacombe e Heilborn (2008); Lave e Wenger (2008); Leithwood e Jantzi (1998); Lima (2002); Lima (2011); Papert (1997, 2008); Prates, Aranha e Loureiro (2010); Reis (2011); Roldão (2003); Sacristán (2000); Sergiovanni (2004); Silva (2010);

Silva (2000); Sousa (2007); Sousa (2014); Sousa (2012); Tavares e Carmo (2021); Taylor (1982); Tofler (1970); Vieira e Moreira (2011).

O capítulo IV, *Apresentação e Análise dos Dados*, prossegue com a apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos. Iniciamos o capítulo com a análise dos documentos estratégicos de escola, das entrevistas e dos questionários dos professores e dos alunos. A consulta do Plano Anual de Escola permitiu caracterizar o local de estudo (oferta educativa e formativa, serviços, instalações, atividades de apoio complementar e atividades extracurriculares), bem como os recursos humanos. Por sua vez, a consulta e análise do Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019 permitiu-nos identificar as ações desenvolvidas pela organização escolar, tendo em mente os eixos de análise do Referencial Comum de Avaliação das Escolas da Região Autónoma da Madeira. Já a análise do Projeto Educativo 2019/2023, que se entrecruza com o Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019, permitiu-nos identificar os objetivos e metas do Projeto Educativo.

A análise das entrevistas e dos questionários permitiu caracterizar os sujeitos de investigação e identificar as suas perspetivas quanto às dimensões de análise, nomeadamente as ações desenvolvidas pela escola, no âmbito do Projeto Educativo; intervenientes no processo de autoavaliação de escola; práticas de autoavaliação da escola desenvolvidas pela Equipa de Autoavaliação de Escola, em conformidade com os objetivos do Projeto Educativo; a ação das estruturas de apoio interno e externo ao processo avaliativo e dos professores e das lideranças escolares que contribuíram para a melhoria do ensino/aprendizagens dos alunos e da organização escolar.

Já numa fase final do trabalho, procedemos à triangulação dos dados, cruzando as perspetivas de todos os intervenientes e fontes de informação, de forma a construir uma análise crítica e interpretativa, suportada pelos estudos científicos dos autores identificados nos capítulos anteriores, que respondesse à problemática e suas questões de investigação.

A última parte deste trabalho, *Considerações Finais*, apresenta as principais conclusões do estudo, para além de algumas considerações que acreditamos contribuir para a definição de novas práticas da organização escolar em estudo, bem como dos organismos responsáveis pela aferição do sistema educativo regional. Seguimos com a apresentação de algumas limitações do estudo que podem se configurar como novas linhas de investigação, contribuindo, desta forma, para a discussão e compreensão global da temática em estudo.

## **CAPÍTULO I – A INVESTIGAÇÃO**

O capítulo I – A Investigação - é dedicado à apresentação da problemática de estudo, sendo que destacamos a sua pertinência no panorama do sistema educativo da Região Autónoma da Madeira e cremos que poderá constituir uma nova contribuição científica. Apresentamos a problemática de estudo e as questões de investigação que orientaram e ditaram as opções metodológicas do estudo. Consideramos, ainda, importante esclarecer sobre os contextos de investigação, pelo que procedemos à caracterização da organização escolar em estudo, caracterização dos sujeitos de investigação, bem como da época em que os dados foram recolhidos, dado que as organizações escolares, os diferentes atores educativos ainda viviam os efeitos da COVID-19.

### **1. A Problemática da Investigação**

Qualquer investigação que se desenvolva assenta numa temática de estudo do interesse do investigador, que lhe permitirá demonstrar o conhecimento que detém na área e, através da sua capacidade de raciocínio analítico, construir novo conhecimento. A escolha do tema é naturalmente influenciada pela realidade do investigador, quer seja de índole pessoal, cultural, profissional ou institucional, sendo possível estudar diversos tipos de problemas. O investigador deve escolher a temática a trabalhar com prudência de modo a evitar enveredar por um tema que se encontra saturado de produções científicas.

A delimitação da temática é influenciada por diversos fatores de carácter interno e externo. Os fatores internos encontram-se ligados à motivação pessoal do investigador em aprofundar o seu conhecimento numa determinada área, do seu interesse, que poderá estar relacionada com o seu percurso profissional ou académico. A este propósito, Bogdan e Bilken (1994) esclarecem que o problema deve ser pertinente e interessante, e dirigindo-se ao investigador, referem que “[e]m investigação, a autodisciplina só o pode levar até um certo ponto. Sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal.” (p. 86) O gosto pessoal do investigador pela temática servirá de alento e de bússola quando as dificuldades surgirem.

Após a escolha da temática de investigação, o investigador irá passar à delimitação do problema, passo elementar que deve ser criteriosamente refletido e fundamentado, sob pena de minar a investigação e trazer repercussões indesejáveis, pelo que Flick (2009) sugere prudência nesta fase, pois o investigador vai confrontar-se com o problema em todas as fases da investigação. Sousa (2009) de uma forma muito clara, considera que o problema “define o objetivo da investigação, desenrolando-se toda a investigação com o propósito de descobrir a resposta para essa pergunta.” (p. 43). Por problema de investigação, Afonso (2005) compreende a “(...) produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão *O que é que não sabemos e queremos saber?*” (p. 53).

O problema de investigação deve corresponder a uma curiosidade, pergunta que o investigador quer ver respondida e por isso está disposto a procurar e a construir novo conhecimento que responda às suas interrogações, pelo que é importante que o problema seja significativo para o investigador e de contributo relevante a nível científico e prático. Pela importância que assume, Bogdan e Bilken (1994) sugerem que a problemática de estudo seja definida, tendo em mente “(...) um assunto cuja extensão e dificuldade lhe pareçam razoáveis, a fim de que este possa ser concluído com as fontes existentes e dentro do prazo previsto.” (p. 86).

Para além deste conselho, apresentam outros que facilitará o trabalho do investigador: a sua capacidade e o seu conhecimento; a acessibilidade das fontes; a escolha de estudos que não estejam diretamente relacionados com o local de trabalho do investigador; a postura de abertura e de adaptação do investigador quanto às suas escolhas; a escolha de um local onde os sujeitos de estudo estejam disponíveis e sejam colaboradores e, por fim, a pertinência do estudo para a comunidade científica e a sociedade, em geral, pelo que “(...) é importante tomar em consideração o “estado de arte” do campo em que trabalha e as questões mais relevantes dos nossos tempos na escolha de um problema a investigar.” (p. 88), ainda que sejam importantes as preferências pessoais do investigador.

O problema poderá ser formulado em forma de pergunta ou de uma proposição e constitui a espinha dorsal metodológica da investigação. Na opinião de Reis (2010), não é só

o centro da parte conceptual, como também a parte mais importante do processo de investigação. Ela é a definição do fenómeno em estudo, que é feita através de uma progressão de factos, elementos e argumentos, devendo demonstrar que a

exploração empírica da questão é suscetível de contribuir para o avanço do conhecimento. (p.46)

Como defendido pelos autores citados, a definição do problema de investigação inclui a elaboração de questões de investigação específicas que nortearão a organização da pesquisa e contribuirão para a clarificação e compreensão do problema. Reis (2010) classifica as questões de investigação como “(...) declaração de uma indagação específica que o investigador quer responder para abordar o problema da pesquisa” (p. 46). Bogdan e Bilken (1994) distinguem dois tipos de questões de pesquisa como as principais: as questões de pesquisa voltadas para a descrição de estados e as que se ocupam da descrição de processos. Enquanto as primeiras descrevem “(...) como um determinado estado (que tipo, com qual frequência) ocorreu (causas e estratégias) e como este se mantém (estrutura)” as segundas. descrevem “(...) como algo se desenvolve ou modifica (causas, processos, consequências, estratégias” (p. 105).

Flick (2009) enfatiza a construção das questões da investigação como um procedimento que influenciará as escolhas do investigador quanto à metodologia a usar, afirmando que a

reflexão e a reformulação da questão de pesquisa constituem pontos centrais de referência para a avaliação da apropriabilidade das decisões tomadas pelo pesquisador em vários momentos, tornando-se relevante na decisão sobre o(s) método(s) para a colecta de dados, a conceitualização de programas de entrevistas, mas também para a conceitualização da interpretação, ou seja, do método empregado e do material selecionado. (p. 102)

Reis (2010) sugere que ao definir o problema, o investigador deverá tentar “(...) explicitar de forma clara, compreensível, objectiva e operacional, qual a pergunta que se pretende responder dentro de um certo campo de estudo” (p. 45).

A validade científica do problema, na perspectiva de Reis (2010), deverá ser identificada pela forma clara e objetiva com que a pergunta é feita, pela relação que procura estabelecer entre factos e variáveis e pela possibilidade de ser investigado cientificamente.

Consciente da importância da formulação de questões de investigação claras, coerentes e exequíveis, e que poderão ser reformuladas ao longo do processo investigativo, Flick (2009) faz depender delas “(...) a decisão sobre quais os métodos

apropriados e quem (ou seja, pessoas, grupos ou instituições) ou o que (ou seja, que processos, atividades ou estilos de vida) deve ser incluído no estudo” (p. 106).

Qualquer investigação tem um propósito, um objetivo. Os objetivos constituem parte essencial da investigação, sendo classificados por Reis (2010), como “(...) um enunciado declarativo, que especifica a orientação da investigação, segundo o nível de conhecimentos estabelecidos no domínio da questão” (p. 42). Desta forma, compreendemos que os objetivos norteiam a ação futura do investigador, de forma a encontrar as respostas para as questões de investigação, estando assim relacionados com a problemática de investigação.

Os objetivos podem ser designados de gerais ou específicos. Quando classificado como objetivo geral, o objetivo refere-se àquilo que a investigação pretende atingir a longo prazo, deixando clara a sua contribuição no campo de pesquisa. Quando identificados como objetivos específicos, clarificam a sua interdependência com o objetivo geral e são redigidos de forma clara, sem ambiguidades, quanto ao que pretendem abordar e alcançar.

É em função do problema e das questões de investigação que o investigador escolhe a sua abordagem de investigação, o método e os instrumentos de recolha de informação e as técnicas de análise dos dados ajustando, de acordo com Afonso (2005) “(...) a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto empírico específico” (p. 62). Gonçalves *et al* (2021) também salientam a relação entre o desenho de investigação, o contexto e os participantes ao referirem que “[a] escolha do método apresenta informações sobre a seleção das estratégias de investigação, embora estas também sejam escolhidas de acordo com o âmbito da pergunta de investigação (isto é, o que se quer descobrir), bem como da investigação e do respetivo contexto” (pp. 7-8).

Afonso (2005) aponta a escolha do desenho de investigação como “(...) o ponto de partida fundamental para a tomada de decisões sobre a operacionalização do trabalho empírico, ou seja, sobre o modo como será concretizada a recolha de formação relevante para obter resposta às questões de investigação” (p. 56). De acordo com Gonçalves *et al* (2021) o desenho de investigação é pensado pelo investigador e ajustado ao método, sendo certo que é influenciado pelos contextos e pelos sujeitos de investigação, pelo que o investigador pode alterar ou reajustar o desenho de investigação em função de novos desenvolvimentos.

Esteves (2005) esclarece que quanto mais claro e objetivo for o investigador na definição da sua problemática de estudo, dos objetivos subjacentes e da natureza da

abordagem de investigação, mais fácil será identificar e recolher os dados importantes para a investigação e tomar decisões quanto à análise dos dados.

Resumindo, o problema de investigação assume importância na organização da investigação, desde a sua origem até à sua conclusão, delimita o campo de ação do investigador, tornando mais específicas as áreas a serem exploradas e constitui uma mais-valia para encontrar as respostas que a investigação deverá procurar encontrar.

Uma vez definido o problema de investigação, o investigador deverá proceder à formulação das questões de investigação que lhe permitirão definir linhas de atuação concretas, que, para além de lhe possibilitarem uma compreensão mais abrangente acerca da problemática, poderão contribuir para conferir objetividade ao processo de trabalho.

Os objetivos devem estar em linha com o tema de estudo, com a problemática de investigação e com as questões de investigação que dela advêm e influenciando a ação do investigador na montagem de um desenho metodológico coerente e na conceção de um quadro teórico, capaz de conferir solidez ao trabalho de investigação.

### **1.1. A Pertinência da Investigação**

A temática em estudo, *a contribuição da autoavaliação de escolas na melhoria da organização escolar*, reveste-se de grande importância numa época em que as diretrizes europeias e nacionais enfatizam a regulação da qualidade do ensino. Aferir a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos é uma tarefa hercúlea e o foco de todas as organizações escolares que têm como missão proporcionar aos alunos uma educação de qualidade e oportunidades de aprendizagens significativas.

A avaliação de escolas caracteriza-se pela sua natureza multidimensional, pois abrange todas as áreas de intervenção (curricular, pedagógica, administrativa e organizacional), estando os resultados interligados.

A avaliação de escolas revela ser um assunto de reconhecida importância, pois permite que as escolas analisem as suas práticas, identifiquem as que resultam em boas práticas e as que se afiguram como constrangimentos. Ter conhecimento profundo sobre a realidade escolar, agir em conformidade com os objetivos estabelecidos nos documentos estratégicos: Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Escola (PAE), Plano Anual de Atividades (PAA) e desenvolver práticas colaborativas com os

demais agentes educativos constituem alguns dos elementos essenciais na melhoria das aprendizagens dos alunos e da qualidade do sistema educativo.

A avaliação de escolas poderá constituir um veículo de melhoria organizacional, na medida em que prepara as escolas para um processo de ação em que os intervenientes e atores educativos encontram respostas contextualizadas e adequadas às necessidades das organizações escolares, respondendo às exigências que se colocam à escola atual.

Para além da pertinência atual da temática, a escolha do tema de investigação assentou em outros aspetos de carácter pessoal e profissional. Importa referir a nossa formação académica e percurso profissional, de forma a enquadrar a escolha da problemática de investigação. A nível académico, para além da sua formação inicial, temos formação na área da Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica (Curso de Especialização da Universidade de Aveiro) e na área da Liderança Escolar (Mestrado em Administração Educacional da Universidade da Madeira) áreas que sempre nos suscitaram interesse, pela sua pertinência no contexto do panorama educativo nacional e regional.

A nível profissional, desempenhamos diversos cargos de liderança ao longo do nosso percurso enquanto docente, que trouxeram novas competências. Na qualidade de professora assistente convidada, no Departamento das Ciências da Educação, na Universidade da Madeira, lecionamos, entre outras unidades curriculares, a de Liderança Educacional, no 1.º ano do Mestrado do Administração Educacional, onde foram abordados assuntos como: práticas de liderança eficazes na melhoria das escolas; a gestão e a eficácia das escolas e a avaliação das escolas, pertinentes para a compreensão global do sistema educativo.

A nossa formação académica e a experiência profissional despertaram a curiosidade e o interesse pela compreensão da relação existente entre os fenómenos educativos. O sucesso educativo dos alunos e das organizações escolares não são fenómenos isolados, mas antes dependentes de uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola que influenciam o sucesso organizacional e a qualidade da educação. Como docentes somos confrontados regularmente com a tarefa de avaliação, no âmbito das aprendizagens dos alunos, do desempenho docente e dos estabelecimentos escolares da Região Autónoma da Madeira (RAM), desde 2014, áreas que sempre despertaram interesse, pois consideramos que a avaliação, revestida essencialmente do seu carácter formativo e num diálogo constante com os diversos atores educativos, é um poderoso instrumento de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Entre a teoria e a prática, existe um hiato de tempo necessário à adaptação das escolas à legislação e à apropriação das novas formas de olhar a educação e pensar, tanto no que se refere ao sucesso organizacional, bem como ao sucesso das aprendizagens dos alunos, numa era pós-moderna, em que os desafios que se colocam às escolas são bem distantes dos que eram colocados na época da sua criação, à luz das necessidades da sociedade industrial, fase em que se cimentava a metáfora da escola como fábrica.

Apesar das recomendações europeias da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) datarem de há algum tempo, apenas em 2002, Portugal Continental deu início ao processo de regulação da qualidade do ensino, através da regulação da autoavaliação e avaliação externa de escolas, com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, sendo que apenas em 2006 se iniciou, efetivamente, o primeiro ciclo avaliativo das escolas em Portugal Continental. A nível da RAM, o processo de aferição do sistema educativo iniciou-se em 2014, através da publicação da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro.

Os estudos científicos, a respeito da problemática que constitui objeto desta investigação, ainda são escassos na RAM. Esta investigação tem como objetivo contribuir para a compreensão de um fenómeno que ganha cada vez mais relevância entre as escolas da RAM, disponibilizar informação científica pertinente e de alguma forma, servir de incentivo para a realização de futuros estudos sobre perspectivas menos desenvolvidas na investigação.

Importa ter consciência de que as mudanças que ocorrem a uma velocidade vertiginosa, induzidas pelo avanço da ciência e da tecnologia, impelem a escola de hoje a refletir e tentar vislumbrar tendências de mudança nos vários sectores da sociedade, preparando os seus jovens para os desafios e exigências que os esperam no futuro. O futuro exige pessoas capazes de se adaptarem rapidamente às mudanças, pessoas socialmente capazes de interagir nas mais diversas e inesperadas situações, conscientes de que a sua área de ação não se limita à sua cidade ou país, mas se estende por um mundo que se torna cada vez mais global, próximo e real.

A avaliação de escolas e a aferição da qualidade do sistema educativo poderão contribuir para a melhoria das organizações escolares, para a melhoria do ensino e consequentemente preparar os alunos para se integrarem, em pleno, na sociedade.

## 1.2. O Problema e as Questões de Investigação

A definição da problemática de investigação resultou de um processo de questionamento que originou diversas questões que gostaríamos de ver respondidas. A formulação das questões de investigação foi ditada pelo nosso desiderato de compreender melhor determinados fenómenos educativos da realidade escolar, estando conscientes de que a abrangência total do tema de estudo é impossível, pela sua complexidade. A redação das questões foi regida pelos princípios da clareza e de objetividade, conscientes da importância da problemática de investigação e suas questões inerentes para a definição do desenho metodológico e do enquadramento teórico realizado.

Apresentamos a problemática de estudo, as questões de investigação e os respetivos objetivos.

### **O Problema de Investigação:**

Qual a relação existente entre a autoavaliação da escola e a melhoria da organização escolar?

### **As Questões de Investigação:**

- Questão 1: Que ações foram empreendidas pela organização escolar, no âmbito do Projeto Educativo?
- Questão 2: Que ações foram desenvolvidas pela Equipa de Autoavaliação de Escola com impacto na melhoria da organização escolar?
- Questão 3: Qual é a envolvimento dos professores e das lideranças escolares na melhoria da organização escolar e do ensino/aprendizagem?

### **Os Objetivos:**

**Objetivo Geral:** Compreender a influência da autoavaliação da escola no processo de melhoria da organização escolar.

**Objetivo Específico:** identificar as ações desenvolvidas pela organização escolar em função dos objetivos e metas do seu Projeto Educativo, no âmbito da autonomia escolar.

**Objetivo Específico:** identificar as ações desenvolvidas pela Equipa de Autoavaliação de Escola, tendo em mente os eixos do Modelo de Aferição da

Qualidade do Sistema Educativo Regional, que contribuíram para a melhoria do trabalho desenvolvido pela organização escolar.

**Objetivo Específico:** identificar as ações dos professores e lideranças escolares que contribuem para o processo de melhoria da organização escolar e do ensino/aprendizagem.

## **O Desenho Metodológico de Investigação**

As opções e os procedimentos metodológicos da investigação foram ditados pela sua problemática e pelas questões de investigação. O estudo insere-se num paradigma de investigação misto, havendo complementaridade das abordagens por se ter conjugado instrumentos e técnicas dos dois paradigmas de investigação: qualitativo e quantitativo, para dar mais robustez à investigação e responder aos seus objetivos. É de salientar que nenhum dos paradigmas revela ser mais exato ou cientificamente mais válido, sendo necessário que a escolha do investigador por um paradigma ou por outro esteja adequada aos objetivos do seu estudo.

O processo de revisão da literatura foi um procedimento contínuo com diferentes graus de produção, conforme as fases do estudo, que se tornou fundamental na formulação do problema de estudo, na elaboração dos instrumentos de recolha de informação, no enquadramento teórico dos conceitos-chave relacionados com as questões de investigação e com o desenho metodológico, bem como na triangulação dos dados recolhidos.

O problema de estudo ditou o método de investigação. Assim, optamos pelo estudo de caso como método de investigação adequado à problemática e às questões de investigação, pois permite-nos compreender em profundidade as perspetivas dos sujeitos em interação com o meio circundante.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados escolhidas foram o inquérito por entrevista e por questionário bem como a pesquisa documental. Apresentamos sumariamente, neste capítulo, os procedimentos inerentes à aplicação de cada instrumento, no entanto, o processo metodológico de construção, validação, aplicação e análise dos dados das entrevistas e dos questionários encontra-se descrito com maior detalhe no Capítulo III – Apresentação e Análise dos dados.

Foram realizadas oito entrevistas (ENT): à equipa de Autoavaliação de Escola, ao Presidente do Conselho Executivo e docentes que ocupavam diferentes cargos de liderança. Optamos pela realização de entrevistas semidirigidas e *focus group*, com recurso a questões fechadas e abertas, e com guiões de entrevista ajustados aos sujeitos de investigação, pelo que as entrevistas foram regidas por objetivos comuns a todas as entrevistas e por outros mais específicos, tendo em conta as funções dos entrevistados.

Aplicamos ainda dois questionários destinados a professores e alunos. Os questionários foram de natureza mista, com recurso a perguntas fechadas e abertas, através da plataforma *Google Forms*.

A pesquisa documental foi essencial na recolha de dados provindos de fontes primárias, como o Relatório de Autoavaliação de Escola, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Escola. A consulta destes documentos possibilitou a recolha de dados que contribuíram para a caracterização dos contextos da investigação, nomeadamente do local de estudo e dos sujeitos de investigação, para a compreensão do processo de autoavaliação de escola, dos objetivos e metas do Projeto Educativo.

No que concerne ao tratamento e à análise dos dados, selecionamos diferentes técnicas de acordo com a sua natureza: para analisar os dados qualitativos recorreremos à análise de conteúdo que permitiu codificar a informação recolhida de forma a reduzi-la e proceder à sua interpretação e à análise documental dos documentos estratégicos da escola referidos anteriormente. O tratamento dos dados quantitativos foi efetuado com recurso ao programa de análise de dados IBM *Statistics SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 28.0 para Windows 10.

Após a análise de toda a informação recolhida, procedemos à triangulação dos dados (autores, fontes, técnicas e instrumentos) de forma a elaborar um quadro explicativo que respondesse à problemática de estudo e respetivas questões de investigação, revestisse a investigação de maior robustez e assegurasse a validade do estudo.

Como a investigação desenvolveu-se numa instituição escolar pública da RAM, foi necessário obter uma série de autorizações. Assim, começamos por solicitar autorização à Direção Regional de Educação (DRE) (apêndice 1.1) para a realização da investigação, mediante a apresentação de informação solicitada: enquadramento detalhado da investigação (tema, objetivos e desenho metodológico), guiões das entrevistas (apêndices 3.1-3.8.), questionários a serem aplicados aos alunos e aos professores (apêndices 6.1. e 6.2.), a declaração de consentimento informado dos sujeitos

de investigação dirigidos aos professores (apêndices 2.1.-2.11.); informação aos encarregados de educação (EE) de alunos menores de idade, (apêndice 1.3.) e a declaração da orientadora responsável pelo estudo, atestando a sua concordância com a informação enviada.

Tendo obtido a autorização da DRE (anexo A) solicitamos a colaboração da escola onde se desenvolveu o estudo, tendo sido feito o enquadramento da problemática de estudo, questões de investigação e respetivos objetivos. Todo o trabalho desenvolvido no âmbito desta investigação foi dado a conhecer de forma detalhada e autorizado pelo Presidente do Conselho Executivo (apêndice 1.2.). Explicitamos os instrumentos de recolha de dados que pretendíamos aplicar aos sujeitos de investigação, os documentos da escola para consulta e garantimos o anonimato e a confidencialidade, com a garantia de que a informação recolhida seria usada exclusivamente no âmbito da investigação. Os contactos efetuados entre nós e a instituição escolar encontram-se documentados em grelha de registo própria (apêndice 7.1.), com indicação da data, dos destinatários e do assunto abordado.

O tratamento estatístico dos dados dos inquéritos por questionário dos professores e dos alunos ficou a cargo do Observatório de Educação da RAM (OERAM) como forma de colaboração com a investigação. Os contactos efetuados com o OERAM encontram-se documentados em grelha de registo própria (apêndice 7.2.), com indicação da data, dos destinatários e do assunto abordado.

A investigação regeu-se por princípios éticos, como o respeito pelos sujeitos de investigação e seus direitos, baseada numa relação de colaboração e cordialidade, que deu cumprimento ao estabelecido nos contratos de confidencialidade.

Acreditamos ter desenvolvido uma investigação pautada pelo rigor científico e ter adotado uma postura de abertura, sempre que necessário, conducente a um processo de aprendizagem e evolução. A validade e a fiabilidade da investigação passaram pela utilização de critérios rigorosos na construção do desenho metodológico de investigação e pela triangulação de técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados bem como de autores, aquando da revisão da literatura.

## **2. Os Contextos da Investigação**

Qualquer investigação que se desenvolve está enquadrada num conjunto de contextos variados que influenciam as escolhas do investigador, a recolha de dados e os resultados que deverão ser interpretados à luz de tais contextos.

Por contextos de investigação entendemos, em primeiro lugar, a escola onde se desenvolveu a investigação, pelo que procedemos à caracterização da escola a nível da sua população escolar, oferta educacional e formativa, medidas de apoio ao estudo, serviços educativos e atividades de enriquecimento curricular. De seguida, passamos à caracterização dos sujeitos de investigação que permitiu, sobretudo, o seu enquadramento a nível da formação académica e percurso profissional.

Porque a investigação se desenrolou após o confinamento devido à COVID-19, estando a realidade escolar e as práticas docentes ainda sob influência das medidas adotadas em tempo de pandemia, consideramos pertinente proceder à caracterização deste período histórico a nível educacional, com enfoque para algumas situações que se revelaram oportunidades de melhoria e/ou constrangimentos.

### **2.1. Caracterização da Organização em Estudo**

A caracterização da escola em estudo e dos sujeitos da investigação baseou-se na análise do Relatório de Autoavaliação 2018/2019, do Projeto Educativo 2019/2023, do Plano Anual de Escola 2020/2021 e na consulta do Regulamento Interno 2020/2021 de forma a obter informação atualizada quanto às infraestruturas e aos recursos materiais e financeiros da escola, assim como à população estudantil, ao pessoal docente e ao pessoal não docente.

Apresentamos uma breve caracterização do meio onde a escola se insere e cuja informação provém da página oficial da Junta de Freguesia. A organização escolar em estudo situava-se numa das mais recentes freguesias criadas num concelho da RAM, cujos limites geográficos foram retificados por Decreto-lei [omissão de informação legislativa de forma a respeitar os termos de confidencialidade estabelecidos entre nós, a instituição e os sujeitos de estudo.]

No que diz respeito ao enquadramento económico do concelho em questão, o sector terciário (prestação de serviços ligados ao turismo, comércio, restauração e serviços de

hotelaria) e o sector secundário (indústrias de construção civil, lacticínios, floricultura e artesanato) são os de maior expressão.

Quanto ao enquadramento económico da freguesia, e a exemplo do que acontecia no concelho, era no sector primário que a maioria da população desenvolvia a sua atividade profissional. Não se registava atividades no sector secundário industrial.

Por fim, e na área social, a freguesia oferecia um centro de dia e um lar de terceira idade à sua população. O centro de saúde e o centro de convívio da Junta de Freguesia asseguravam a assistência domiciliária à população mais idosa.

A escola, onde se desenrolou o estudo, estava inserida numa zona habitacional e histórica da freguesia e de fácil acesso tanto a pé como de transportes públicos.

A escola data dos finais dos anos 70, do século XX, tendo iniciado a sua atividade letiva com 30 turmas (797 alunos) de 7.º ano. Quatro anos mais tarde, a instituição escolar estendeu a sua atividade letiva aos 8.º e 9.º anos de escolaridade.

Como resposta a um processo gradual de crescimento populacional em 1984/85, a escola passou a ser um estabelecimento de ensino secundário com a constituição de turmas de 10.º ano de escolaridade (87 alunos). Nos finais dos anos 80, a escola viu a sua atividade letiva ser estendida ao 12.º ano com a abertura de Cursos Técnico-Profissionais, Currículos Alternativos do 3.º ciclo e o 13.º ano Profissionalizante.

A escola tinha como objetivo principal o sucesso escolar dos alunos e acreditava que só através da dinamização de atividades nesse sentido é que poderia ser bem-sucedida nos seus intentos. Como referido no Projeto Educativo 2019/2023, a instituição pretendia “proporcionar aos alunos um percurso de rigor que lhes permita adquirir as principais competências previstas no Perfil dos Alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, desenvolvendo capacidades de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (p.9) O Conselho Executivo (CEEx) pretendia elevar a escola aos mais altos níveis de qualidade, fazendo-a ser reconhecida pela comunidade exterior como uma organização escolar de excelência e de referência.

O edifício escolar conta com as instalações e serviços, apresentadas no quadro 1 onde se inclui salas de aulas e infraestruturas específicas que carecem de espaço e material próprio.

<b>SERVIÇOS E INSTALAÇÕES</b>		
Audiovisuais	Salas de biologia/geologia/saúde	Salas de receção dos encarregados de educação

<b>SERVIÇOS E INSTALAÇÕES</b>		
Biblioteca	Laboratório de Física e Química	Sala de trabalhos dos Diretores de Turma
Cantina	Salas de Gabinete de Intervenção e Mediação	Salas de trabalhos de grupo disciplinar
Bar dos alunos	Oficina de manutenção	Sala de computadores para professores
Bar da sala de professores	Oficina de carpintaria	Serviços Administrativos
Central telefónica	Papelaria	Serviço de Psicologia e Orientação
Enfermaria	Reprografia	Serviço de Educação Especial
Espaços desportivos	Sala da associação de estudantes	
Espaços exteriores	Salas de aula	

*Quadro 1: Serviços e instalações da instituição escolar*

## **A População Escolar**

Pela tabela 1 podemos verificar que a instituição escolar contava com 1299 alunos distribuídos por 63 turmas, dos 2.º e 3.º ciclos, CEF e ensino secundário regular e profissional distribuídos da seguinte forma:

<b>2.º CICLO – 390 ALUNOS</b>		
<b>ANO</b>	<b>TURMAS</b>	<b>ALUNOS/TURMAS</b>
5.º Ano	9	186
6.º Ano	9	204
<b>3.º CICLO – 570 ALUNOS</b>		
<b>ANO</b>	<b>TURMAS</b>	<b>ALUNOS/TURMAS</b>
7.º Ano	8	190
8.º Ano	8	193
9.º Ano	8	187
<b>CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO – 37 ALUNOS</b>		
<b>TIPO</b>	<b>TURMAS</b>	<b>ALUNOS/TURMAS</b>
Tipo 2	2	21
Tipo 6	1	16

<b>ENSINO SECUNDÁRIO REGULAR – 169 ALUNOS</b>		
<b>ANO</b>	<b>TURMAS</b>	<b>ALUNOS/TURMAS</b>
10.º Ano	3	57
11.º Ano	2	42
12.º Ano	4	70
<b>ENSINO SECUNDÁRIO PROFISSIONAL – 169 ALUNOS</b>		
<b>ANO</b>	<b>TURMAS</b>	<b>ALUNOS/TURMAS</b>
1.º Ano	2	23
2.º Ano	3	42
3.º Ano	4	68

*Tabela 1: Distribuição da população estudantil por níveis de ensino*

Pelas especificidades apresentadas notamos que era uma escola mais direcionada para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, pois a oferta curricular no ensino secundário era limitada.

O corpo docente (tabela 2) era constituído por 209 professores, na sua grande maioria contratados por tempo indeterminado. Apresentamos o vínculo profissional do corpo docente.

<b>PESSOAL DOCENTE - VÍNCULO PROFISSIONAL</b>	<b>N.º DE DOCENTES</b>
Contrato a Termo Resolutivo	7
Contrato a Termo Indeterminado (Quadro de Zona Pedagógica)	93
Contrato a Termo Indeterminado (Quadro da Escola em Estudo)	98
Contrato a Termo Indeterminado (Quadro de Outra Escola)	11

*Tabela 2: Distribuição do pessoal docente de acordo com o vínculo profissional*

Relativamente ao pessoal não docente (tabela 3), a escola contava com a colaboração de 64 funcionários distribuídos pelos vários serviços da escola. Apresentamos a distribuição do pessoal não docente de acordo com a sua situação profissional.

<b>PESSOAL NÃO DOCENTE - SITUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>N.º DE FUNCIONÁRIOS</b>
Chefe de Departamento	1
Técnicos Superiores	5
Técnico de Informática	1
Assistentes Técnicos	15
Assistentes Operacionais	28
Encarregado Operacional	1
Programa Medida de Apoio à Integração de Subsidiados	5
Programa Ocupacional Temporário de Desempregados	8

*Tabela 3: Distribuição do pessoal não docente de acordo com a situação profissional*

No ano letivo 2020/2021, a escola disponibilizava uma vasta oferta de projetos ligados às mais diferentes áreas científicas do saber, nomeadamente clubes relacionados com as artes plásticas e artes cénicas e outros clubes que abrangiam interesses relacionados com as letras, a matemática, a informática, a fotografia, os meios de comunicação e educação alimentar e financeira.

### **O Horário de Funcionamento da Escola**

A escola funcionava desde as 07:00h até às 19:00h, em dois turnos diferentes: o da manhã e o da tarde. A escola disponha de duas grelhas de horários diferentes (quadros 2 e 3), com desfasamento de 30 minutos, de forma a cumprir com o Plano de Contingência resultante da pandemia COVID-19. As grelhas destinavam-se a grupos de alunos diferentes:

<b>GRELHA DE HORÁRIO ESCOLAR N.º 1</b>			
<b>TURNO DA MANHÃ</b>		<b>TURNO DA TARDE</b>	
<b>Início</b>	<b>Fim</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>
08:00	08:45	13:15	14:00
08:45	09:30	14:00	14:45
09:30	10:15	14:45	15:30
<b>Intervalo</b>		<b>Intervalo</b>	
10:35	11:20	15:50	16:35
11:20	12:05	16:35	17:20
12:05	12:50	17:20	18:05

*Quadro 2: Grelha de horário letivo para os 6.º; 7.º; 10.º; 12.º anos; Cursos Profissionais 12.º ano e Cursos de Educação e Formação T6*

<b>GRELHA DE HORÁRIO ESCOLAR N.º 2</b>			
<b>TURNO DA MANHÃ</b>		<b>TURNO DA TARDE</b>	
<b>Início</b>	<b>Fim</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>
08:30	08:15	13:45	14:30
08:15	10:00	14:30	15:15
10:00	10:45	15:15	16:00
<b>Intervalo</b>		<b>Intervalo</b>	
11:05	11:50	16:20	17:05
11:50	12:35	17:05	17:50
12:35	13:20	17:50	18:35

*Quadro 3: Grelha de horário letivo para os 5.º; 8.º; 9.º anos; Cursos de Formação e Educação T2 e Cursos Profissionais de 10.º e 11.º anos*

### **Oferta Educativa e Formativa**

A escola oferecia uma ampla oferta educativa, tanto no ensino básico regular, como nos cursos de ensino vocacional com a seguinte distribuição:

#### **Ensino Básico**

- **2.º Ciclo**
- **3.º Ciclo**

#### **Ensino Secundário - Cursos Científico-Humanísticos**

- Curso de Ciências e Tecnologias
- Curso de Ciências Socioeconómicas
- Curso de Línguas e Humanidades

#### **Ensino Secundário - Cursos Profissionais**

- Técnico de Apoio à Gestão (1.º ano)
- Técnico de Desenho de Vestuário (1.º ano)
- Técnico Auxiliar de Saúde (2.º e 3.º anos)
- Técnico de Design de Moda (2.º ano)
- Técnico de Multimédia (2.º ano)
- Técnico de Secretariado (3.º ano)

- Técnico de Desporto (3.º ano)
- Técnico de Informática – Sistemas (3.º ano)

### **Cursos de Educação e Formação (CEF)**

- Tipo 2 (Carpinteiro de Limpos (2.º ano)
- Tipo 2 Florista (2.º ano)
- Tipo 6 (Técnico de Secretariado)

### **Português Língua Não Materna**

A escola oferecia, igualmente, a disciplina de Português Língua Não Materna no ensino básico e secundário a 57 alunos oriundos de países diferentes (Peru, China, Equador, Espanha, Luxemburgo, Moldávia, Reino Unido, Ucrânia e Venezuela), sendo que 42 alunos são da Venezuela.

### **Apoio ao Estudo**

A instituição escolar disponibilizava a componente de Apoio ao Estudo nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês, nos 5.º e 6.º anos, sendo que acontecia fora do horário escolar dos alunos (1 tempo semanal de 45 minutos). Estas medidas de apoio às aprendizagens dos alunos eram propostas pelos professores do Conselho de Turma.

Relativamente ao 3.º ciclo, o Apoio ao Estudo era lecionado quinzenalmente nas disciplinas de Português e Matemática, no 5.º tempo de cada uma das disciplinas, com um professor coadjuvante que trabalhava com metade da turma de cada vez. Este apoio estava incluído no horário escolar dos alunos.

De acordo com as características, as necessidades particulares de alguns alunos e as indicações dos professores da Educação Especial, aquando da definição das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nos Conselhos de Turma de Avaliação, a escola disponibilizava apoios diretos individuais, dentro e/ou fora da sala de aula, na modalidade de coadjuvação e/ou de tutorias.

Já no que diz respeito às medidas de apoio no ensino secundário, a escola oferecia aulas de apoio pedagógico acrescido e aulas de apoio para preparação de exames nacionais aos alunos que se mostrassem interessados em evoluir nas suas aprendizagens.

### **Serviços de Apoio Especializado**

A escola oferece o serviço de Psicologia e Orientação e de Educação Especial como serviços de apoio especializado. O Serviço de Psicologia e Orientação prestava apoio psicopedagógico e apoio psicológico aos alunos, promovia atividades, no âmbito da orientação vocacional aos alunos no 9.º ano de escolaridade e aos alunos dos Cursos de Educação e Formação. Este serviço atendia, igualmente, os alunos que eram encaminhados pelos docentes ou que voluntariamente procuravam apoio e colaborava com os conselhos de turma, tendo assento nas reuniões de coordenação pedagógica e de avaliação. O serviço de Psicologia e Orientação atendia os encarregados de educação, no âmbito das competências parentais e apoiava de 135 alunos, distribuídos pelos diversos anos de escolaridade.

O Serviço de Educação Especial, regulado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que adapta à RAM os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, era constituído por 14 professores que prestavam apoio a 236 alunos, incluindo os alunos da Unidade de Ensino Estruturado.

### **Atividades de Enriquecimento Curricular**

Os clubes, os núcleos e os projetos que a escola oferecia (quadro 4) tinham como objetivo ir ao encontro dos interesses dos alunos e contribuir desta forma para o desenvolvimento integral enquanto indivíduos. A escola apresentava uma vasta oferta de atividades de enriquecimento curricular, nas mais variadas áreas de interesse, que passamos a apresentar:

CLUBES, NÚCLEOS E PROJETOS		
VivAmente	Atelier Artes	Jogos da Matemática
Código [informação protegida]	ATL Artes	Educação Financeiro
Web Rádio	DSEAM	Bem Comunicar
Clube Vídeofoto	PROGEA	Parlamento Jovem
Eco Escolas	História da Madeira	Ponto e Vírgula
Experimenta F.Q.	Restauro da Escola	Baú da leitura
Cordofones	Xadrez	Escrita Criativa
Teatro	Clube Europeu	Projeto eTwinning: <i>A poesia salvará o mundo</i>
Clube Atividade Artística	Eu consigo! (Khan Academy)	

Quadro 4: Clubes, Núcleos e Projetos

## 2.2. Caracterização dos Sujeitos de Estudo

A investigação contou com a participação de diferentes atores educativos, cada um contribuindo de forma diferente para uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. A população do estudo foi constituída por 10 professores, a quem foram realizadas entrevistas, 730 alunos e 135 professores a quem foram aplicados inquéritos por questionário. No total, a população do estudo foi composta por 875 participantes.

Recorremos à realização de entrevistas à Equipa de Autoavaliação de Escolas (EAAE), a professores com cargos de liderança intermédia e ao Presidente do Conselho Executivo, perfazendo um total de oito entrevistas. Assim, e entre os vários sujeitos de estudo destacamos a EAAE como elemento essencial na recolha de informação relacionada com a autoavaliação de escola, objeto de estudo da investigação. Relativamente à realização da entrevista à Equipa de Autoavaliação de Escola (ENT 01) é fundamental esclarecer que exercemos funções docentes na escola em estudo, no ano letivo 2020/2021, tendo-nos sido atribuídas funções como Diretora de Turma e como membro da Equipa de Autoavaliação de Escola. Para que a investigação fosse regida pela

objetividade em todas as suas fases, optamos por estabelecer duas linhas de atuação distintas, diferenciando os diferentes papéis: 1) o de professora da instituição em estudo, regido por disposições profissionais docentes inerentes ao desempenho dos seus cargos e 2) o de investigadora, cuja ação foi determinada por imperativos científicos de acordo com as questões, os objetivos e o desenho metodológico da investigação. Posto isto, optamos por não considerarmos o nosso papel na Equipa de Autoavaliação de Escola, privilegiando a postura de investigadora.

A caracterização de todos os entrevistados (apêndice 5.1.) baseou-se em parâmetros pessoais e profissionais comuns, a saber: a faixa etária, as habilitações literárias, o tempo de serviço no ensino, em geral, e na escola em estudo, o desempenho de cargos ao longo da carreira e o início de funções no cargo exercido, à data do estudo.

A Equipa de Autoavaliação de Escolas era constituída por quatro docentes de áreas disciplinares diferentes, três do género feminino e 1 do género masculino (E0, E02, E03 e E04). Os docentes tinham idades compreendidas entre os 51 e 57 anos. Todos os docentes eram licenciados em áreas de docência diferentes, com a exceção de dois, sendo que um deles tinha o grau de Mestre na sua área profissional. Todos os entrevistados lecionam há mais de 30 anos com a maior parte do seu tempo de serviço prestado na escola em estudo. O docente mais novo na equipa já contava com 28 anos de serviço prestado na escola, o que lhe permitia ter um conhecimento profundo da organização.

Os membros desta equipa detinham outros cargos de relevância para a instituição, nomeadamente o cargo de Coordenador de Diretores de Turma de 2.º ciclo, Delegada de Grupo Disciplinar e Presidente do Conselho da Comunidade Educativa. Pela larga experiência e pelos cargos desenvolvidos, compreendemos que docentes contribuíam com o seu conhecimento profissional, para o trabalho inerente ao processo de autoavaliação de escola, embora nenhum dos elementos detivesse formação específica na área da avaliação de escolas.

A EAAE desempenhava funções desde 2015/2016 e a sua constituição sofreu alterações pontuais, mantendo-se fixa a maior parte dos elementos. De entre os seus elementos, o Conselho Executivo atribuiu a função de coordenação a uma das professoras e, à semelhança do que aconteceu por todas as escolas da RAM, o Conselho Executivo criou esta equipa de trabalho com o objetivo de proceder à implementação e à monitorização do processo de autoavaliação de escola, em conformidade com a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que regulamenta a avaliação de escolas em Portugal Continental e a Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro, que regula o Regime de

Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional na RAM. Ao longo da sua existência, a EAAE contou também com a colaboração de dois outros elementos: um no primeiro mandato do Conselho Executivo e outro no ano letivo 2019/2020. Apresentamos de forma sucinta a descrição dos cargos desempenhados (quadro 5).

<b>CARGOS DESEMPENHADOS AO LONGO DA CARREIRA</b>	
<b>Entrevistado 01 (E01)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenadora da EAAE</li> <li>• Membro da equipa do Conselho Executivo</li> <li>• Orientadora de Estágio</li> <li>• Diretora de Turma</li> </ul>
<b>Entrevistado 02 (E02)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da EAAE</li> <li>• Coordenador dos Diretores de Turma do 2.º Ciclo</li> <li>• Diretor de Turma</li> <li>• Orientador de Estágio</li> </ul>
<b>Entrevistado 03 (E03)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da EAAE</li> <li>• Presidente do Conselho da Comunidade Educativa</li> <li>• Delegada de Grupo Disciplinar</li> </ul>
<b>Entrevistado 04 (E04)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Membro da EAAE</li> <li>• Coordenadora de Departamento Curricular</li> <li>• Delegada de Grupo Disciplinar</li> <li>• Orientadora de Estágio</li> <li>• Formadora de professores</li> </ul>

*Quadro 5: Cargos desempenhados pelos elementos da EAAE ao longo da carreira*

A Direção de Turma e a orientação de estágio pedagógico surgiram como cargos comuns à maioria dos entrevistados.

A Equipa de Autoavaliação de Escola, para além de estar incumbida de orientar os procedimentos avaliativos da escola, tinha outras funções a seu cargo, como a elaboração e monitorização de outros documentos fundamentais na vida da organização escolar, como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Escola e o Regulamento Interno. Perante a sua distribuição de serviço, podemos concluir que é uma equipa com diversas valências na escola. O processo de trabalho era orientado pelo Conselho Executivo e pela Direção Regional de Inovação e Gestão, a nível interno e externo respetivamente.

Quanto à caracterização dos professores com cargos de liderança intermédia entrevistado 05 (E05), entrevistado 06 (E06), entrevistado 07 (E07), entrevistado 08 (E08), entrevistado 09 (E09), entrevistado 10 (E10) e relativamente à faixa etária, três

deles (E06, E07 e E0) tinham idades compreendidas entre os 51 e os 59 anos de idade e os outros três (E05, E09 e E10) tinham idades compreendidas entre os 44 e os 49 anos.

Quanto às habilitações literárias, todos os entrevistados detinham uma licenciatura, em diferentes áreas científicas, e E05 detinha uma pós-graduação e um mestrado. Os entrevistados pertenciam a grupos disciplinares diferentes, sendo que os departamentos mais representativos foram os Departamentos de Expressões, de Línguas e de Ciências Humanas e Sociais.

Relativamente ao tempo serviço docente, os entrevistados 06 e 08 tinham 32 e 38 anos de serviço respetivamente. O tempo de serviço dos E05, E07, E09 e E10 variava entre 23 e 26 anos de serviço docente.

Quanto ao tempo de serviço prestado na escola, onde decorreu a investigação, o E07 trabalhava lá há 35 anos, as entrevistadas 06 e 08 há 25 anos, a E10 há 19 anos e os E09 e E05 há 14 e 13 anos respetivamente.

No que respeita ao início de funções dos cargos desempenhados, no ano letivo em que decorreu o estudo, todos os entrevistados tinham iniciado funções no ano letivo 2019/2020, 1.º ano de mandato da equipa do Conselho Executivo, no entanto a E06 já desempenhava o cargo de Delegada de Grupo desde 2014/2015. Verificámos que todos os entrevistados eram detentores de uma vasta experiência em cargos de liderança escolar intermédia, como podemos verificar no quadro 6, sendo que os cargos com maior destaque foram o de Diretor de Turma e o de Delegado de Grupo.

<b>CARGOS DESEMPENHADOS AO LONGO DA CARREIRA</b>	
<b>E05</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representante dos orientadores de estágio (há 10 anos)</li> <li>• Delegado de Grupo</li> <li>• Coordenador de Departamento</li> <li>• Presidente do Conselho Pedagógico</li> </ul>
<b>E06</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretora de Turma</li> <li>• Coordenadora de Curso Profissional</li> <li>• Coordenadora dos Diretores de Turma</li> <li>• Orientadora de Estágio</li> <li>• Delegada de Grupo</li> <li>• Coordenadora do Departamento.</li> </ul>
<b>E07</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delegado de Grupo</li> <li>• Orientador de Estágio</li> <li>• Delegado Sindical</li> <li>• Avaliador Externo</li> </ul>
<b>E08</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretora de Turma</li> <li>• Membro do Conselho da Comunidade Educativa</li> <li>• Coordenadora dos Diretores de Turma dos Cursos Científico Humanísticos</li> </ul>
<b>E09</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretora de Turma</li> <li>• Coordenadora do Ensino Noturno</li> </ul>
<b>E10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretora de Turma</li> <li>• Diretora de Curso</li> <li>• Membro da equipa das provas de aferição</li> </ul>

*Quadro 6: Cargos desempenhados pelas lideranças intermédias ao longo da carreira docente*

Quanto às lideranças intermédias, escolhemos docentes de áreas disciplinares distintas que desempenhavam diferentes funções, o que nos permitiu recolher pontos de vista variados e fundamentados pelas experiências profissionais de cada participante. Consideramos que a investigação ficou enriquecida com a pluralidade de perspetivas. Todos os participantes conheciam a instituição escolar profundamente, uma vez que lecionavam há vários anos na escola: o docente com menos tempo de serviço na instituição contava com 13 anos e o com mais tempo contava com 35 anos de serviço.

No que concerne à liderança do órgão de gestão da escola, entrevistamos o Presidente do Conselho Executivo (E11) que exercia o cargo desde o ano letivo 2015/2016 e contava com 32 anos de serviço prestado na escola. À data da entrevista, o Presidente do Conselho Executivo tinha 57 anos, detinha uma licenciatura em ensino e contava com 33 anos de serviço docente, dos quais 32 haviam sido desempenhados na instituição escolar onde se desenrolou o estudo.

O entrevistado foi professor em regime de acumulação em duas entidades privadas e no Centro de Formação Profissional, foi Diretor de Turma, Orientador de Estágio, Delegado de Grupo, Coordenador dos Cursos profissionais, fez parte do Secretariado de Exames, equipa de docentes responsáveis por agilizar e implementar o processo de exames regionais e nacionais nas escolas e foi ainda Juiz Social junto do Tribunal de Menores e Família. Representou a escola em outras organizações públicas e privadas e começou a desempenhar funções como Presidente do Conselho Executivo no ano letivo 2015/2016, mas antes havia desempenhado o cargo de Vice-Presidente do Conselho Executivo durante 11 anos.

A caracterização dos docentes inquiridos baseou-se nos dados provindos do questionário realizado aos professores e incidiu sobre os dados pessoais e profissionais. Assim, há a referir que 77% dos inquiridos eram do género feminino e 23% do género masculino. Relativamente à faixa etária, verificamos que 33,3% dos professores tinham 55 anos ou mais, 21,5% tinham idades compreendidas entre os 50 e os 54 anos e 28,1% entre os 45 e os 49 anos, perfazendo um total de 83% que tinham mais de 44 anos.

No que diz respeito à naturalidade dos inquiridos, 70,4% dos professores eram oriundos da RAM e 20% de Portugal Continental.

Quanto às habilitações literárias dos respondentes, 77,8% tinham uma licenciatura, 13,3% possuíam o mestrado e 8,9% dos docentes tinham uma pós-graduação. A grande maioria dos inquiridos, 96,3%, eram contratados por tempo indeterminado e apenas 3,7% encontravam-se com contrato a termo resolutivo. Do grupo de professores contratados por tempo indeterminado 48,8% pertenciam ao quadro da RAM, 45,7% pertenciam ao quadro de escola da instituição em estudo e somente 5,4% pertenciam ao quadro de escola de outra instituição. No que concerne ao tempo de serviço docente, verificamos que a maioria dos professores respondentes exerciam funções docentes há mais de 20 anos. As respostas obtidas reuniram os docentes em três grupos, com a seguinte distribuição:

- mais de 30 anos - 39,3%
- entre 25 e os 29 anos - 13,3%
- entre 20 e 24 anos - 29,6%

Relativamente ao tempo de serviço prestado na escola, onde decorreu o estudo, os dados obtidos revelaram que 47,4% do corpo docente respondente tem menos de 10 anos de serviço exercidos na escola. As respostas obtidas têm a seguinte distribuição:

- mais de 30 anos - 16,3%
- entre os 20 e 30 anos – 18,5%
- entre os 10 e 19 anos – 17,7%
- entre 5 e 9 anos – 18,5%
- < 5 anos - 28,9%

Os Departamento de Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias e Departamento das Línguas foram os que contribuíram com o maior número de respostas no questionário, com 34,8% e 30,4% respetivamente. O Departamento de Expressões e o Departamento das Ciências Sociais e Humanas tiveram menor expressão no preenchimento do questionário, com 18,5% e 16,3% respetivamente.

Os docentes inquiridos podiam lecionar em vários níveis de ensino. Assim, para efeitos de compreender a distribuição dos inquiridos pelos diferentes níveis de ensino, consideramos o nível com maior carga letiva:

- 3.º ciclo do ensino básico - 44,4%
- 2.º ciclo - 20%
- cursos profissionais, do ensino secundário - 18,5%
- cursos científico-humanísticos, do ensino secundário - 14,1%

Das respostas obtidas, no que respeita ao desempenho de cargos, 58,5% dos docentes referiram que desempenhavam cargos de gestão intermédia, sendo que os cargos que reuniram maior número de respostas foram o de Diretor de Turma, com 38,5%, e o de Delegado de Grupo Disciplinar, com 11,9% de respostas.

As áreas de formação contínua privilegiadas pelos docentes, nos últimos cinco anos, foram:

1. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) - 69,6%;
2. Metodologias de Ensino - 47,4%;
3. Flexibilidade e Autonomia Curricular - 45,2%;
4. Formação Científica Específica na Área de Lecionação - 42,2%;
5. Gestão de Relações Interpessoais - 37,8%.

A caracterização dos alunos participantes no estudo baseou-se nos dados obtidos através do questionário aplicado. Assim, verificamos que a distribuição dos alunos

respondentes quanto ao seu género estava equilibrada, ou seja, 50,4% dos participantes eram do género feminino e 49,6% do género masculino. Não foi possível recolher informação válida quanto à faixa etária dos alunos, uma vez que dos 730 alunos, 687 não responderam a esta questão. No entanto, e pelas respostas obtidas, os alunos respondentes estavam na faixa etária adequada ao ano de escolaridade que frequentavam, sendo que 97,3% dos inquiridos não apresentavam retenções ao longo do seu percurso escolar.

A grande maioria dos inquiridos, 94,5%, eram de nacionalidade portuguesa, sendo que os restantes 5,5% dos alunos eram oriundos de outros países como a Venezuela, África do Sul, Brasil, Cabo Verde, China, Inglaterra, Moldávia, Sérvia, Ucrânia e Letónia. A maior parte dos alunos, 75,8%, residia no concelho, onde se inseria a instituição em estudo, estando os restantes 24,2% distribuídos por concelhos vizinhos. O transporte próprio/familiar revelou ser o meio mais utilizado para a deslocação dos alunos para a escola, com 77,8% de respostas, seguido dos transportes públicos, com 14,5%, e da deslocação a pé, com 7,7% de respostas.

Os dados obtidos revelaram que 93,2% dos alunos respondentes frequentavam o Ensino Regular (2.º e 3.º ciclos e ensino secundário dos cursos científico-humanísticos); 6% frequentava o Ensino Profissional e apenas 0,8% os Cursos de Educação e Formação. Relativamente ao ano de escolaridade, constatámos que grande parte dos respondentes, 89,1%, frequentava os 2.º e 3.º ciclos, com a seguinte distribuição:

- 5.º ano - 15,6%
- 6.º ano - 21,9%
- 7.º ano - 20,1%
- 8.º ano - 19,2%
- 9.º ano - 12,3%

No que concerne ao apoio da Ação Social Escolar, verificamos que 44,9% dos alunos não beneficiavam de qualquer tipo de apoio, enquanto 25,5% dos discentes referiram usufruir de apoio da Ação Social Escolar. Um grupo de 29,9% dos alunos desconhecia se beneficiava de apoio e, se sim, qual seria o seu escalão.

Relativamente aos diferentes apoios oferecidos pela escola, verificamos que 72,2% dos inquiridos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico referiram não frequentar as aulas de apoio psicopedagógico acrescido. As disciplinas com maior número de alunos

inscritos para apoio era a de Matemática (35,3%), seguida da de Português (16,7%) e a de Língua Estrangeira (Inglês) (15,6%).

Verificamos que 91,4% dos alunos que frequentavam o ensino secundário não usufruíam de qualquer forma ou tipo de apoio nas disciplinas de exame. As disciplinas com maior número de alunos inscritos para apoio aos exames do ensino secundário eram as de Matemática (28,2%), Português (25,6%), Inglês (20,5%) e Físico-Química (17,9%).

Quanto aos dispositivos de apoio ao estudo, constatámos que os meios tecnológicos ganham expressividade, uma vez que 97,9% dos alunos tinham acesso à internet. O computador revelou ser o instrumento de trabalho mais comumente utilizado, seguido do tablet e do telemóvel.

Quando questionados sobre o estudo fora da escola (item de resposta múltipla) a opção “estudo sozinho” foi a mais referida, seguida das opções “apoio prestado por familiares” e “apoio professor explicador” e, por fim, com menor expressividade a opção “apoio de amigos”.

Para que pudéssemos fazer uma breve caracterização do agregado familiar dos alunos procedemos à análise de alguns dados, nomeadamente o género, a idade e o nível de ensino do encarregado de educação, o número de irmãos e o número de irmãos a frequentar a mesma escola. Assim e quanto ao grau de parentesco do EE, constatámos que estava aportado a 81,9% das mães e a 16,2% dos pais. Os encarregados de educação tinham idades compreendidas entre os 25 e 60 ou mais anos, com destaque para as faixas etárias apresentadas:

- entre os 46 e os 50 anos - 24,7%
- entre os 40 e os 45 anos - 38,8%
- entre os 36 e 40 anos -17,9%

Quanto ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, verificamos que 40,5% eram detentores de formação superior; 27,1% tinham concluído o ensino secundário e 17,5% o 3.º ciclo.

Quando questionados sobre a composição do seu agregado familiar, 26,1% dos alunos referiram ser filhos únicos; 50,5% tinham um irmão e 16% tinham dois irmãos, sendo que as restantes opções são de expressão diminuta.

Os motivos, pelos quais os alunos respondentes escolheram a instituição de ensino (item de resposta múltipla), foram variados, sendo que as opções que surgiram como as mais referidas, por ordem decrescente, foram as seguintes: ter amigos na escola, qualidade

do ensino, escolha dos meus pais, escola de residência e bons horários. Grande parte dos alunos referiu que tinha irmãos a frequentar a mesma escola, a saber: 43,6% tinha um irmão; 10,1% tinha dois irmãos e 42,6% dos alunos não tinha irmãos na mesma escola.

### **2.3. O Ensino em Tempo de Pandemia COVID-19**

O tempo de recolha dos dados de investigação remete-nos para o ano letivo 2020/2021, em pleno período pandémico COVID-19, em que a realidade escolar esteve condicionada pelas disposições previstas pela Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro e pelo Decreto-Lei n.º 14-G/2020, 13 abril, entre outros. O desenho inicial da investigação não contemplava a abordagem desta temática, no entanto, e porque a investigação foi realizada no ano em que ainda prevaleciam as medidas sanitárias, compreendemos que as respostas dos sujeitos da investigação iriam, naturalmente, refletir a realidade de então. Desta forma, optou-se por integrar as perspetivas dos participantes, sempre que julgamos oportuno, de forma a compreender melhor a realidade da instituição.

A Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, veio regulamentar a modalidade educativa e formativa, o ensino a distância prevista na alínea a) do ponto 1 do art.º 8.º do DL n.º 55/2018, em que são definidos os procedimentos no que diz respeito à organização, operacionalização do currículo e regime de frequência. Esta modalidade apresentou-se como uma alternativa, aquando da impossibilidade de os alunos frequentarem presencialmente as atividades letivas e passa a incluir as TIC nos processos de ensino/aprendizagem para que todos tenham um acesso equitativo à educação. Com a suspensão da atividade letiva e pedagógica presencial, consoante mencionado em Pereira *et al* (2020) tantos professores como alunos “(...) foram “forçados” a migrar para espaços de aprendizagem online, também designados Ensino Remoto de Emergência (ERE), deslocando práticas pedagógicas, metodologias e estratégias típicas dos espaços convencionais de aprendizagem.”

A rápida e constante evolução das TIC introduziu a possibilidade de criar ambientes virtuais de aprendizagem, ao longo do tempo, com inúmeras designações (*distance learning, distributed learning, blended learning, online Learning*). Assim, assumiremos, também, a terminologia ensino remoto de emergência, apresentada por Hodges *et al* (2020), por se referir a uma mudança temporária nas condições do ensino,

totalmente remoto, no caso da COVID-19, devido a situações de crise, utilizando unicamente as plataformas digitais. O principal objetivo do ensino remoto de emergência, nestas situações, não é, tanto, construir um modelo educacional sólido, mas sim permitir acesso temporário ao ensino, de uma forma rápida e confiável. O ensino remoto de emergência veio apresentar novas formas de trabalho e introduzir práticas pedagógicas e metodológicas que pretendem facilitar e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, bem como novas práticas de gestão das organizações escolares e dos recursos humanos.

A modalidade de ensino remoto de emergência permitiu a gestão do tempo e do espaço de forma a adaptar o processo de ensino e aprendizagem, com sucesso, às necessidades e aos ritmos individuais de cada um, das famílias e das escolas, pelo que se tornou imprescindível uma comunicação clara e colaboração entre as escolas, famílias e demais atores educativos.

Com a introdução da modalidade educativa e formativa de ensino a distância, e de acordo com a Portaria n.º 359/2019, o modelo pedagógico passa a ser “(...) assente na utilização das TIC e em ambientes virtuais de aprendizagem, flexível, personalizado e inclusivo, em que todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes garantam o acesso à educação e ao cumprimento da escolaridade obrigatória.” A introdução das tecnologias de informação e comunicação nas práticas letivas e de gestão das escolas está em conformidade com as pretensões da Iniciativa Portugal CoDigital 2030 que pretende dotar os cidadãos portugueses de competências digitais que os integrem facilmente na sociedade digital e cuja estratégia de atuação passa por cinco eixos, entre os quais a educação. O objetivo é o de formar professores e alunos em todos os níveis de ensino/qualificação e modalidades educativas/formativas a nível das competências digitais, promovendo a inclusão, a literacia digital e a literacia da informação.

De acordo com a Portaria n.º 359/2019 a organização do currículo na modalidade de ensino a distância teve por base os princípios, visão, valores e áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória bem como os documentos orientadores das diversas áreas curriculares e os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, a saber: as aprendizagens essenciais para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e para os cursos científico-humanísticos.

O DL n.º 14-G/2020, 13 abril define as medidas de carácter excepcional e temporário para o ano letivo de 2019/2020, face à pandemia de COVID-19, nos ensinos

básico e secundário, referindo-se à realização, avaliação e certificação das aprendizagens; ao calendário escolar e de provas/exames; às matrículas; inscrições para provas/exames finais nacionais e, por fim, questões relativas ao pessoal docente e não docente. Com este dispositivo legal, pretendia-se também proceder à gestão dos estabelecimentos escolares e de tudo o que lhe está subjacente, minimizando os efeitos da pandemia no ensino, pelo que passou a estar instituído o regime não presencial no que concerne à realização e avaliação das aprendizagens, à atividade docente e aos deveres dos alunos. O presente Decreto-lei decretou o cancelamento das provas de aferição dos 2.º, 5.º e 8.º anos, das provas finais do 9.º ano, das provas finais do ensino básico, a nível de escola, e dos exames finais nacionais do ensino secundário.

As escolas procederam à elaboração de planos de contingência que pretendiam, sobretudo, manter a atividade letiva em função das situações particulares que viessem a surgir, tentando minimizar o seu impacto no seio da comunidade escolar e respetivas famílias. Os referidos planos, do conhecimento de toda a comunidade educativa, eram passíveis de serem ajustados consoante novas disposições governativas ou consoante a evolução da situação pandémica na escola. O plano de contingência da escola em estudo seguiu as diretrizes da Secretaria Regional de Saúde e da Proteção Civil, alinhadas com o Instituto de Administração de Saúde IP, da Região Autónoma da Madeira.

A suspensão repentina do ensino presencial confrontou a escola com uma realidade nunca vivida e fez estremecer as suas fundações. A escola tem estado sujeita a transformações que advêm de disposições políticas e da realidade socioeconómica de Portugal e da união Europeia. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2021a) a escola “(...) foi confrontada com uma alteração invasiva do seu modo de organização e com a urgência de repensar as suas estratégias pedagógicas e as potencialidades da sua autonomia.” (p. 24)

Os professores foram confrontados com a mudança no espaço de trabalho (da escola para casa) e na forma de ensinar, tendo sido necessário desenvolver respostas pedagógicas mais ajustadas às necessidades e criar material didático através do recurso a plataformas e ferramentas digitais, o que conduziu a uma aprendizagem digital induzida. Isto demonstrou resiliência e capacidade dos professores para responderem a novos desafios e saírem da sua zona de conforto.

O tempo de pandemia vivido por altura da COVID-19 veio expor e acentuar as desigualdades que já existiam a nível dos contextos sociais e dos recursos financeiros (CNE, 2021b) e quebrou com as rotinas das escolas e práticas instaladas, o que conduziu

a um período de questionamento, de reajuste nos modos de atuação e reflexão no sentido de reconhecer tanto os efeitos deste período na educação e nos seus atores como os ensinamentos que poderão contribuir para a melhoria da educação e da organização escolar, que se reconhece como organização reflexiva e aprendente.

A interrupção do ensino presencial evidenciou o papel das lideranças escolares, uma vez que equacionaram um conjunto de medidas orientadoras e que garantiram respostas educativas eficazes e abrangentes, não obstante muitas terem sido fundamentadas por disposições do Ministério da Educação e outras propostas pelo corpo docente das escolas (CNE, 2021a). As escolas demonstraram capacidade para criar parcerias com a comunidade local e encontrar respostas que mitigassem as desigualdades de aprendizagem (CNE, 2021b). Estas estratégias enfatizaram a colaboração entre os diversos atores, cujo objetivo era assegurar as aprendizagens dos alunos e superar as dificuldades no processo de transição para o ensino remoto de emergência.

A colaboração docente permitiu a definição de soluções para superar as dificuldades de uma realidade nunca vivida antes através do apoio mútuo, da criação conjunta de materiais didáticos juntos, promovendo assim o seu desenvolvimento pessoal. Canário (2021) salienta a importância de encararmos a ação dos professores em colaboração com os demais atores que fazem parte da organização escolar e prosseguem um objetivo comum e que em conjunto encontram as melhores soluções e definem novos caminhos a percorrer. Como defende o autor “É a atenção a esta dimensão organizacional do estabelecimento que nos permite ter em conta os meandros do jogo escolar considerando a escola como um coletivo de trabalho e como um sistema de relações” (p. 358).

Os efeitos da pandemia estenderam-se por diversas áreas e revelaram algumas fragilidades, que importa equacionar na redefinição de procedimentos e políticas educativas futuras. A nível do ensino verificou-se a redefinição do espaço da sala de aula tradicional, passando a haver ambientes virtuais de aprendizagem, em que alunos e professores interagem de forma assíncrona e síncrona, fortemente influenciados pela tecnologia. Enfrentar esta realidade implicou a redefinição de práticas pedagógicas e didáticas e recursos disponíveis, o que se tornou uma tarefa complexa. Como tal, a criação de oportunidades de aprendizagem ficou amplamente comprometida em todos os níveis de ensino.

As desigualdades no acesso à tecnologia durante o período de confinamento e encerramento das escolas influenciaram a qualidade das aprendizagens dos alunos (CNE,

2021b), tendo sido os alunos de meios mais desfavorecidos, sobretudo aqueles que estudavam em grandes cidades ou áreas suburbanas periféricas, os que viram a continuidade da sua aprendizagem comprometida.

Não obstante o desenvolvimento da literacia digital de alunos e professores, de acordo com Flores (2021) “quer do ponto de vista cognitivo, quer do ponto de vista relacional e afetivo, a eficácia e consistência da comunicação e da interação pedagógica ficam fortemente condicionadas num ambiente mediado pela tecnologia (...)” (p. 346).

Durante a pandemia, e na opinião de Flores (2021), os professores desdobraram-se em esforços para responder rapidamente às exigências do ensino remoto de emergência e manter a comunicação com os alunos, utilizando para tal os recursos disponíveis, particularmente telemóveis e email, além de que desenvolveram os seus próprios recursos e materiais online, com o objetivos de ajustarem as suas práticas aos novos espaços virtuais de ensino, tendo contribuído para o desenvolvimento das suas competências digitais e capacidade de interação com os alunos em ambientes virtuais, conforme opinião expressa pelos professores que participaram nos estudos do CNE, em 2020 e 2021. Na opinião da autora supracitada, se por um lado é amplamente reconhecido o desenvolvimento da literacia digital dos professores, também “(...) a sua tradução num processo de reconfiguração de práticas pedagógicas e curriculares carece de uma análise mais profunda” (p. 345). Falta-nos ainda compreender se os professores introduziram novas metodologias que quebram com o paradigma anterior ou se transportaram para um contexto diferente as mesmas práticas, sem ajuste à novas exigências e formas de olhar para o conhecimento. Para Canário (2021)

o recurso às tecnologias digitais poderia apenas transpor para o espaço doméstico o mesmo tipo de ensino expositivo e frontal, habitualmente utilizado na sala de aula tradicional. Nada de radical se muda com uma simples ferramenta que mantém intactas as relações de poder e com o saber, inerentes à escola que construímos e disseminámos a partir do século XIX, num processo de escolarização de massas. (p. 357)

Para o autor (idem) não é possível construir uma “outra escola” sem questionar criticamente a gramática escolar produzida pela modernidade, para então equacionar novas formas de pensar a escola.

Das dificuldades sentidas destaca-se, em especial, as que se relacionam com as competências digitais dos professores, que lhes permitiam a utilização correta das

plataformas de ensino, recursos digitais e dos equipamentos informáticos. Nesse sentido verificou-se uma aposta no levantamento das necessidades a nível de equipamentos informáticos e instrumentos essenciais no ensino não presencial, na formação interna das organizações escolares, em particular do corpo docente e na realização de reuniões online.

A pandemia COVID-19 veio destacar novas formas de trabalho nas instituições escolares e foi um período de desafios que reconfigurou a metodologia de trabalho nas organizações escolares e apresentou oportunidades de melhoria organizacional. A cooperação docente, por exemplo, apoiada pelas lideranças escolares, constituiu uma estratégia para ultrapassar as dificuldades. Como evidenciado pelo CNE (2021a)

A adoção de formas de organização, assentes na participação, na decisão e responsabilidade partilhadas, também pode conduzir à criação de um clima de escola que, sustentado no trabalho em equipa, tenderá a ser mais coeso, mais resistente e a estar bem preparado para enfrentar situações de imprevisibilidade. (p. 186)

Os estudos do CNE demonstraram que as instituições educativas que apoiam e fomentam a colaboração, que reconhecem e valorizam o desempenho profissional do seu corpo docente e promovem a ligação com a comunidade educativa são reconhecidas por proporcionarem segurança e facilitarem a superação de desafios por parte dos professores, por mobilizarem recursos eficazmente e por contribuírem para os percursos educativos dos alunos das comunidades, onde as organizações se inserem.

A pandemia influenciou os professores profundamente tanto no campo profissional, como no campo pessoal. A nível pessoal, os professores foram tão afetados como as outras pessoas, verificando-se alterações no seu bem-estar físico e emocional, em virtude do desequilíbrio entre a esfera profissional, familiar e social. Observou-se constrangimentos na gestão do espaço de habitação e familiar, a insuficiência de equipamentos informáticos e o limitado acesso à rede, agravada pela incerteza em relação ao futuro. Segundo Tavares e Carmo (2021) “Estas adversidades geraram uma disrupção na vida de todas as pessoas, que logicamente perturbou o funcionamento da escola, a capacidade dos alunos e também a lecionação dos professores” (p. 284).

A nível profissional, a implementação do ensino remoto de emergência e a realização de sessões síncronas constituiu uma mudança significativa e expôs as suas limitações profissionais nesta área, pelo que se notou, em conformidade com o CNE (2021a) “(...) uma procura de formação profissional, por parte dos docentes, que foi

acompanhada de uma maior oferta, nomeadamente sobre plataformas de ensino a distância, recursos digitais para o ensino ou modalidades de ensino a distância” (p. 25). Ainda de acordo com o este estudo a avaliação das aprendizagens durante a pandemia foi também apontada como uma tarefa complexa e desafiadora.

Tavares e Carmo (2021) salientam o papel dos professores durante o período pandémico, nomeadamente o esforço para manter o normal funcionamento das atividades educativas e o empenho para garantir o acesso dos alunos à informação e minimizar as desigualdades sociais. Flores (2021) refere que “A dificuldade em estabelecer contacto com os alunos e em interagir com eles constituiu o maior desafio dos professores nos dois momentos de ensino remoto de emergência (...)” (p. 345) por falta de recursos, pela lacuna a nível das competências digitais dos professores e por problemas de ordem técnica.

O abandono escolar, sobretudo por parte dos alunos mais desfavorecidos que evidenciavam dificuldades de acesso a computadores e à rede, foi uma preocupação constante e transversal às organizações educativas, consoante o CNE (2021a), pelo que as escolas empreenderam esforços por manter o contacto constante com os alunos e famílias, contactar as instituições que acompanhavam os jovens, proporcionar apoio, facultar os meios tecnológicos necessários e fazer visitas ao domicílio.

Verificou-se um aumento do trabalho docente, cansaço e preocupação em chegar a todos os alunos aquando dos períodos de ensino remoto de emergência e do retorno ao ensino presencial, caracterizado pelas medidas de proteção que dificultavam o normal funcionamento das atividades letivas e mostraram-se preocupados com as realidades dos alunos a nível de aprendizagem, económico, familiar e social. Como referido por Tavares e Carmo (2021) “Esta dedicação certamente colheu frutos junto de alguns alunos, auxiliando-os a ultrapassar este insólito momento das suas vidas” (p. 284).

As organizações escolares e os professores demonstraram resiliência, tendo os últimos desenvolvido estratégias de trabalho que passaram pela formação na área das tecnologias, comunicação e interação com os pares, desenvolvimento de práticas colaborativas e esclarecimento das dúvidas que se adensavam na altura no sentido de colmatar as dificuldades. De acordo com o CNE (2021), a pandemia causou um impacto com efeitos prospetivos no desenvolvimento profissional dos docentes: a consciência de que a formação sobre a utilização pedagógica de competências digitais é urgente e de que o apoio institucional e as estratégias de colaboração e de partilha entre pares são dinâmicas essenciais na procura de soluções para os problemas. (p. 161)

Canário (2021) defende a importância dos professores no ensino e a necessidade de valorizar a profissionalidade docente, erradicando, assim, o conceito de proletarização que não pode ser associado à docência. Os professores não podem ser olhados apenas como meros executores, mas antes como profissionais reflexivos capacitados para lidar com a complexidade de problemas. Perante a complexidade e a incerteza demonstram ser profissionais capazes de ajustar e reinventar práticas em função dos contextos e dos alunos, sendo a relação pedagógica o âmago da sua prática. Para o autor (idem) “(...) o professor afirma-se como um construtor de sentido para o trabalho realizado na escola” (p. 359).

A formação de professores a nível das TIC e na utilização adequada e contextualizada dos recursos digitais era deficitária, conforme demonstrado em CNE (2021a), e que era necessário investir na formação de professores e aumentar as suas competências digitais de forma a poderem acompanhar as rápidas mudanças na sociedade e na escola. Como referido no estudo “Quanto mais forem os docentes habilitados com um leque amplo de competências pedagógicas, maior será a frente de resposta qualificada a situações de crise, mais alunos estarão protegidos, e menor será a vulnerabilidade do sistema educativo” (p.25).

As vivências durante o ensino remoto de emergência revelaram a importância do papel que tanto a escola como as famílias desempenharam, através da cooperação mútua em prol do desenvolvimento integral dos jovens. As organizações escolares desempenharam um importante papel na comunicação com as famílias e comunidades envolventes, o que permitiu identificar as necessidades socioeconómicas e materiais dos alunos como as particularidades das situações pessoais dos alunos que influenciam o desempenho escolar e, assim, providenciar o apoio necessário para fazer face às situações emergentes da pandemia, reduzindo as desigualdades sociais. Em conformidade com os resultados do CNE (2021a) “A escola foi um dos centros de articulação da ação comunitária, não só porque produziu um diagnóstico quase imediato das carências, mas também porque estabeleceu uma ponte que ligou as famílias à escola e a outras entidades da comunidade” (p.186).

A COVID-19 causou disrupção em todas as áreas, para além da educação. Conforme Tavares e Carmo (2021), as famílias viram-se confrontadas com situações que nunca viveram, como reorganizar responsabilidades familiares, partilhar o espaço e os recursos tecnológicos existentes, pois não só os filhos se encontravam a ter aulas online

como os pais estavam em teletrabalho, causando desconforto na vida familiar. Tal facto obrigou a família a se reinventar, tal como a escola, enfrentar os desafios e implementar novas dinâmicas perante as incertezas que se avultavam em relação ao futuro.

Canário (2021) defende que a modalidade de ensino remoto de emergência não abalou irreversivelmente as fundações da organização escolar tal como a conhecemos, no entanto evidenciou “(...) o potencial de criatividade das organizações e dos atores, bem como as virtualidades de conceber um sistema de escolas aberto à inovação, respeitando a diversidade inerente à ação autónoma de escolas e de professores (...)” (p. 358). O ensino remoto de emergência veio demonstrar a capacidade de adaptação da escola a novos contextos, através da reorganização das suas práticas educativas e implementação de novas estratégias e metodologias. A introdução das TIC nas práticas educativas prolonga a sala de aula para outros espaços e exige dos alunos maior autonomia e adoção de uma postura proativa no seu percurso escolar.

Em jeito de conclusão, e não obstante os esforços empreendidos para assegurar a continuidade das aprendizagens, durante o período pandémico, de acordo com os resultados do CNE (2021c), os impactos mais significativos da COVID-19 na educação, a nível nacional e internacional, foram:

- Retrocesso na escolarização e aumento do risco de abandono escolar: o fecho das escolas pode ter prejudicado a escolarização das populações mais desfavorecidas;
- Acentuação das desigualdades educativas: há a necessidade de o sistema educativo delinear estratégias para minimizar os possíveis atrasos ou lacunas no processo de aprendizagem e nos percursos escolares;
- Alterações no desenvolvimento sócio emocional e na saúde mental: o período de confinamento foi vivido pelas crianças e jovens de forma diferente, sendo que houve maior agravamento das condições de saúde e do equilíbrio sócio emocional uns do que outros;
- Redução das verbas alocadas à educação: a diminuição dos recursos financeiros causada pela pandemia teve consequências diretas nos orçamentos dos países e das famílias a nível mundial, havendo necessidade de financiar outras áreas prioritárias em detrimento da educação.

É necessário que tanto as organizações escolares como a comunidade educativa e a sociedade em geral reflitam sobre as experiências vividas durante a pandemia da COVID-19, com o objetivo de erradicar ou redefinir práticas que promovam a melhoria

contínua das instituições educativas e o desenvolvimento profissional dos docentes num processo de colaboração interna e em interação com a comunidade do meio envolvente.

## **CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA**

A Ciência preocupa-se, essencialmente, com a compreensão dos fenômenos e a construção do conhecimento científico. Neste sentido, as investigações científicas, para Gonçalves *et al* (2021), pautam-se pelo “(...) estudo contínuo dos fenômenos, com o objetivo de conhecer e compreender o cotidiano, analisando essas experiências e desenvolvendo novos conhecimentos” (p. 43). Os fenômenos, na perspectiva de Carvalho (2009), devem ser descritos, explicando as relações que estabelecem com os outros fenômenos. Essa descrição, conforme salientado por Gonçalves *et al* (2021), deve ser realizada em função dos objetivos da investigação que se pretende original, viável e rigorosa. As escolhas do investigador quanto ao desenho metodológico da investigação fundamentam a sua perspectiva e conferem consistência aos resultados do estudo.

Passamos à explanação dos conceitos-chave que nortearam a metodologia de investigação, desde o método de investigação principal, técnicas e instrumentos de recolha de dados às técnicas de análise e discussão dos dados recolhidos.

### **1. Os Paradigmas da Investigação**

A abordagem da investigação, qualitativa ou quantitativa, a escolher não dependerá da preferência do investigador por este ou aquele paradigma de investigação, mas sim da natureza do problema de estudo, que definirá a linha de investigação e os métodos mais adequados. Para Bell (2004) as diferentes abordagens de pesquisa recorrem a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados e de análise de informação. Para a autora (2004), as abordagens de pesquisa e respetivos métodos e técnicas devem adequar-se aos propósitos da investigação e “dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (p. 20).

Qualquer abordagem escolhida irá apresentar as suas mais-valias e constrangimentos, logo consideramos que o investigador terá a ganhar com o conhecimento dos princípios de cada abordagem, que fundamentarão a sua escolha, salvaguardando a sua utilização adequada. Ambas as abordagens procuram construir conhecimento científico através da formulação de um problema e são regidas por métodos que indicam o caminho e os passos a tomar para chegar a determinado fim e que podem ser de índole quantitativa ou qualitativa.

As investigações quantitativas, de natureza dedutiva, partem do universal para explicar o particular, partindo de uma teoria para comprovar determinada realidade e seus resultados, ou seja, partem do conhecimento geral para o particular. As investigações de índole indutiva estudam a realidade particular de determinados fenómenos e caminham em direção ao geral, ou seja, “(...) parte dos factos particulares observados para chegar a uma proposição geral do conjunto da realidade empírica” (p. 86), consoante Carvalho (2009).

Enquanto a dedução, como refere Carvalho (2009), “(...) não serve para ampliar o conhecimento de coisa alguma. Ela só serve para garantir o rigor do caminho seguido pelo pensamento (...)” (p. 85) o método indutivo, baseado na indução, “(...) representa um salto em frente no conhecimento, traduzido no enriquecimento da informação derivada do exame de acontecimentos particulares” (p. 86).

Sousa (2009) identifica diferenças entre as linhas de investigação qualitativa e quantitativa no campo da educação e reforça que

as investigações qualitativas permitem uma maior compreensão do funcionamento fenomenológico dos actos educativos. As investigações quantitativas apenas abordam o estudo de pequenas partes daqueles fenómenos, não permitindo uma compreensão tão lata, mas conferindo maior confiança aos resultados obtidos. (p. 174)

Gonçalves *et al* (2012) olham para a investigação qualitativa como uma “(...) investigação científica sistemática que procura construir uma descrição, em grande parte narrativa, para informar sobre a compreensão de um determinado fenómeno social ou cultural” (p. 10). Já os investigadores quantitativos, de acordo com Bell (2004) “(...) recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis” (pp. 19-20). A validade do conhecimento nas investigações quantitativas está sujeita ao princípio da generalização que rege as investigações quantitativas na medida em que a observação dos fenómenos permite analisar os dados e chegar a conclusões que devem ser as mesmas, caso outro investigador decida proceder à análise dos mesmos dados. Na investigação quantitativa defende-se a replicação. Segundo Coutinho (2004)

[a] postura quantitativa desenvolve a chamada metodologia hipotético-dedutiva segundo a qual a explicação causal e a previsão se regem por uma lógica dedutiva:

a pesquisa está referenciada a uma teoria que fundamenta e justifica as tentativas de explicação para os fenômenos em análise (as hipóteses de investigação); o passo seguinte é recolher dados e testar a hipótese que será aceite ou rejeitada. (p. 440)

Os investigadores quantitativos defendem o princípio da objetividade na e da realidade a observar, ou seja, ela existe para além do sujeito, sendo possível identificar as leis que gerem os acontecimentos. Para Stake (2009), os investigadores quantitativos preocupam-se com a explicação e o controlo dos resultados.

A investigação de carácter qualitativo tem vindo a ganhar pertinência numa era pós-moderna em que as certezas, os contextos globalizados e as meta-narrativas da modernidade são postas de lado e substituídas pela incerteza, pela diversidade de ambientes, pelos contextos locais, pelo tempo histórico e pelas particularidades das situações estudadas, como sublinhado em Flick (2009), quando nos elucida sobre a essência da pesquisa qualitativa: “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (p. 37). Assim, o investigador qualitativo preocupa-se em entender profundamente as experiências pessoais e o significado que as pessoas conferem às mesmas e à sua vivência quotidiana, bem como em estabelecer generalizações naturalistas, na medida em que estas compreendem as verdades dos sujeitos em relação a uma determinada situação vivida ou experiência adquirida. Como refere Flick (2009)

A mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Trata-se de situações tão novas para eles que suas metodologias, dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. (p. 21)

A investigação qualitativa engloba uma variedade de metodologias a adotar consoante o objetivo e a intenção do estudo do investigador e recorre a uma panóplia diversificada de instrumentos para recolha e análise de dados, em função da metodologia de estudo selecionada. Analisa igualmente, com detalhe e preocupação pelo significado, as diferentes vivências e experiências sociais, bem como as práticas dos participantes na

investigação, num determinado contexto específico e analisadas em função deste. Na verdade, neste tipo de investigação, como destaca Flick (2009) “(...) os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (p. 24). Em complementaridade, Guerra (2006) acrescenta que “designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente” (p. 11).

A investigação qualitativa espelha igualmente a reflexividade do investigador, como fonte de produção de conhecimento acerca e ao longo do estudo. Flick (2009) relembra que “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (p. 25), ou seja, tornam-se parte do objeto de estudo. Já Pardal e Lopes (2011) são da opinião que a importância dada ao processo de investigação, a observação da naturalidade do local de estudo, consistem em duas das grandes especificidades da pesquisa qualitativa, sendo que “a execução da investigação em ambiente natural potencia quer uma análise indutiva do fenómeno estudado, quer a sua descrição de forma vivida” (p. 23).

A pesquisa qualitativa parte do princípio que o conhecimento a respeito do objeto de estudo constrói-se à medida que a investigação se desenrola, isto é, e tal como defendido por (Guerra, 2006), “(...) as metodologias compreensivas privilegiam o contexto da descoberta como terreno de partida de uma investigação associando-o a uma abordagem indutiva” (p. 23).

Ao investigador qualitativo interessa expandir a compreensão de um determinado fenómeno, entender as ligações que as pessoas estabelecem com os acontecimentos e perceber a forma como os diferentes sujeitos do estudo se apropriam dessa realidade. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “[s]ão as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo” p. 62).

Como saberemos nós, com precisão, que nos encontramos perante uma investigação de carácter qualitativo? A investigação qualitativa surge como a mais adequada, quando se pretende compreender a fenomenologia dos acontecimentos e perceber as razões das pessoas que estão envolvidas numa investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa contempla um conjunto de cinco características essenciais, contudo nem todas as investigações qualitativas se definem por estas cinco características cumulativamente, com exceção dos estudos que recorrem à observação participante e à entrevista.

Seguindo o pensamento dos autores (*op.cit.*), a primeira das características é o ambiente natural como principal fonte de recolha de dados, sendo que o pesquisador é o instrumento primordial para recolher a informação desejada, pelo facto de se inserir no meio e se mesclar com os participantes num determinado contexto local que atua sobre os mesmos, condicionando os seus comportamentos. O investigador permanece no local de estudo durante longos períodos, para recolher os dados de forma direta e em estado puro, para mais tarde os tratar e analisar mediante a compreensão que tem dos mesmos. Como destacam Bogdan e Biklen (1994)

os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (p. 48)

A segunda característica remete-nos para a descrição dos factos por meio das palavras ou até mesmo de imagens sem o recurso necessário aos números, apanágio da investigação quantitativa de carácter positivista. O investigador qualitativo recorre à escrita pormenorizada dos acontecimentos, recorrendo a um variado conjunto de fontes de dados que lhes conferem profundidade e credibilidade, como entrevistas, notas de campo, grelhas de observação, documentos pessoais e até mesmo fontes de recolha de imagem, como as fotografias ou os vídeos. A investigação qualitativa privilegia a interpretação minuciosa dos acontecimentos, não descurando aspeto algum como menos importante. Como sublinham Bogdan e Biklen (1994)

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (p. 49)

A terceira característica alude à importância que o processo assume na investigação, em detrimento da obtenção dos resultados propriamente dita. O investigador qualitativo valoriza o percurso da investigação, através do qual vai construindo o seu próprio conhecimento em relação ao estudo.

A quarta característica alude à qualidade indutiva da investigação qualitativa. Os investigadores qualitativos preocupam-se em construir o seu conhecimento, a propósito

do objeto de estudo a partir do momento em que os dados são recolhidos e analisados de forma profunda e vão-se interligando e agrupando-se de forma consistente. Tal procedimento significa que eles não sentem necessidade em confirmar hipóteses ou validar as suas assunções prévias a respeito do estudo. Como reafirmam os autores (*op. cit.*),

não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. (p. 50)

A quinta e última característica destaca a importância do significado atribuído aos acontecimentos pelos participantes da investigação, estabelecendo relações de casualidade e interação entre os mesmos, como reafirmam Bogdan e Biklen (1994). “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p. 51). Poderemos inferir que os acontecimentos são importantes, porém, mais relevante é o significado que os sujeitos conferem às situações, o entendimento e as relações que retiram delas.

Relativamente à predominância de uma abordagem de investigação científica sobre a outra, Esteves (2005), perante a complexidade dos acontecimentos, privilegia “(...) a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos (...)” (p. 105), pois, não obstante o paradigma investigativo escolhido, o que realmente deve ditar a ação do investigador é a consciência de que a sua pesquisa é sempre limitada nas suas descobertas, ou seja, não existe uma resposta única ao fenómeno estudado, e o rigor científico pelo qual o investigador rege o seu trabalho.

Para Esteves (2005), a complementaridade das abordagens de investigação parece ser a opção mais adequada na descrição, compreensão e interpretação rigorosa dos fenómenos educativos, tendo em mente que “(...) Tal complementaridade não faz, de forma alguma, desaparecer as especificidades metodológicas de cada uma das etapas que uma investigação possa percorrer (nem as respectivas limitações)” (p. 106). Na opinião de Bell (2004) “(...) não há abordagem que prescreva ou rejeite uniformemente qualquer método em particular” (p. 19), deixando clara a ideia de que se pode recorrer a técnicas ou instrumentos de abordagens diferentes.

Como defendido por Coutinho (2004), o que “(...) deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar” (p. 444). Estando o investigador na plena compreensão da conceção do paradigma escolhido, torna-se necessário que ele proceda à seleção da metodologia mais adequada ao seu problema e às suas questões de investigação.

## **2. O Método de Investigação: Estudo de Caso**

As estratégias de pesquisa podem ser escolhidas pelo investigador, em função do tipo de questão que se pretende ver respondida. Assim, nenhuma estratégia surge como mais válida cientificamente do que outra, mas sim como a que melhor se adequa por apresentar vantagens que se relacionam com três fatores importantes:

- 1) o tipo de questão que norteia a investigação;
- 2) o grau de controlo que o investigador detém sobre os acontecimentos comportamentais a estudar;
- 3) a análise de acontecimentos históricos ou contemporâneos consoante a intenção do pesquisador.

Rosado *et al* (2012) salientam que os estudos de caso são um dos métodos mais comumente usados nas investigações qualitativas “(...) correspondendo, também, a uma estratégia de investigação que se destina estudar um fenómeno particular no seu contexto, utilizando múltiplas fontes de evidência.” (p. 21) Bell (2004) acrescenta que “Os estudos de casos, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas” (p. 95).

Para Rosado *et al* (2012) os estudos de caso na investigação qualitativa “(...) debruçam-se sobre o caso, ou seja, o fenómeno em análise, considerando as relações contexto-caso, pelo que a sua abordagem é, tendencialmente, multinível” (p. 22). Por abordagem multinível, os autores entendem a interdependência de contextos a diferentes níveis, ou seja, os fenómenos que decorrem num contexto micro estão inerentes a contextos macro que se definem através da interação com níveis inferiores.

O estudo de caso revela ser uma das metodologias mais adequadas, quando se quer perceber em profundidade os processos explicativos que dão origem a eventos que merecem ser estudados, devido à sua pertinência e que explicam uma determinada situação (o caso) que poderá ser uma simples pessoa ou até mesmo uma situação contextual no estudo de uma organização. De acordo com Yin (2001)

o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (...) A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que de pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir com um formato de triângulo, e, como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (pp. 32-33)

A tipologia do estudo de caso deve ser escolhida em função dos intentos do investigador e é necessário percorrer uma série de etapas rigorosas que confirmam ao processo metodológico qualidade, validade e confiabilidade.

Bogdan e Biklen (1994) assemelham o plano geral de investigação, que recorre ao estudo de caso, a um funil, sendo que no início da investigação, a parte mais larga do funil, corresponde à delimitação das perguntas que são um pouco mais vagas, à procura do local de estudo e dos participantes. A seguir, e confirmado o interesse do investigador e a pertinência do estudo, a recolha de dados é feita e as decisões são tomadas de modo a aprofundar e a afunilar a investigação para analisar os resultados e as conclusões.

Prosseguindo com a explanação do conceito de estudo de caso como metodologia de investigação, Pardal e Lopes (2001) acrescentam que os estudos de caso são “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (o caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (p. 33). Sousa (2009) defende que é de extrema importância o contexto da situação em análise, o caso inserido no seu ambiente natural, razão pela qual o autor referido caracteriza este tipo de investigação de “naturalística, em que se estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes” (p. 138).

Os estudos de caso são a estratégia mais usada, quando o investigador apresenta pouco controlo sobre os acontecimentos que caracterizam fenómenos da vida contemporânea e pretende obter respostas para a sua investigação que, normalmente, respondem a questões que indaguem sobre o processo, o "como" e o motivo, o "por que". Como acrescenta Yin (2001), ao salientar que "(...) a forma de uma questão fornece uma chave importante para se tratar a estratégia de pesquisa que será adotada" (p. 26). Remetemos para a importância do tipo de questão que o investigador elabora, pois, a elaboração da questão é, provavelmente, a fase mais importante da pesquisa, visto que irá determinar a estratégia de pesquisa a adotar e, conseqüentemente, os instrumentos de recolha de dados e o procedimento de análise da informação.

O estudo de caso, mais do que outras estratégias de pesquisa, permite a compreensão profunda de acontecimentos na área pessoal, campo organizacional, social ou político; como refere Yin (2001), "o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (...)" (p. 22). Sousa (2009) refere, ainda, a possibilidade de o investigador recorrer ao cruzamento de vários instrumentos de avaliação da situação em estudo, para compreender melhor a forma como os acontecimentos se interligam ao longo do estudo do caso e, assim, compreender profundamente a sua natureza e construir a sua análise. Gonçalves *et al* (2021) refere que a colaboração entre o investigador e os sujeitos de investigação permite que os participantes relatem as suas histórias e forneçam as suas perspetivas sobre uma determinada realidade, possibilitando ao investigador uma compreensão mais profunda sobre os fenómenos.

A estratégia investigativa em análise pode assumir duas formas distintas: o estudo de caso único ou o estudo de caso múltiplos. Por estudo de caso único, Guerra (2006) salienta a escolha de um caso (pessoa, local ou situação) para ser estudado detalhadamente através do recurso a entrevistas e à "descrição em profundidade, dando lugar ao detalhe, à procura de sentidos escondidos, e abrindo pistas para exploração futura" (p. 45).

Para Yin (2001) existem três fundamentos que poderão justificar a utilização do estudo de caso; o primeiro será o estudo de caso decisivo quando o estudo de caso único "representa o teste decisivo de uma teoria significativa" (p. 62), ou seja, o caso servirá para estabelecer a ligação entre a teoria estruturada pelo investigador e a aproximação ou disparidade das conclusões, em relação aos pressupostos teóricos inicialmente definidos. O segundo fundamento refere a particularidade de um caso que, por ser raro ou extremo,

seja digno de ser estudado com detalhe. O terceiro e último motivo para se optar por um estudo de caso único diz respeito ao caso revelador, permitindo que o investigador analise uma situação que antes lhe estava interdita. Conforme o autor citado (ibidem, 2001), o estudo de caso único revelador ocorre “quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica” (p. 63).

Os estudos de caso podem ser classificados como descritivos, explanatórios ou exploratórios, consoante o objetivo da investigação. Estaremos perante um estudo de caso descritivo quando, e de acordo com a opinião de Pardal e Lopes (2011), este concentra-se num objeto de estudo para analisá-lo com detalhe, sem pretender retirar generalizações. Yin (2001) acrescenta que este tipo de estudo de caso apresenta uma descrição sequencial de acontecimentos ao longo de um determinado período, da qual se destacam “fenómenos-chave”. Já nos estudos de caso de caráter explanatório, o investigador pretende retirar algumas explicações e demonstrar como possível a sua generalização teórica aplicada a outras situações. Pardal e Lopes acrescentam que estas formas de estudo de caso “visam essencialmente abrir caminhos a futuros estudos” (2011, p 33). Os autores referidos (*op. cit.*) apresentam um terceiro tipo de estudos de caso de natureza prática, quando estes têm como objetivo responder a vários fins, normalmente de caráter utilitário.

O estudo de caso pode ser negligenciado como estratégia de pesquisa válida por alguns pesquisadores, em virtude de algumas questões que se colocam em torno desta estratégia de pesquisa. Bell (2004) explica que a metodologia do estudo de caso dificulta a verificação da informação recolhida, analisada e apresentada pelo investigador, pelo que esta metodologia é especialmente criticada pela impossibilidade de generalização de conhecimento científico específico e relativo a acontecimentos particulares (Yin, 2001; Pardal e Lopes, 2011; Sousa, 2009). Contudo, Yin (2001) relembra que o objetivo do investigador, ao optar pelo estudo de caso, não é o de generalizar em termos estatísticos nem de demonstrar o número de frequências dos acontecimentos. O investigador, ao usar o estudo de caso, pretende retirar uma generalização teórica, expandindo o conhecimento acerca de uma determinada teoria.

Pardal e Lopes (2011) assinalam outras duas fragilidades ao estudo de caso: quadros teóricos construídos com pouco rigor e o cariz prático do estudo de caso. A propósito destes constrangimentos, os autores suprarreferidos sublinham que

estudos de caso rigorosos, seja qual for a modalidade, podem – e devem – ser orientados por um esquema teórico capaz de orientar a recolha de dados, podem-

e devem – apoiar-se em hipóteses metodicamente construídas, não tendo que se ver reduzidos a uma simples descrição de situações. (p. 34)

Uma outra fragilidade apontada é a morosidade do estudo. Yin (2001) refuta esta crítica ao referir que nos estudos de caso não exigem a recolha de dados etnográficos, ou seja, não é necessário que o investigador permaneça no local muito tempo para recolher dados detalhados sobre o estudo. Essa é uma característica alocada à etnografia e à observação participante. Sousa (2009) refere, ainda, a dificuldade que o investigador tem em verificar novamente a informação recolhida, devido à natureza contextual e momentânea em que se verificaram os fenómenos.

Realizar uma investigação, recorrendo ao estudo de caso, requer de um investigador algumas capacidades devido às exigências da fase do levantamento de dados e às consequências a nível intelectual e emocional. Na opinião de Yin (2001)

uma vez no campo de pesquisa, todo pesquisador de campo é um pesquisador independente e não pode confiar em fórmulas rígidas para orientar seu comportamento. O pesquisador deve sempre ser capaz de tomar decisões inteligentes sobre os dados que estão sendo coletados. (p. 85)

O autor (ibidem, 2001) elenca uma série de capacidades que julga ser importantes, nomeadamente a capacidade de foco, uma vez que o investigador não se deverá desviar dos aspetos fulcrais da sua investigação; a capacidade de questionar, colocando questões pertinentes e a capacidade para analisar as respostas; o investigador deverá partir para a investigação isento de ideias preconcebidas, tanto a nível pessoal como a nível teórico e desenvolver a escuta ativa; ter a capacidade de adaptação aos imprevistos e encará-los como oportunidades, em vez de ameaças.

Yin (2001) alerta para a complexidade da recolha de dados nos estudos de caso, por isso recomenda que o investigador possua “(...) uma versatilidade metodológica que não é necessariamente exigida em outras estratégias e deve obedecer a certos procedimentos formais para garantir o controle de qualidade durante o processo de coleta” (p. 129).

Será muito útil à investigação o pesquisador ter um plano de trabalho que o oriente, tanto na parte da pesquisa teórica como no desenho metodológico do estudo ou na redação das suas conclusões. Assim sendo, e de acordo com Yin (2001), é importante haver um projeto de pesquisa que nada mais é do que “a sequência lógica que conecta os

dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, em última análise, às suas conclusões” (p. 41). Isto é, o projeto é um plano de ação que vai orientar a ação do investigador, desde a elaboração das questões orientadoras e dos objetivos da investigação até à redação do relatório da própria investigação; passa por todas as fases intermédias incluindo a definição da unidade de análise ou próprio caso, norteando sempre a ação do investigador, no sentido de obter respostas para as questões de investigação, contemplando, deste modo, as cinco fases importantes na elaboração de um projeto:

- 1) as questões de um estudo;
- 2) suas proposições;
- 3) a unidade de análise (o próprio caso);
- 4) a lógica que une os dados às proposições;
- 5) os critérios usados para se interpretar as descobertas efetuadas. /Yin (2001)

relembra que é importante ter em mente que o projeto de investigação não é estático e inflexível. Ele pode ser “(...) alterado e revisado após os estágios iniciais do estudo, mas apenas sob rigorosas circunstâncias” (p. 75).

O investigador, ao escolher o estudo de caso, deverá percorrer três fases distintas ao longo da investigação, nomeadamente: 1) a recolha de dados; 2) o tratamento e a análise dos dados recolhidos e, por fim, 3) as inferências e conclusões (Sousa, 2009).

Numa primeira fase, durante a recolha de dados, o investigador deverá preocupar-se em reunir e organizar a informação o mais detalhada e exaustivamente possível acerca do caso ou da situação em estudo que for recolhendo, através dos vários instrumentos escolhidos para tal.

Numa segunda fase, da investigação, aquando do tratamento e da análise dos dados, é necessário que o investigador proceda à análise profunda dos dados estabelecendo relações entre os mesmos ou evidenciando as suas discrepâncias. Para que o investigador possa inferir e compreender as relações entre todos os elementos, poderá recorrer-se da análise de conteúdo, identificando as unidades de contexto mais importantes para, desta forma, compreender profundamente o significado atribuído aos acontecimentos, por exemplo.

Numa última e terceira fase, o estabelecimento de inferências e das conclusões, o investigador irá redigir as suas inferências, primeiramente, a partir dos principais dados recolhidos acerca do sujeito em interação com o contexto e, por último, estabelecer inferências a partir da interação de todos os elementos recolhidos. Ao concluir a sua

investigação, o pesquisador deverá relacionar os seus constructos com a questão-problema do estudo de caso, assim como destacar as principais conclusões e possibilidades futuras de pesquisa que a investigação permite antever.

O estudo de caso surge, então, como uma metodologia qualitativa que privilegia o estudo, em profundidade, de uma realidade em particular (o caso), com recurso a instrumentos variados de recolha de dados, em que o investigador traça um plano de trabalho, que se pretende flexível. Destacamos como mais-valia a riqueza da qualidade dos dados obtidos e como constrangimento, a complexidade da metodologia.

### **3. As Técnicas e Instrumentos Metodológicos**

A realização de uma investigação compreende diversas fases e procedimentos que a sustentam: a definição do objeto, dos sujeitos e do local de estudo, bem como a escolha das linhas de investigação que definem os métodos, as técnicas de recolha e análise de dados adequados que conferem validade à investigação.

As técnicas e os instrumentos de recolha dos dados podem ser variados, cabendo ao investigador escolher os que melhor se adaptam aos objetivos e às questões da sua investigação e cada uma delas exige que o investigador tenha domínio dos diferentes procedimentos metodológicos.

Yin (2001) acrescenta que será importante, durante a fase de recolha dos dados, ter três princípios em mente que vão conferir robustez, validade e confiabilidade à investigação, em específico, 1) o uso de provas oriundas de várias fontes com convergências em relação aos dados; 2) um banco de dados para a investigação e 3) a correlação das questões de pesquisa com os dados recolhidos e que resultará em conclusões.

A análise dos dados nas investigações científicas recai sobre dados que podem ser de natureza quantitativa, quando expressa em valores numéricos, ou qualitativa, quando expressa em texto.

Para que a análise de dados seja considerada robusta, (Yin,1994, cit. em Yin, 2001) defende quatro princípios fundamentais:

1) a análise dos dados deve ter sido feita, tendo por base todas as fontes de evidência importantes;

- 2) as análises concorrentes às do investigador deverão ser consideradas e esclarecidas as diferenças entre ambas análises;
- 3) a análise deve abordar os aspetos mais importantes da investigação;
- 4) a análise deve incorporar os achados de outros investigadores acerca do mesmo assunto, estabelecendo correlações entre elas ou até mesmo as suas diferenças, trazendo-as para um debate saudável e enriquecedor sobre a temática.

A aferição da qualidade dos dados baseia-se em três critérios: a fidedignidade, validade e representatividade. O critério da fidedignidade dos dados remete-nos para a sua veracidade, ou seja, os dados foram efetivamente recolhidos e não inventados; o critério da validade dos dados remete-nos para a sua qualidade interna, a sua pertinência relativamente ao conhecimento que se pretende construir, e o critério da representatividade remete-nos para a certeza de que os participantes e os contextos selecionados para a recolha de dados são representativos dos sujeitos e dos contextos da investigação.

Apresentamos, de seguida, a revisão da literatura com vista ao enquadramento teórico das técnicas e dos instrumentos de recolha e de análise dos dados que fundamentaram o desenho metodológico do estudo.

### **3.1. A pesquisa Documental**

A pesquisa documental ou análise documental assume diversas denominações, consoante os autores que se dedicam ao seu estudo e é entendida por alguns como um método em si e por outros como uma técnica auxiliar de outra metodologia investigativa (Flick, 2009; Sousa, 2009). Assumimos que nesta investigação ela foi utilizada como técnica auxiliar na obtenção e triangulação dos dados.

A pesquisa documental aplica-se em investigações de abordagens qualitativas, quantitativas ou mistas e implica a identificação, a seleção e análise dos documentos com o objetivo de compreender o seu conteúdo e intencionalidade.

Por pesquisa documental considera-se o recurso à informação existente em documentos previamente contruídos, mediante determinados objetivos, e com a intenção de recolher informação relevante que responda às questões de investigação. A pesquisa documental é entendida por Sousa (2009) como “(...) um procedimento indirecto de

pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (p.88). Este procedimento permite recolher informação de forma objetiva e sem interferências, ou seja, sem alteração do comportamento dos sujeitos de investigação através de material escrito, audiovisual ou outro como objetos, fotografias, filmes, vídeos, embora os documentos mais comuns na investigação sejam os impressos.

O documento torna-se o principal objeto de estudo na análise documental. Bell (2004) entende que documento “(...) é um termo geral que designa uma impressão deixada num objecto físico por um ser humano” (p. 103). Os documentos podem ser de natureza diversa, como visto anteriormente, e são passíveis de serem analisados qualitativamente ou quantitativamente. Flick (2009) relembra que “(...) os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos (...), devem ser vistos e analisados como dispositivos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” (p. 234), pelo que desaconselha o seu uso para corroborar as afirmações obtidas, por exemplo, em entrevistas, na comparação dos dados factuais do documento com as opiniões dos entrevistados.

Afonso (2005) refere que a pesquisa documental pode incidir sobre documentos de natureza oficial, pública ou privada. Os documentos oficiais incluem registos de toda a atividade respeitante à administração educacional e a publicações oficiais, pelo que se encontram arquivados no Ministério de Educação e nos organismos com ele relacionados, como sucede com as organizações escolares. A designação de documento público refere-se àqueles produzidos e publicados pela imprensa como notícias, artigos sobre educação e por documentos privados entende-se aqueles de acesso restrito e, por vezes, pessoais que fundamentam os estudos biográficos.

As fontes poderão ser classificadas de primárias ou secundárias (Bell, 2004; Flick, 2009; Sousa, 2009), sendo que as primárias são as fontes que foram criadas durante o período de estudo e as secundárias, as interpretações de acontecimentos desse período. As fontes primárias, por sua vez, podem ser classificadas de deliberadas, quando são criadas tendo em mente possíveis investigações e com o objetivo de apresentar prova no futuro, ou inadvertidas, quando são usadas com uma finalidade diferente da que foi criada, normalmente usadas em investigações em educação. Na opinião de Bell (2004), as fontes primárias são mais valiosas do que as deliberadas, pois “[f]oram produzidos com um fim prático contemporâneo da realidade a que se referem e parecem por isso mais simples e directos (...)” (p. 105). Relativamente aos dados, estes podem ser conscientes ou

inconscientes. Os primeiros referem-se a tudo o que o seu autor quis apresentar e os segundos referem-se a tudo o que pode ser apreendido a partir dessa informação.

A pesquisa documental obedece a procedimentos que vão conferir robustez à construção de significados. Assim, Gonçalves *et al* (2021) refere como primeiro passo a escolha da natureza e do tipo de documentos de acordo com o seu contributo para a investigação e mediante alguns critérios, como a atualidade das fontes, a sua pertinência, a disponibilidade, entre outros que surjam como válidos ao investigador. Sousa (2009) apresenta um conjunto de procedimentos mais detalhados que orientam o investigador com o trabalho de pesquisa:

- 1) Definição do problema (refere-se à necessidade de pesquisar sobre a questão do problema ou temáticas que conduzem a investigação documental);
- 2) Elaboração de um plano de trabalho (não há um plano fixo de trabalho, ou seja, o investigador adota o modo de trabalho que melhor se adequa a si após a definição do problema a pesquisar, tendo em mente o tempo disponível e os locais de pesquisa. O plano de trabalho deverá ser flexível, pois é natural que a consulta de certas fontes conduza à consulta de outras);
- 3) Identificação das fontes documentais (seleção das fontes que contêm informação pertinente, através da consulta de bases de dados, catálogos, entre outros, identificando, pelo índice, os capítulos ou passagens relevantes);
- 4) Recolha de dados (interpretação dos dados já existentes, assim como o registo das fontes, autor, data, título, cidade, editora e país);
- 5) O tratamento dos dados (reflexão sobre o sentido e a relevância dos documentos e análise interpretativa sobre a sua importância do que o autor disse, para sintetizar a informação estabelecendo pontos comuns ou divergentes). O investigador deverá ter em atenção a credibilidade e a qualidade dos dados analisados, pelo que deve verificar a sua validade interna (pertinência do conteúdo e sua qualidade científica) e a validade externa (avaliação do próprio documento de forma a verificar a sua autenticidade);
- 6) Ordenação e análise dos dados (agrupamento e ordenação dos dados);
- 7) Sintetização dos dados;
- 8) A conclusão.

Como qualquer método ou técnica, apresenta vantagens e desvantagens. Se por um lado Sousa (2009) aponta como vantagem a possibilidade do investigador poder

recolher um conjunto de factos muito mais abrangente do que o que poderia recolher através da investigação direta, por outro relembra que um dos seus constrangimentos reside no facto de alguns dados poderem ser incorretos ou apresentar conclusões desajustadas. Para ultrapassar esta limitação, o autor propõe que o investigador proceda à pesquisa, consultando fontes diversificadas e analisando detalhadamente as temáticas em estudo. Flick (2009) apresenta outros constrangimentos, como a limitação dos recursos, dado que nem sempre é possível a consulta de determinados documentos por estarem inacessíveis e a dificuldade em apreender o conteúdo dos documentos por parte do investigador. Ao optar pela pesquisa documental, o autor (*ibidem*) aconselha os investigadores a irem para além da análise do conteúdo dos documentos; é importante refletir sobre alguns parâmetros como o autor, o contexto, o uso e os objetivos da documentação.

A importância da pesquisa documental é reconhecida por Gonçalves *et al* (2021), quando descreve a sua mais-valia, nomeadamente

(...) obter uma sólida descrição de um fenómeno, evento ou organização, a partir da identificação e da análise de fontes de informação de natureza diversa. Simultaneamente, assentando em fontes de informação registada, os documentos que testemunham a existência de eventos e justificam a designação do método, contribuem para robustecer a credibilidade da investigação. (p. 120)

A pesquisa documental surge, então, como uma técnica de recolha de dados, de forma não intrusiva, que recorre à consulta de documentos de natureza diversa e que podem constituir uma mais-valia complementar às entrevistas ou a outros métodos de investigação.

### **3.2. O Inquérito por Entrevista**

Variados são os instrumentos de recolha de dados, porém as entrevistas (Yin, 2001; Afonso, 2005; Stake, 2009) constituem uma das mais importantes fontes de recolha de informação de uma investigação, cuja metodologia escolhida é o estudo de caso que tem como finalidade a recolha de descrições e conhecer as opiniões e vivências de outras pessoas. De acordo com Afonso (2005) “a realização de entrevistas constitui uma das

técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (p. 97).

As entrevistas permitem extrair informação rica sobre o que pensam os sujeitos da investigação relativamente a algo. Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é uma conversa que se trava com uma ou mais pessoas, com o objetivo de colher certa informação, sendo que uma dessas pessoas orienta a entrevista e a(s) outra(s) fornece(m) as respostas. Sousa (2009) reforça a ideia de que a entrevista não pode ser uma série de questões a colocar apressadamente aos entrevistados, mas antes uma amena e agradável conversa entre entrevistado e entrevistador, em que o primeiro fornece as respostas que o entrevistador pretende obter.

A entrevista pode diferenciar quanto à sua tipologia e adquire várias denominações consoante os estudiosos. Para Afonso (2005), as entrevistas podem ser classificadas como estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas, consoante os objetivos do investigador. Por entrevista estruturada entende-se um conjunto de perguntas preestabelecidas, de acordo com um guião fixo, às quais o entrevistado responde em função de um conjunto limitado de respostas que são codificadas.

As entrevistas não estruturadas ocorrem quando se pretende quantificar a informação recolhida e de forma menos controlada, em que a interação entre o entrevistador e o entrevistado se faz de forma aberta e livre, tendo por base grandes temáticas organizadoras sem perguntas previamente elaboradas ou codificadas. Como diz Afonso (2005), “O objectivo consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação” (p. 98). Este tipo de entrevista baseia-se, sobretudo, em perguntas abertas e usa-se mais numa perspetiva descritiva em que se pretende recolher informação sobre factos ou recolher as opiniões e perspetivas dos entrevistados. O sucesso da condução da entrevista dependerá da experiência do entrevistador e da relação de confiança, empatia e segurança que estabelecer com o entrevistado, pelo que deverá esclarecer o objetivo da entrevista e garantir a confidencialidade da informação bem como o anonimato do entrevistado, procedimentos éticos importantes.

As entrevistas semiestruturadas realizam-se de acordo com o modelo da entrevista não estruturada, no entanto, encontramos maior especificidade dos temas e um guião pelo qual o entrevistador se orienta. Os guiões de entrevista devem ser elaborados em função

das questões de pesquisa e temáticas de investigação e devem ter por base questões ou itens elaborados em função dos objetivos da entrevista.

Já Sousa (2009) apresenta quatro tipos de entrevistas, a saber: a entrevista dirigida, a semidirigida, a não dirigida e a entrevista em painel, sendo que cada um dos formatos deverá ser usado, aliando as suas características às questões da investigação e ao interesse do investigador.

O investigador poderá ainda recorrer à realização de entrevistas em grupo, mediante circunstâncias específicas, recorrendo à técnica de *focus group*, onde as pessoas se agrupam e se reúnem para falar sobre um tema em particular. A entrevista *focus group*, segundo Amado e Ferreira (2017) caracteriza-se por “(...) envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase o tema em foco.” (pp. 227-228). À medida que os entrevistados vão interagindo, o conjunto de informações que o investigador pretende obter acerca do tema em estudo, e que está intimamente ligado ao dia a dia dos sujeitos de investigação, vai surgindo também. Essas informações traduzem as experiências, atitudes, sentimentos e crenças dos sujeitos de investigação e, como mencionado por Amado e Ferreira (2017), identificam duas características das entrevistas *focus group*:

- 1) “(...) A interação que se gera no interior do grupo é, portanto, o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal característica (...)” (p. 228);
- 2) A especificidade do tema no qual a entrevista se centra.

Este tipo de entrevista acarreta vantagens e fragilidades, como outros instrumentos de investigação. A rapidez na recolha de informação e a interação estabelecida no seio do grupo são apontadas como vantagens da entrevista *focus group*, pois tornam possível esclarecimentos das respostas e a atenção aos comportamentos não verbais. O facto de o entrevistador ter de desempenhar também o papel de moderador poderá ser encarado como um constrangimento, assim como a possível prevalência da perspetiva coletiva sobre a individual; a qualidade do registo áudio pode tornar difícil a compreensão e a transcrição do material recolhido, uma vez que a dinâmica da entrevista permite a interação dos entrevistados.

Yin (2001) identifica três formatos de entrevista: a entrevista espontânea, a focal e a formal. A estrutura das entrevistas varia, sendo que a entrevista espontânea apresenta uma estrutura menos rígida, em que o entrevistado pode falar mais livremente sobre as

suas opiniões ou acontecimentos; a entrevista focal, apesar de continuar espontânea, já segue um guião mais ou menos estruturado e a entrevista formal é a mais estruturada e controlada pelo investigador.

A propósito do formato da entrevista, Bell (2004) defende que “Quanto mais padronizada for a entrevista, mais fácil será agregar e quantificar os resultados” (p. 139), contudo as entrevistas não estruturadas permitem que o entrevistado se exprima livremente, podendo apresentar material mais rico para análise. Este formato de entrevista requer habilidade por parte do investigador, que geralmente é mais experiente, e requer muito tempo de análise. O formato de entrevista a ser usado dependerá, naturalmente, da experiência do investigador, da natureza do tema e do que o investigador pretende saber.

Qualquer instrumento de recolha de informação apresenta vantagens e desvantagens e a entrevista não é exceção. Para Bell (2004), a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade e a possibilidade de reformulação da pergunta ou a clarificação e aprofundamento de uma resposta. Sousa (2009), para além de reconhecer vantagens na entrevista, como a sua flexibilidade para se adaptar a diferentes situações ou a diferentes pessoas e a possibilidade para reformular as perguntas, para que o entrevistado as perceba melhor, acrescenta que a entrevista dá oportunidade ao investigador para observar comportamentos que poderão complementar a informação verbal.

Não obstante as suas vantagens, as entrevistas apresentam alguns constrangimentos (Yin, 2001; Bell, 2004; Afonso, 2005; Sousa, 2009). Para Bell (2004), as entrevistas consomem muito tempo e constituem “(...) uma técnica altamente subjectiva, havendo sempre o perigo de ser parcial” (p. 137). Afonso (2005), por sua vez, refere que “as dificuldades na gestão de entrevistas decorrem do eventual enviesamento resultante do entrevistador (atitude, comportamento, etnia, sexo, posição social), podendo gerar respostas entendidas pelos entrevistados como socialmente desejáveis” (p. 101). Yin (2001), ao caracterizar as entrevistas como relatórios verbais, enfatiza algumas fragilidades, como tal, “o preconceito, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa” (p. 114). Já Sousa (2009) identifica como possíveis desvantagens a fraca qualidade e a pertinência das respostas do entrevistado quando o tempo de reflexão sobre o assunto é pouco; a distorção da informação resultante da forma como o entrevistador possa vir a conduzir a entrevista; a atribuição de mais ênfase a certas questões do que a outras; a morosidade das entrevistas e a dificuldade em comprovar alguns factos como verídicos, pelo facto do investigador não ter garantido o anonimato do entrevistado.

A correlação da informação recolhida na entrevista com outras fontes de evidência é uma das propostas de Yin (2001) para ultrapassar estes constrangimentos. A propósito da complementaridade de instrumentos de recolha de informação, mesmo que estejam mais ligados a uma determinada abordagem de pesquisa, Bell (2004) salienta a complementaridade de abordagens e instrumentos de recolha de dados distintos, uma vez que é possível, por exemplo, “(...) obter material precioso a partir de uma entrevista e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquéritos” (p. 137).

A entrevista resulta, então, num poderoso instrumento de recolha de informação que obedece a procedimentos éticos e metodológicos que lhe conferem seriedade e deixam os entrevistados mais confortáveis. Consiste numa conversa com objetivos claros, em que pessoas diferentes desempenham papéis diferentes, cabendo a um ser o entrevistador e a outro o entrevistado. O formato da entrevista a escolher dependerá do objetivo do investigador, da sua experiência enquanto investigador e do domínio que este tem sobre os assuntos em análise.

### **3.3. O Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário faz parte dos inúmeros instrumentos de investigação que possibilitam a recolha de informação e é utilizado quando se pretende estudar a opinião, as atitudes e os pensamentos dos sujeitos da investigação. Apesar de ser um instrumento de recolha de dados associado à pesquisa quantitativa, o inquérito por questionário também pode ser usado em estudos de caso, quando se quer chegar a um elevado número de sujeitos numa organização ou num determinado contexto social.

O questionário consiste na elaboração de um conjunto de perguntas escritas que são respondidas também através da escrita. Bell (2004) refere que “O objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações” (p. 26). Afonso (2005) refere que, com a construção de questionários, pretende-se converter as respostas dos sujeitos de investigação em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um elevado número de respondentes e a contextos diferentes. Como diz o autor (*ibidem*) “Nestas situações, estamos em presença de estudos extensivos marcados pela tentativa de identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas” (p. 101).

Os questionários, de acordo com Bell (2004), pretendem recolher informação com base numa amostra da população e a partir dela tirar ilações representativas da população do estudo, pelo que o investigador deve ter especial cuidado na seleção da amostra, garantindo a sua representatividade.

De acordo com Afonso (2005), o inquérito por questionário pode aplicar-se a três áreas de recolha de informação: pode selecionar o que os respondentes sabem (conhecimento ou informação); pode selecionar a vontade e as preferências dos respondentes (ou preferências) e pode ainda selecionar o que os inquiridos pensam ou creem (atitudes e convicções). Afonso (2005) defende que a fiabilidade do questionário assenta em alguns pressupostos, como a vontade de participação e colaboração do respondente e o seu compromisso com aquilo que realmente sabem, querem ou pensam, pelo que existem técnicas para cruzamento de respostas com o objetivo de triangular a informação, porém, o autor (ibidem) alega que “(...) é preciso ter sempre em conta que os respondentes inserem as suas respostas a um questionário nas suas estratégias de vida pessoal e profissional, no âmbito das quais fazem a gestão dos seus papéis sociais e das respectivas representações” (p. 103).

A construção dos questionários recai sobre a organização de tópicos ou temáticas a abordar, em função das questões de investigação, que se traduzem em questões diretas ou indiretas, consoante as respostas que se pretende e que serão mais tarde analisadas. O questionário é um documento uniformizado no conteúdo, na forma e nas questões. Assim, será possível comparar as respostas dadas por um grande número de pessoas, sendo absolutamente necessário que as questões sejam elaboradas com rigor e clareza. O questionário deve ser elaborado, tendo em mente um determinado formato de questões e de respostas que se pretende obter. A tipologia de questões varia de acordo com o seu conteúdo, podendo ser diretas ou indiretas. No entanto, e na perspetiva de Ghiglione e Matalon (1993), devem seguir-se umas às outras de forma natural, quase como se estivesse a estabelecer uma conversa. O formato de respostas também varia, podendo ser: de resposta aberta, que requerem a realização da análise de conteúdo para poder interpretá-las; de resposta curta; de tipo categórico, quando apenas se dá duas respostas; de resposta em escala, como a escala de Likert e de resposta de ordenação e de resposta em forma de lista, fazendo o respondente uma escolha entre os itens apresentados na lista.

No que diz respeito à escala de Likert, importa aprofundar um pouco o conceito, em virtude de ser a escala utilizada nos inquéritos por questionário deste estudo. A escala de Likert foi criada pelo psicólogo Rensis Likert, nos Estados Unidos da América, na

década de 1930 e, conforme Gomes (2022), “(...) quando bem elaborada, permite descobrir diferentes níveis de intensidade da opinião de cada sujeito de investigação, a respeito de um mesmo assunto ou tema a ser estudado” (p. 99).

A escala de Likert poderá exprimir diferentes níveis de concordância, avaliação, frequência, satisfação, probabilidade e importância. As “questões” deste tipo de escala partem de uma afirmação autodescritiva e são constituídas por duas partes: a parte dos itens (a afirmação sobre o assunto em estudo) e a parte de avaliação (a lista de categorias de respostas que varia entre um extremo e o outro, podendo ir do 1 ao 5 ou do “concordo totalmente” ao “discordo totalmente”. O sujeito de investigação deve posicionar-se perante cada item e assinalar a resposta que melhor traduz a sua opinião.

Gomes (2022) chama a atenção para alguns cuidados a ter na elaboração de um questionário com recurso à escala de Likert:

- usar número ímpar nas opções de resposta, havendo uma opção intermédia entre os extremos;
- evitar fazer um questionário longo, pois os sujeitos podem ficar cansados e responder aleatoriamente;
- construir a escala graduada, linear e com 5 opções de resposta;
- redigir uma legenda explicativa do significado de cada opção de resposta da escala (1 = muito insatisfeito; 2 = insatisfeito; 3 = nem insatisfeito, nem satisfeito; 4 = satisfeito; 5 = muito satisfeito), para evitar a subjetividade e que os inquiridos fiquem confusos quando lerem a escala;
- construir o questionário de forma organizada e por temáticas.

Gomes (2022) reconhece algumas vantagens na utilização desta escala por parte de instituições, organizações ou empresas que poderão ter, assim, informação detalhada que lhes permitirá proceder a alterações em função dos seus objetivos.

No que diz respeito à tipologia dos questionários, e segundo Dawson (2002), o inquérito por questionário pode ser fechado, aberto ou misto. Os questionários fechados são mais usados na investigação quantitativa; procuram traduzir em percentagens as respostas cuja análise é fácil, pois são previamente fornecidas e obtidas sendo possível a sua aplicação a um grande número de pessoas.

Os questionários abertos são mais comuns na investigação qualitativa, pois a preocupação do investigador recai na opinião dos inquiridos, não contêm respostas a

serem selecionadas, mas antes espaços em branco, para que o inquirido possa dar a sua resposta livremente, o que dificulta a sua análise, e são aplicados a uma amostra mais pequena de pessoas.

Os questionários mistos remetem para uma combinação dos dois tipos (fechado e aberto), começando-se com perguntas mais fechadas e à medida que o questionário vai prosseguindo, as questões vão possibilitando respostas mais detalhadas.

O questionário deverá ser analisado e validado por pessoas entendidas na área, antes de ser aplicado de forma a garantir a otimização das respostas. Após a sua validação, deverá ser aplicado, experimentalmente, a uma amostra de participantes, que para Bell seria (2004) “(...) um grupo semelhante ao que constitui a população do seu estudo (...)” (p. 129). Este exercício de testagem permitirá registar alguns comentários, saber quanto tempo demora o questionário a ser preenchido e eliminar perguntas que se revelem desnecessárias. Como defendido por Bell (ibidem), o objetivo deste exercício

consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, poderá realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais. (p. 129)

A logística da aplicação do questionário constitui um momento de grande importância, pois se for não for bem conduzida, poderá colocar em causa a recolha de informação pretendida. O preenchimento do questionário poderá ser feito presencialmente, com a supervisão do investigador, ou à distância, de forma autónoma, sendo que, em ambas as opções, é necessário esclarecer o objetivo do questionário e garantir que o investigador obteve aprovação oficial e assegurou o anonimato e a confidencialidade. Quando preenchido à distância, os respondentes têm a liberdade de escolher o tempo e o espaço para o preenchimento, dentro do estipulado pelo investigador, no entanto limita o controlo do investigador sobre o instrumento, sendo necessário prever mecanismos de promoção e controlo das respostas.

A exemplo do que referimos com as outras técnicas ou instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário não é exceção. Relativamente às suas vantagens, o inquérito por questionário permite recolher dados de uma grande amostra; pode ser de aplicação coletiva, quando é aplicado a um grupo de pessoas presencialmente; permite o esclarecimento de questões que levantam algumas dúvidas pelo investigador, quando

aplicado na sua presença; pode ser de aplicação à distância, podendo chegar a um grupo maior de pessoas e lhes permitir mais tempo para reflexão.

No que diz respeito às suas desvantagens, Sousa (2009) aponta a impossibilidade de saber o que o inquirido estava a pensar no momento; a possibilidade dos inquiridos não responderem a todo o questionário (perguntas importantes podem ficar sem resposta); o elevado número de perguntas pode levar a uma “não resposta”; pode haver dificuldades de objetividade (a pergunta pode ser interpretada de maneira diferente) e pode haver a “mortalidade do questionário”, pois apenas 20% a 30% dos questionários são devolvidos.

### **3.4. Análise de Conteúdo**

Após o investigador ter recolhido os dados, através das fontes que considerou mais adequadas ao seu estudo, é necessário proceder à análise detalhada do material recolhido, para daí retirar inferências e conclusões, tarefa árdua, mesmo para um investigador experiente, pois como diz Bell (2004)

[u]ma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa.

Afonso (2005) acrescenta que a “[a] efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (p. 111). Para Yin (2001) “A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo” (p. 131). Já na opinião de Bogdan e Biklen (1994), a análise pressupõe tratar os dados, organizá-los e dividi-los em unidades. Implica, ainda, fazer uma síntese, procurar padrões e encontrar informação pertinente que deve ser apreendida e transmitida aos outros.

A tarefa de proceder à análise de dados deve obedecer a várias fases que constituem um processo de construção de significado (Bogdan e Biklen, 1994; Yin 2001; Afonso, 2005). Em linha com a perspectiva de Afonso (2005), deve-se proceder a uma

“(…) uma reflexão sobre a natureza dos dados empíricos e sobre a sua qualidade no contexto da démarche investigativa em que são produzidos” (p. 111). Sugere-se que se parta inicialmente de uma leitura mais geral para uma mais particular, na qual se vão construindo os significados, através daquilo que o investigador analisou (análises de registo dos entrevistados aquando da análise de conteúdo) ou através de fontes que revelaram informação pertinente. Para Afonso (ibidem) deve-se explorar os assuntos principais, pois são eles que vão construir o discurso científico, juntamente com “(…) fundamentos, as lógicas e os procedimentos específicos que caracterizam a diversidade da produção científica, em função do teor quantitativo ou qualitativo da informação empírica de base” (p. 111).

Sendo a entrevista um dos instrumentos privilegiados do estudo de caso, a sua total compreensão requer que o investigador proceda à análise de conteúdo que, conforme Bardin (1977),

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.24)

A análise dos dados pode ser realizada de forma descrita, analítica ou interpretativa. Relativamente à análise descritiva, o investigador tenta responder à questão “*O que se passa aqui?*”, sendo os dados observados ou descritos por alguém. Numa perspectiva analítica, os dados são analisados de forma a responderem à questão “*Como é que as coisas funcionam aqui?*”, descrevendo os aspetos estudados e evidenciando as suas relações. Quando a abordagem de análise dos dados é interpretativa, o investigador vai proceder à “produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos actores, numa lógica compreensiva global” (p. 116).

Os dados qualitativos podem ser recolhidos através de diversas fontes e constituem-se como registos (documentos, notas, entrevistas, respostas de questionários) que o investigador deve analisar, estabelecendo relações entre eles de forma a encontrar resposta para as questões que norteiam a investigação. Afonso (2005) menciona que o investigador deverá mobilizar e testar “(…) estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um

novo texto (o texto científico)” (p. 118) que é a construção interpretativa dos dados e dos contextos da investigação por parte do investigador.

É nos desenhos metodológicos das investigações qualitativas que encontramos predominantemente a análise de conteúdo como uma técnica ou conjunto de técnicas de tratamento dos dados qualitativos que permite, dentro do possível e das suas limitações, proceder ao tratamento rigoroso da informação.

Esteves (2005) caracteriza a análise de conteúdo como uma técnica que pretende “(...) lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar” (p. 107). Bardin (1977), por sua vez, define a análise de conteúdo “(...) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Para a autora citada (1977) esta técnica de análise dos dados está subjacente a dois grandes objetivos: 1) a clarificação de qualquer dúvida quanto à análise realizada e 2) o aprofundamento da leitura, conferindo maior riqueza e substância ao entendimento do material. O autor (*ibidem*) acrescenta que a “[a] intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38). Também Sousa (2009) define a análise de conteúdo como num conjunto de técnicas e procedimentos que possibilitam a análise de documentos, com o intuito de inferir o seu conteúdo, para além do que é aparente. Para o autor (*ibidem*)

quando se fala em “análise de conteúdo”, estes conteúdos não são os textos ou os discursos em si, são o que estes contêm de facto, o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter. (p. 264)

Com o desenvolvimento dos estudos no campo da metodologia da investigação, começou-se a aceitar que a análise de conteúdo, para além de descrever com rigor o conteúdo dos dados, construísse inferências quanto aos fenómenos explícitos e não explícitos na comunicação. Na perspetiva de Esteves (2005), a análise de conteúdo

(...) sem deixar de ser uma “descrição com regras”, prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionados por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e tratamento de

dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas. (p. 108)

Como refere Esteves (2005), “Trata-se, então, de um processo indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue.” (p. 110) Contudo, a autora (*ibidem*) reconhece que a criação das categorias, numa primeira fase, acontece, tendo por referência os objetivos e os temas do guião de entrevista.

Esteves (2005), referindo-se ao trabalho de Van der Maren (1995), classifica a informação recolhida como dados invocados e suscitados pelo investigador. Enquanto os primeiros referem-se a dados, cuja existência está para além da ação do investigador (dados de observação direta, documentos de arquivo, notas de campo, legislação ...), os segundos dizem respeito a dados solicitados pelo investigador, (protocolos de entrevistas semidiretivas e não-diretivas, histórias de vida, respostas abertas em questionários, relatos, diários ou portefólios).

Ao ler atentamente o material recolhido, o investigador procede à identificação de categorias e unidades de análise, estando ambas diretamente relacionadas com as questões da investigação. Segundo Bardin (1977), “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 efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117).

Para que o investigador proceda corretamente com os procedimentos da análise de conteúdo, alguns autores (Bardin, 1977; Esteves, 2005; Sousa, 2009) sugerem algumas etapas do processo. Assim, e de acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo baseia-se em três fases diferentes: uma pré-análise do material recolhido, seguida da sua exploração e do tratamento dos resultados, construindo inferências e procedendo à interpretação do material. Na primeira fase, o autor prevê que o investigador escolha os documentos a analisar, proceda a uma leitura flutuante e identifique alguns indicadores. A segunda fase corresponde ao período mais longo da análise e é quando se procede à exploração do material, na qual está incluída a codificação (recortes do material em unidades de contexto e de registo) e a categorização mediante os requisitos de construção de categorias (exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade). Na terceira etapa, o investigador procede ao tratamento dos resultados. O período de interpretação e construção de significados é crucial e deve estar relacionado com o corpus existente, para que possa ser validado cientificamente. É nesta fase que o

investigador deverá sistematizar os resultados e correlacioná-los com as questões da sua investigação, de forma a construir novos significados e conhecimento científico.

Esteves (2005) sugere-nos também três fases diferentes: a seleção dos documentos ou os textos a analisar; a leitura flutuante do material recolhido que permitirá a apropriação de alguns significados e, a última fase, a categorização do discurso.

Sousa (2009) também nos remete para três fases fundamentais: a identificação de algumas questões (quem é o autor do texto; o que é dito por ele, o destinatário e qual é a mensagem); a análise de fontes e a comparação entre os documentos, das mesmas fontes ou de fontes diferenciadas e, a última fase, a própria análise de conteúdo, redução do texto em unidades de conteúdo que serão, mais tarde, agrupadas em categorias.

À medida que o investigador vai se familiarizando com a informação recolhida vão surgindo alguns tópicos, palavras e ideias que precisam ser organizadas de forma criteriosa para construir novos significado, daí a importância da categorização como principal procedimento. Ghiglione e Matalon (1993) referem que a análise categorial é a mais antiga das técnicas da análise de conteúdo e consiste em “(...) operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 153). Para Bogdan e Biklen (1994), as categorias consistem num “(...) meio de classificar os dados descritivos (...) de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p. 222).

Esteves (2005) define a categorização como uma “(...) operação através da qual os dados (invocados ou solicitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (p. 109). Por conseguinte, apercebemo-nos da existência de informação que não é de interesse para a investigação, uma vez que não contribui para o cumprimento dos objetivos que norteiam o estudo, como frequentemente acontece com a realização de entrevistas semiestruturadas ou abertas, em que o entrevistado se exprime livremente abordando, por vezes, assuntos que não se enquadram na investigação. Como nos explica Bogdan e Biklen (1994), “(...) o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões” (p. 221).

A leitura do material considerado pertinente permite que o investigador agrupe os dados em categorias criadas mediante dois tipos de procedimentos que podem ser fechados ou abertos (Ghiglione e Matalon, 1993; Esteves, 2005; Sousa, 2009). Os

procedimentos fechados referem-se às categorias criadas previamente pelo investigador, num quadro teórico e no âmbito da investigação, para classificar os dados, isto é, não é possível criar outras categorias para além das que foram inicialmente equacionadas, sendo que as unidades de conteúdo serão reconhecidas em função dessas categorias. Contrariamente, os procedimentos abertos não assentam em teorias para criar as categorias, pelo contrário, elas vão surgindo à medida que o investigador analisa os dados. Num primeiro momento, o investigador procede à leitura e exploração da informação para passar, de seguida, à definição das categorias associando, em simultâneo, as unidades de conteúdo. As categorias originadas por procedimentos abertos apenas estão definidas após a análise de todo o material, podendo haver reformulações, à medida que o investigador avança no tratamento da informação e novos dados vão surgindo. A categorização implica a definição de critérios de atribuição, para que se compreenda por que razão os dados foram incluídos numa determinada categoria e não noutra.

Ghiglione e Matalon (1993) reconhecem 5 tipos de categorias usadas no tratamento da informação: categorias psicológicas, psicolinguísticas, psicossociológicas, linguísticas e documentais. Os autores (*ibidem*) distinguem alguns métodos associados aos procedimentos abertos ou exploratórios, o que significa que “(...) nenhum quadro categorial teórico ou empírico serve de suporte à análise” (p. 232). Assim defendem que as categorias podem ser baseadas na contagem referencial, análise temática, concomitâncias temáticas, análise por cachos e análise por campos semânticos.

Ghiglione e Matalon (1993) sugerem que, após a criação das categorias, se proceda à análise do material recolhido, tendo em mente três tipos de unidades: unidades de registo, unidades de conteúdo e unidades de numeração. Os autores (*ibidem*) definem, assim, as unidades de registo e de conteúdo:

(...) se as unidades de registo poderem ser definidas como o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise (...) a unidade de contexto será tomada em comparação com a precedente já que ela é o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo (...). (p. 212)

Ainda de acordo com os autores citados (*ibidem*), as unidades de registo podem ser classificadas como semânticas, linguísticas e psicológicas. Enquanto a unidade de conteúdo está intimamente ligada à unidade de registo, a unidade de numeração, como é independente, poderá estar ou não. A unidade de numeração, que para Esteves (2005) é

usada “quando o investigador considera adequado proceder a alguma quantificação de ocorrências” (p. 115), pode ser classificada como aritmética, quando serve para contar as vezes que determinado conteúdo surge, ou geométrica, quando se refere ao espaço dedicado a certo conteúdo, segundo Ghiglione e Matalon (1993).

Na opinião de Sousa (2009) uma das desvantagens da análise de conteúdo, resulta da polissemia das “palavras”, o que dificulta a sua interpretação, categorização, e respetiva codificação. A outra desvantagem reside no facto do investigador proceder à codificação da informação, mediante os seus valores, crenças, experiências e perspetivas, o que pode suscitar dúvidas quanto à validade do conhecimento construído.

Em suma, a análise de conteúdo constitui-se como um conjunto de técnicas que permitem a exploração e a compreensão dos fenómenos educativos, traduzidos em informações textuais, que auxiliarão o investigador a construir significados e conhecimento científico. A codificação do discurso é realizada mediante a criação de tabelas de categorização, em que são registadas as unidades de registo, conteúdo e de numeração, reduzindo o discurso dos participantes ao essencial. A análise dos dados recolhidos deve ser um processo organizado, com rigor, no sentido de conferir significado à informação e permitir fazer novas interpretações que sustentam os objetivos da investigação.

### **3.5. A Análise Estatística**

Apesar da estatística ser uma técnica de análise de dados comumente aplicada em investigações de natureza quantitativa, pode ser igualmente utilizada em investigações qualitativas, pois os dados quantitativos, segundo Bogdan e Bilken (1994,) podem ser usados em investigações qualitativas, quando o investigador considerar útil. Podem, por exemplo, sugerir tendências, fornecer informação descritiva (raça, sexo, estatuto económico...) acerca dos sujeitos de investigação. Para os autores referidos, “[o]s dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva” (p. 194). Os autores citados acrescentam que podem corroborar as ideias desenvolvidas ao longo da investigação, pois “analisar as estatísticas oficiais actuais e compará-las com o que os sujeitos relatam verbalmente pode ser uma maneira útil de

explorar percepções” (p. 195). Bogdan e Biklen (1994) são da opinião que os investigadores qualitativos encaram os dados quantitativos de forma crítica, isto é

o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que é que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. (...) Eles veem o processo social envolvido na colecção de dados numéricos e os efeitos que a quantificação tem na maneira como as pessoas pensam e agem os assuntos importantes para o estudo. (p. 195)

A interpretação quantitativa dos dados recorre à estatística para atribuir significado aos dados recolhidos. Por estatística, Afonso (2005) entende “um conjunto de procedimentos utilizados para descrever e analisar as medidas obtidas com qualquer das escalas referidas” (p. 117). Para Pardal e Lopes (2011), “[a] estatística configura-se como um repositório de instrumentos que, devidamente aplicados, permitem a organização, exploração e descrição de tais conjuntos numéricos” (p. 128). Permite ainda a identificação de aspetos caracterizadores dos fenómenos sociais, participando de forma relevante na construção de conhecimento científico relativamente a determinados contextos. Sousa (2009) salienta o importante papel do tratamento estatístico dos dados nas investigações científicas, defendendo que é a própria investigação que dita a metodologia a ser usada em detrimento da tendência do investigador por esta ou aquela teoria.

Para Carvalho (2009), o trabalho do investigador, que opta por uma pesquisa de natureza quantitativa, pressupõe a observação e análise de dados mensuráveis, sendo que o investigador durante o processo analítico vai proceder à “(...) categorização, ordenação, manipulação e sumarização dos dados” (p. 136) e assim reduzir uma grande quantidade de dados de forma a interpretá-los. Gomes (2022) refere que “qualquer que seja o resultado da amostra, o objectivo da análise será: organizar e descrever os dados de forma clara; identificar o que é típico e atípico; trazer à luz diferenças, relações ou padrões; encontrar respostas para o problema, ou seja, testar as hipóteses levantadas” (p. 106).

Ghiglione e Matalon (1993) referem que antes de proceder ao apuramento dos dados, é necessário proceder a um conjunto de operações “(...) preliminares, cuja finalidade é dar uma forma homogénea às respostas a todas as perguntas, de modo a ser possível tratá-las e verificar a existência de relações entre elas” (p. 253). A análise dos dados para Ghiglione e Matalon (1993) “(...) procura precisamente apreender um conjunto de dados complexos na sua totalidade (...)” (p. 255).

Os dados de investigação, ao assumirem a forma de número, podem ser analisados com recurso à estatística para explicar as relações entre os fenómenos. A estatística é aplicada em várias áreas do conhecimento e interessa-se por grupos, por dados de série, não se aplicando a casos isolados. A estatística recorre a programas informáticos, a título de exemplo o SPSS, para poder proceder ao tratamento e à análise dos dados. Os meios informáticos permitem rapidez no tratamento e análise dos dados de inquéritos por questionário complexos, em que são envolvidos um grande número de pessoas.

Carvalho (2009) define a estatística como parte integrante da matemática que tem o “(...) papel relevante de se ocupar dos procedimentos para tomar decisões em situações caracterizadas pela incerteza (...) mas, as consequências dessa incerteza, podem minorar-se recolhendo dados ou fazendo observações que aumentam a informação disponível e orientam a tomada de decisões.” (p. 103) Para o autor (ibidem), a estatística, se referida no plural, diz respeito a um conjunto de dados específicos, porém, quando referenciada no singular, corresponde aos métodos adequados à recolha, classificação, apresentação e interpretação de dados.

Em termos matemáticos, a estatística divide-se em dois ramos mencionados por Ghiglione e Matalon (1993) ao referirem que “[a]s técnicas utilizadas na análise dos questionários não são mais do que a aplicação, no caso particular dos dados recolhidos por inquérito, dos métodos da estatística descritiva ou indutiva” (257). Esta ideia é partilhada por Carvalho (2009) e Gomes (2022), segundo o qual, a estatística descritiva ocupa-se da extração dos dados referentes a amostras ou a populações para poder classificá-los, apresentá-los e interpretá-los posteriormente, enquanto a estatística indutiva procede à recolha de dados para estabelecer inferências que vão suportar, mais tarde, conclusões e a tomada de decisões.

Carvalho (2009) considera a interpretação de dados como o “(...) esforço tendente a detetar ou aprender as características ou leis gerais que regem os fenómenos a que dizem respeito os dados observados” (p. 104), como um aspeto fundamental da estatística. Para Carvalho (2009), a “(...) manipulação estatística pode comprovar as relações dos fenómenos entre si e obter generalizações sobre a sua natureza, ocorrência ou significado” (p. 104).

A interpretação quantitativa dos dados baseia-se num processo de medição das diferentes variáveis, às quais são atribuídas um determinado número de medidas. As medidas das variáveis podem ser classificadas, de acordo com quatro escalas: nominal, ordinal, intervalar e de razão. A escala nominal mede a variável em dois valores diferentes

(sim/não; feminino/masculino); a escala ordinal pressupõe a diferenciação e ordenação da variável em função de uma certa dimensão; a escala intervalar apresenta uma magnitude de intervalos da variável que se está a medir, na qual o valor zero é arbitrário; a escala de razão também apresenta uma magnitude de intervalos, mas o valor zero representa a ausência da variável que está a medir.

As investigações quantitativas lidam com dados aplicados a uma determinada população/universo ou amostra dessa população. Por população entende-se um conjunto de elementos, na sua totalidade, com a mesma definição, sobre os quais se pretende recolher informação, e às características comuns da população dá-se o nome de atributo. Qualquer parte dessa população é designada de amostra e deve apresentar características idênticas ao grupo, sendo assim chamada de amostra representativa. As amostras podem ser de natureza diversa: aleatórias, casuais ou probabilísticas, em oposição às amostras não aleatórias, não casuais ou não probabilísticas. Os resultados obtidos através da população do estudo são mais precisos do que os obtidos através de uma amostra, quando corretamente escolhida, pois mesmo que tenham mesmas informações da população, ocorre uma certa margem de erro.

A análise estatística descritiva permite que o investigador utilize variáveis nominais, ordinais ou intervalares. Gomes (2022) refere que estamos na presença de variáveis intervalares quando estabelecemos intervalos para agrupar os dados de natureza contínua.

Os dados das variáveis nominais ou ordinais podem ser apresentados em dois registos diferentes: tabelas ou gráficos, dependendo do objetivo do investigador. Os dados, de acordo com Ghiglione e Matalon (1993), podem ser apresentados em tabelas de frequência, quer se trate simplesmente da distribuição das respostas a uma questão, ou em tabelas de contingência, quando são apresentadas as frequências das combinações das respostas a várias questões. Os dados apresentados em forma de tabelas de frequências, refletem o número de ocorrências associado a uma determinada categoria. As tabelas incluem o número de sujeitos da categoria e o valor percentual, ou seja, a proporção de cada categoria que varia entre 0% e 100%.

Os gráficos podem ser de barras ou circulares e incluem dois eixos: o horizontal e o vertical. Enquanto o eixo horizontal define a variável dependente, o eixo vertical identifica as frequências ou número de ocorrências relativas à variável dependente.

### 3.6. A Triangulação

O termo triangulação está associado a outras áreas de conhecimento, como a geografia, a topografia e a navegação marítima e remete para localização específica de um ponto, a partir de três pontos distintos, de forma a reduzir as possibilidades de erro e aumentar a consistência da informação.

No campo da educação e de construção de conhecimento científico, a triangulação emerge como técnica que reveste o trabalho do investigador qualitativo de seriedade e consistência, reconhecendo falhas e reduzindo os constrangimentos da investigação qualitativa, uma vez que lida com a subjetividade inerente ao processo interpretativo dos dados.

A triangulação, conceito abordado por diversos autores, é vista por Sousa (2009) como uma “(...) metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes observadores e com diferentes instrumentos” (p. 173). Bento (2015) classifica a triangulação como “(...) um método de verificação dos dados, consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo” (p. 85). Flick (2009) entende a triangulação como “(...) a combinação de perspetivas e de métodos de pesquisa apropriados que sejam convenientes para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema” (p. 105). Em todas as perspetivas apresentadas existe a ideia de cruzamento de procedimentos (metodologias, técnicas ou instrumentos) para conferir validade aos resultados da investigação.

Para Sousa (2009), o objetivo da triangulação consiste em “(...) procurar recolher e analisar os dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si” (p. 173). Já de acordo com Afonso (2005), a triangulação tem por objetivo clarificar a informação recolhida, validando a interpretação do investigador ou colocando-a em causa, e identificar construtos que possam contribuir para a compreensão da complexidade de fenómenos e de contextos específicos. Para o autor, a triangulação permite minimizar a dificuldade em interpretar a complexidade dos fenómenos e a ambiguidade da informação e controlar “(...) a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (p. 73).

Ao proceder à triangulação, é necessário recorrer a diversas estratégias e instrumentos de recolha de informação (observação, entrevistas, questionários, pesquisa documental) para conferir sentido e fiabilidade às interpretações do investigador. Bento

(2015) considera que a triangulação impossibilita o observador/investigador de aceitar os dados sem os analisar criticamente, sendo que a triangulação “(...) reforça o escopo, a densidade e a clareza de constructos desenvolvidos durante o curso da investigação. Além disso, ajuda a corrigir preconceitos que ocorrem quando o investigador é o único observador do fenómeno a ser investigado” (p.86).

Sob a premissa de que diferentes métodos nos apresentam perspectivas diferentes da realidade, é aconselhável recorrer a metodologias diversas para observar e interpretar essa realidade, e através da combinação dessas metodologias apreender o significado dos fenómenos de investigação e assim conseguir apresentar resultados mais consistentes, conforme Sousa e Baptista (2011).

O investigador, ao proceder à triangulação poderá enveredar por tipos de triangulação distintos. Sousa e Baptista (2011) e Bento (2015) sugerem os definidos por Denzin (1994):

- 1) a triangulação de dados - a recolha de dados (temporais, espaciais ou pessoais) oriundos de diferentes fontes.
- 2) a triangulação de investigadores - recurso a diferentes investigadores para identificar semelhanças, diferenças e/ou até mesmo omissões nas suas análises;
- 3) a triangulação teórica – cruzamento de várias teorias para uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenómeno em estudo;
- 4) a triangulação metodológica - aplicação e combinação de diferentes métodos e técnicas, de forma a estudar o mesmo fenómeno.

Para além destes tipos de triangulação, Bisquerra (1989), citado por Sousa (2009) identifica um outro tipo: 5) triangulação múltipla – combinação dos vários tipos de triangulação anteriormente referidos.

Sousa (2009) identifica alguns contextos em que a triangulação se torna adequada:

- 1) na obtenção de uma visão mais holística sobre certos fenómenos educativos;
- 2) na compreensão de fenómenos pedagógicos de complexidade elevada;
- 3) na avaliação de diferentes metodologias pedagógicas;
- 4) em estudos de aspetos educativos controversos;
- 5) na supressão das limitações de outras investigações;
- 6) no estudo de caso.

Uma das mais-valias da triangulação, segundo o autor, é conferir robustez à validade das investigações qualitativas, estabelecer a “(...) correlação dos dados e a convergência das conclusões obtidas” (p. 174).

Em suma, a triangulação pode ser encarada como uma técnica de análise de dados que recorre à utilização de múltiplos métodos, técnicas, teorias, fontes ou instrumentos de recolha de dados, de forma a conferir solidez à discussão dos resultados, especificando os procedimentos desenvolvidos.



### **CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, procedemos à revisão da literatura, tentando assim aprofundar algumas temáticas de interesse para a investigação que se intersejam e que permitirão compreender melhor os fenómenos educativos discutidos. Desta forma, abordaremos a escola como organização complexa, desde a sua conceção assente no modelo fabril até ao presente, de forma a compreender as práticas docentes que contribuem para a melhoria do ensino e das organizações escolares, tendo como peças fundamentais os professores e as lideranças escolares que trabalham colaborativamente para o mesmo fim. Abordaremos igualmente a centralidade da avaliação das escolas, para compreendermos a influência da avaliação externa e da autoavaliação na melhoria do ensino e do sistema educativo em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira.

A revisão da literatura constituiu um processo de pesquisa bibliográfica que procurou reconhecer o material científico produzido em torno do objeto de estudo para apreender o seu significado, corroborar/rejeitar ideias e tirar conclusões. Para Sousa e Baptista (2011), ao proceder à revisão da literatura, o investigador tem como objetivo

[a] consulta e recolha de informação pertinente relativa à área de investigação em geral e à problemática da investigação em particular. Basicamente, tem como objectivo a aquisição de conhecimento científico na área da investigação, que seja relevante e permita “ajudar” a encontrar a(s) resposta(s) para a problemática em estudo. (p.33)

Segundo Afonso (2005), a revisão bibliográfica desenvolve-se em função de quatro estratégias distintas: a identificação da investigação já realizada num determinado campo (estado de arte) e que produziu conhecimento científico nesse âmbito; o aprofundamento de alguns aspetos de relevância para a investigação ou a identificação de possíveis linhas de pesquisa que ainda não foram totalmente exploradas; a construção de um quadro conceptual de enquadramento ao problema e às questões do estudo e, por fim, a pertinência das opções metodológicas em função da problemática e das questões de investigação.

Como o objeto de estudo já foi investigado por outros autores, Pardal e Lopes (2011) referem ser

necessário investigar, ver o como os outros o analisaram, o que deixaram de lado, enfim, aprofundar o conhecimento sobre o assunto. Enquanto, por um lado, traz

uma clareza crescente ao problema que está a estudar, vai começando a construir um quadro teórico que suportará a interpretação posterior dos resultados. (p. 120)

Consideramos que os procedimentos descritos por Reis (2010) durante a revisão da literatura são importantes, pois permitem ao investigador avançar na sua pesquisa, tendo em mente o conteúdo, a relevância das fontes e o seu contributo para o problema da investigação. Assim, a revisão da literatura caracterizou-se por três procedimentos distintos, conforme Reis (2010): 1) a leitura do material de forma exploratória para conhecer o que material existente; 2) a leitura seletiva para escolher o material a analisar e 3) a leitura analítica e interpretativa, que incidiu sobre o material selecionado.

A revisão da literatura aconteceu em diferentes fases da investigação e sempre que sentimos necessidade de fundamentar o nosso trabalho. A recolha do material a ser consultado recaiu sobre um conjunto de fontes de informação como livros, revistas científicas, relatórios, legislação e outros trabalhos académicos em formato de papel ou digital. A revisão da literatura foi um procedimento de grande importância nesta investigação, pois conferiu-lhe consistência e validade científica.

## **1. A Organização Escolar: entre o Passado e o Presente**

Antes de entender a escola como uma organização, importa compreender a **organização** como um grupo de pessoas regido pela consecução de objetivos comuns, de forma estruturada e deliberada, e que interagem com o meio circundante e com o ambiente externo, sendo que cada um atua sobre o outro, influenciando-se mutuamente. A organização “é a coordenação racional das atividades de certo número de pessoas, que desejam alcançar um objetivo comum e explícito, mediante a divisão das funções e do trabalho e por meio da hierarquização da autoridade e da responsabilidade” (Edgar Shein cit. em Lacombe, 2008, p. 19). Lacombe (2008) salienta o facto de a consecução de objetivos (o motivo da existência da própria organização) ser uma das características que distingue uma organização dos restantes sistemas sociais. Chiavenato (1993) salienta a singularidade das organizações ao referir que “não existem duas organizações semelhantes. E a mesma organização nunca é igual ao longo do tempo” (p. 1).

Transpondo o conceito de organização para o campo educativo, a escola constitui-se como uma organização complexa e formal de “prestação de serviços”, onde os “clientes” são os alunos, a quem se procura proporcionar experiências de aprendizagens significativas. É igualmente uma organização normativa dependente do poder governativo e com tendências burocráticas, na medida em que existem um conjunto de normas que regem o seu funcionamento e ditam formas de atuar institucionalizadas e comumente aceites. A escola é uma organização baseada em relações sociais, em que os indivíduos atribuem importância à construção da sua identidade, baseada num conjunto de valores partilhados e construídos ao longo do tempo.

Com o advento da Revolução Industrial, as sociedades transformaram-se drasticamente e as escolas foram pensadas para responder e colmatar as necessidades da sociedade, preparando os alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento das sociedades industriais. Hargreaves (1998) apresenta-nos um retrato da modernidade assente em quatro níveis distintos (económico, político, organizacional e pessoal) interligados entre si, que influenciaram e moldaram a escola pública à sua imagem. Para o autor a

a modernidade é uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada pelas crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a Natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado ao campo das reformas sociais. (p. 9)

A nível económico, sublinha o autor supramencionado, a fonte de rendimento deixa de ter origem no trabalho produzido pela família, para ser produto do trabalho desenvolvido pelas pessoas empregadas em grandes fábricas, de forma a responder às necessidades da sociedade moderna, recorrendo aos princípios da Administração Científica de Frederick Taylor, como a divisão do trabalho e a especialização da tarefa, para atingir maior produtividade e rentabilidade através da produção em massa. Hargreaves (*ibidem*), referindo-se ao campo político, salienta que “(...) a modernidade concentra tipicamente o controlo no centro, no que se refere à tomada de decisões, à segurança social e à educação e, enfim, à intervenção e regulação económicas (...)” (p. 9). A noção do Estado Nação consolida-se como força militar e surge a noção de Estado Providência, que protege os seus cidadãos, proporcionando-lhes cuidados e segurança a nível da saúde e da educação. A economia passa a desempenhar um grande papel no

desenvolvimento das organizações, sejam elas privadas ou estatais, das famílias e do Estado. A sociedade Moderna assenta os seus pilares nas organizações que satisfazem as necessidades mais básicas do ser humano, refletindo as necessidades do bem-estar físico, psicológico e material da humanidade. No que concerne ao campo organizacional, Hargreaves (1998) acrescenta que as organizações da era moderna fazem recair toda a ação numa estrutura burocrática e ineficaz, por vezes, baseada na competência técnica em que a progressão profissional na carreira submete-se aos princípios da divisão racional das tarefas, do posicionamento do funcionário e da antiguidade. Segundo Chiavenato (2003), as organizações burocráticas exigem um modelo organizacional bem definido em termos de sua organização, da administração, da hierarquização dos cargos em função do trabalho especializado que os funcionários desempenham e numa perspetiva meritocrática, em virtude do elevado número de pessoas que passaram a trabalhar nas organizações após a Revolução Industrial. No campo pessoal, Hargreaves (*op. cit.*) refere que surge a noção de alguma ordem, identidade pessoal e pertença coletiva, no entanto, acrescenta que “a escala da vida organizacional e a sua impessoalidade racional também podem conduzir ao estranhamento, à alienação e à ausência de sentido na vida dos indivíduos” (p. 9).

A escola baseou-se nos pressupostos de gestão, de organização e de administração da indústria e da fábrica para se edificar e construir um currículo que respondesse à enorme afluência de pessoas providas de zonas rurais e que necessitavam de ser educadas e escolarizadas, para se tornarem trabalhadores eficientes e produtivos. A escola criou, então, um currículo tecnicista de caráter instrumental e sob a lógica defendida por Taylor: máximo de eficiência com o mínimo de custos, eliminando todas as formas de desperdício. Taylor (1982) defendia a eficiência social do homem através do treinamento de competências específicas para a eliminação de um traço que ele considerava caracterizar o operário: a vadiagem. Para o autor (*op. cit.*), há uma clara distinção entre as funções da administração e dos trabalhadores, estando reservada à administração a função de planificar a tarefa e aos operários, sob orientação dos supervisores que lhes davam instruções precisas, a obrigação de “(...) fazerem seu trabalho mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso.” (p. 41), reduzindo desta forma o espaço para a criatividade ou improvisado. O conceito de tarefa, para Taylor (*op. cit.*) é deveras importante, pois especifica detalhadamente o que deve ser feito, como deve ser feito, o tempo necessário e os instrumentos a usar, sendo que constitui um dever tanto da administração como do trabalhador, em estreita colaboração, para maior produtividade. Costa (1998),

ao referir-se à imagem organizacional da escola como empresa, metáfora fundamentada nos pressupostos da Administração Científica de Taylor, compara a escola com a fábrica, sendo que os diretores e os professores com responsabilidades diretivas se assemelham aos gestores industriais, os professores aos supervisores da fábrica e as aulas à linha de montagem, sendo que os alunos são a matéria-prima moldável.

Com a massificação do ensino, a escola deixou de ser encarada como um prolongamento da família, quebrou a sua ligação com o meio local e passou a adotar modelos de gestão que replicavam a gestão das fábricas. Fundada nesta lógica tecnicista e produtiva, a escola apresenta, assim, características que a aproximam do modelo fabril. Costa (1998) identifica algumas destas características, nos campos pedagógico e metodológico, onde nos deparamos com a uniformidade curricular, o ensino coletivo, o ensino expositivo e diretivo, o agrupamento de alunos, vários professores, cada um especializado na sua área, tal como os supervisores das fábricas, moldando os alunos conforme as diretrizes durante um certo tempo. Já nos campos organizacionais e administrativos, a escola é governada sob uma perspectiva hierárquica de funções onde no topo se encontra uma direção unipessoal (gestor da empresa) e no patamar inferior encontram-se os professores (supervisores), que mantêm relações baseadas na formalidade e na disciplina, sendo reduzidas as relações entre a escola e comunidade, estando a escola fechada e encapsulada no tempo e no espaço. Verifica-se, ainda, a escassez de recursos materiais, uma organização regular e constante de espaços e a uniformidade de horários.

O sistema educativo organizou o ensino de forma técnica com o intuito de preparar os alunos para a sua inserção no mercado de trabalho, colocando sobre a escola essa responsabilidade. Transpondo os pressupostos da sociedade da era moderna para o campo educativo, Sousa (2007) refere que

(...) a aprendizagem deixa, de facto, de ser uma actividade espontânea e natural para passar a ser uma actividade organizada, a decorrer num local próprio, com hora marcada, com tempos distribuídos para matérias logicamente diferenciadas, um local especificamente criado para o efeito, não a fábrica, mas a escola, onde as tarefas são altamente especializadas, um local que congrega o maior número possível de crianças e jovens, de acordo com a lógica de produção em série, de que resulta o ensino em massa. (pp.3-4)

Esta escola fabril tem como objetivo fornecer um produto à sociedade com diplomas, certificando desta maneira as aprendizagens dos alunos. Firmemente contruída sobre os fundamentos da era moderna, estará a escola capacitada para responder aos desafios da pós-modernidade?

As alterações que se verificam em vários campos da sociedade pós-moderna colocarão a escola em conflito interno e externo, se as instituições escolares e os professores não forem capazes de se adaptarem às mudanças e responder aos reptos que a sociedade pós-moderna lhes coloca. Como acrescenta Hargreaves (1998)

o mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto. Está já a apresentar numerosos problemas e a colocar desafios aos sistemas escolares modernos e aos professores que aí trabalham (...) Grande parte do futuro do ensino dependerá da forma como estes diferentes desafios da pós-modernidade se concretizarem e se resolverem nas escolas e nos sistemas escolares modernos. (pp. 10-11)

Giddens (1991) encara a pós-modernidade como uma fase de transição entre dois tipos de organização da vida da sociedade, que vai distanciando as pessoas das instituições modernas, em direção a uma nova postura na vida, onde nada pode ser tomado como garantido. O autor acrescenta que o termo pós-modernidade é ter consciência de

(...) se estar vivendo um período de nítida disparidade do passado (...) o termo com frequência tem um ou mais dos seguintes significados: descobrimos que nada pode ser conhecido com alguma certeza, desde que todos os ‘fundamentos’ preexistentes da epistemologia revelaram sem credibilidade; que a “história” é destituída de teleologia e conseqüentemente nenhuma versão de “progresso” pode ser plausivelmente defendida; e que uma nova agenda social e política surgiu com a crescente proeminência de preocupações ecológicas e talvez de novos movimentos sociais em geral. (p. 46)

O autor (*ibidem*) apresenta-nos, ainda, uma visão alternativa da pós-modernidade, a que apelida de modernidade radicalizada, salientando que se vive um período de transição e com alterações possíveis e não de rutura completa com as instituições e o pensamento da modernidade. Na sua perspetiva, enquanto a pós-modernidade é encarada como “(...) o fim da epistemologia/do indivíduo/da ética (...)” (p. 133), a modernidade radicalizada “(...) define a pós-modernidade como transformações possíveis para “além”

das instituições da modernidade (...)” (p. 133). A pós-modernidade, na opinião do autor, faz-se sentir quando os acontecimentos impõem às pessoas uma constante dialética entre a presença e a ausência, entre a resposta adequada aos acontecimentos dentro da esfera habitual de conhecimento e de segurança e a imprevisibilidade perante situações novas, que trazem algum desconforto pela sua incerteza.

Hargreaves (1998), concordando com a ideia de Giddens (ano), para quem alguns dos fenómenos da pós-modernidade são, na verdade, dimensões radicalizadas da modernidade, adota uma perspectiva da pós-modernidade assumidamente moderna, no sentido em que considera que aquilo a que “chamamos pós-modernidade pode muito bem ser uma extensão e intensificação das condições que a precederam e não algo de profundamente novo” (p. 50).

Já Tomás Tadeu da Silva (2000) usa o termo pós-modernismo para definir um movimento intelectual que confere consistência à pós-modernidade e abarca um conjunto de visões, nos mais variados campos de análise como o intelectual, o político, o estético e epistemológico, colocando duas eras em confronto pela postura de transição e até mesmo de rutura da pós-modernidade com os pressupostos e o pensamento da modernidade. Hargreaves (1998) diferencia o pós-modernismo de pós-modernidade, sendo que o primeiro é visto como um movimento estético, cultural e intelectual, enquanto o segundo é visto como “(...) uma condição social que compreende padrões particulares de relações sociais, económicas, políticas e culturais (...) como um fenómeno mais amplo da modernidade. Na verdade, é um componente e uma consequência da condição social pós-moderna” (p. 44). Para este autor, esta mudança de pensamento e visão sobre o conhecimento intelectual que o pós-modernismo defende acarreta implicações a nível curricular, na medida em que o sistema educativo, as suas práticas e o currículo estão intimamente relacionados com os princípios modernos alicerçados no Iluminismo, como a noção de produtividade e eficiência da Modernidade. Sendo o pós-modernismo quase uma “contra teoria”, apresenta-se como uma ameaça à ideia de educação tal como a conhecemos e rejeita a visão das metanarrativas, no sentido em que elas defendem a supremacia de vontades, de poder e de controlo do homem moderno. Deste modo Silva (2000) sublinha que

a educação, hoje, é a instituição moderna por excelência. O seu objectivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autónomo e em moldar os cidadãos da moderna democracia representativa. E através desse sujeito racional, autónomo e democrático que se

pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. (p. 115)

Ainda em conformidade com o autor supracitado, o pós-modernismo insurge-se contra a visão do sujeito moderno como alguém racional, uno e cujo desenvolvimento social está no centro da sua essência. Como acrescenta Hall (2006), “(...) o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (...)” (p. 12). Para este autor, o sujeito pós-moderno constrói a sua identidade, mutável e inconstante, em função de um processo de mudança dos elementos estruturais, institucionais e culturais, exterior ao sujeito que os analisa e interage com eles de forma subjetiva, criando assim a sua identidade. Para Silva (2000), “(...) o sujeito pós-moderno não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. É dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (p. 117). Consoante o autor, o pós-modernismo distancia-se do pensamento moderno, por abraçar a incerteza, rejeitar os dogmas, privilegiando

(...) a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstracto. Inclina-se para a incerteza e para a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do objectivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjectivismo das interpretações parciais e localizadas. (p. 117)

Desta forma, e no que diz respeito ao campo educacional, Silva (2000) salienta que estes pressupostos pós-modernos entram em confronto com a linearidade de um currículo compartimentado em conhecimentos disciplinares, pensado para responder aos princípios da linearidade, da sequencialidade e da imutabilidade, vigentes na modernidade.

Ao falar da necessidade da escola de se adaptar ou até mesmo mudar para se adequar à impermanência e à incerteza da era pós-moderna fala-se da mudança de paradigma educacional. A mudança de paradigma não é uma evolução de um estado para o outro, mas antes uma rutura brusca que abala todas as crenças existentes do paradigma anterior. Para Thomas Kuhn (2009), a quebra de paradigma é a descontinuidade do paradigma anterior e chama a atenção para um período que ele designa como “(...)

transição do período pré-paradigmático para o período pós-paradigmático de um campo científico (...)” (p. 224), onde várias escolas discutem e competem pelo domínio de um determinado assunto ou campo científico, sendo que o assunto é aprofundado mais tarde e o desenvolvimento dos estudos sobre esse campo fica alocado a uma dessas escolas, numa perspectiva de quebra-cabeças.

Kuhn (2009) chama a atenção para a circularidade que tipifica o termo paradigma, na medida em que um paradigma é “(...) aquilo que os membros de uma determinada comunidade partilham, e inversamente, uma comunidade científica é um grupo de homens que partilham um paradigma (...)” (p. 221). Na sua perspectiva, é necessário estudar o paradigma à luz das características das comunidades, ao longo do tempo, uma vez que elas mudam, o que poderá eliminar algumas dificuldades.

A mudança de paradigma obriga a uma mudança de olhar o objeto de estudo de forma diferente e, segundo o autor citado, “Guiados por um novo paradigma os cientistas adotam novos instrumentos e orientam o seu olhar em novas direções” (p. 147) e veem o mundo sob novas perspectivas. No campo da educação a mudança de paradigma seria, como referido por Fino (2008), a rutura com paradigma fabril sobre o qual a escola está assente. Tal rutura aconteceria

(...) localmente, isto é, no espaço, físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança. E consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino. (p. 1)

Como defendido por Toffler (1970), a escola do futuro, que pretende preparar os seus alunos para a premente necessidade de adaptação àquilo que é incerto, terá de proporcionar uma variedade de percursos de aprendizagem e de experiências diferentes, assim como fomentar o trabalho cooperativo entre professores e alunos. Não poderá continuar a transmitir conhecimento que, perante a velocidade das mudanças e a sua transitoriedade, rapidamente se torna obsoleto. A escola deverá, antes, ensinar os alunos a utilizarem a informação, a manejá-la e a interpretá-la de acordo com a realidade, sendo que também deverão ser capazes de refletir sobre o conhecimento adquirido, de proceder à sua análise e de torná-lo significativo e útil, sem estarem presos à ideia que o conhecimento é intemporal e fixo. Os alunos do futuro não podem estagnar perante a quantidade de informação e de escolhas que terão de fazer e, orientados pela escola,

deverão ser capazes de “aprender, desaprender e reaprender”, como salientado por Toffler (1970). Para o autor, “O analfabeto do futuro não será o homem que não sabe ler; será aquele que não aprendeu a aprender” (p. 407).

Com a massificação do ensino, e perante a dificuldade para se adequar a uma nova realidade, a escola começou a evidenciar sinais de colapso com o aumento do insucesso escolar, dos fenómenos indisciplinados e da redução da qualidade das aprendizagens dos alunos, comprometendo, desta forma, a sua inclusão numa sociedade complexa e em permanente mudança. Urge, então, mudar a uniformidade de procedimentos, de metodologias e de um currículo feito para um estereótipo de aluno, muito longe da realidade atual das complexas sociedades pós-industriais, que reflete uma heterogeneidade de crenças, de valores, de culturas, de competências cognitivas e interpessoais de nível superior, da democratização do ensino que encoraja a participação dos vários agentes educativos e que não se compadece com a uniformidade da sociedade do séc. XIX. Para Roldão (2003)

a massificação da educação escolar, acompanhada da crescente complexificação, mobilidade e diversidade sociocultural das sociedades pós-industriais, alterou também radicalmente o quadro de referências que permitia a relativa estabilidade do funcionamento da escola como instituição social e curricular. Confrontada com públicos de características multivariadas, a estrutura imobilista da escola e do seu currículo não tinha – nem tem – formas adequadas de resposta e entrou em desequilíbrio, traduzido em diversos e bem conhecidos sinais exteriores de ruptura (...). (p.39)

A instituição escolar encontra-se num período de indefinição da sua identidade em que coexistem, no seu interior, práticas redutoras e desajustadas e tentativas de introdução de metodologias questionadoras, em que o aluno se encontra no centro da aprendizagem. Hargreaves (1998) elucida bem esta dualidade e acredita que

(...) o problema fundamental reside no confronto entre duas forças poderosas. De um lado, está um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela mudança acelerada, a compressão intensa do tempo e espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica. Do outro lado, está um sistema escolar moderno e monolítico que continua a perseguir propósitos profundamente anacrónicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis. (p. 4)

A complexidade da sociedade, das organizações escolares e do ato pedagógico, a tal mudança de paradigma educacional, necessitam também de uma abordagem do currículo integradora para se compreender melhor a complexa realidade, que atua sobre ele e que o modifica. Como refere Roldão (2003), é necessário que os alunos adquiram competências, para além do saber livresco, pois são necessárias numa sociedade do conhecimento e da informação e que poderão facilitar ou dificultar a inclusão dos alunos na sociedade. Estas competências serão adquiridas mais facilmente se o poder governativo, a escola e os professores não encararem o currículo como algo estanque e fechado às influências exteriores e aos contextos locais, mas antes como um instrumento de trabalho que pode ser transformado de acordo com as necessidades dos alunos, gerando novas aprendizagens. As práticas educativas, como defendido por Roldão (2003), devem refletir uma noção de currículo como

(...) um produto negociado e a negociar em contexto, e não como um normativo autojustificado e transcendente. Significa isso que os profissionais e as escolas assumam o currículo simultaneamente como seu instrumento, seu campo de trabalho, e como seu de estudo, para sobre ele produzirem conhecimento e ação.  
(p. 30)

Ora, perante as necessidades atuais da sociedade pós-moderna, a escola tem de se reinventar e tomar consciência de que o currículo não é apolítico nem neutro, devendo ser adaptado aos contextos locais e às especificidades dos alunos, que devem ser envolvidos na construção das suas aprendizagens. A escola deverá tomar decisões mais adequadas em termos de gestão do currículo, numa perspetiva global e integradora e de alteração das práticas pedagógicas, em ambientes de aprendizagem democráticos que atendem ao multiculturalismo e produzem conhecimento significativo, no sentido de fomentar a transformação dos alunos.

A escola não é o único lugar, onde os alunos vão construir o seu conhecimento. Os estágios e o envolvimento da sociedade na educação dos alunos, permite pensar que a escola poderá acontecer em qualquer lugar, como defendido por Toffler (1970). Lave e Wenger (2008) defendem o mesmo através da sua teoria da Aprendizagem Situada. A Aprendizagem Situada baseia-se na visão de Vygotsky sobre a aprendizagem, crendo que ela acontece num contexto de interação social. Lave e Wenger (2008) são da opinião que a aprendizagem é própria ao crescimento e a transformação do ser humano em interação

com os demais em comunidades de prática. *“Knowing is inherent in the growth and transformation of identities and it is located in relations among practitioners, their practice, the artifacts of that practice, and the social organization and political economy of communities of practice.”* (p. 122).

Lave e Wenger (2008) defendem que as aprendizagens não têm de acontecer necessariamente em contextos formais de aprendizagem. Os autores são da opinião que as aprendizagens acontecem quando os aprendentes estão em situações reais e em interação, em comunidades que passam o conhecimento, de maneira que lhes seja possível se apropriarem dos aspectos culturais comunitários, em ação, partilhando do quotidiano das pessoas num mundo em mudança e transformação. De acordo com os autores *“All of this takes place in a social world, dialectically constituted in social practices that are in the process of reproduction, transformation, and change”* (p. 123).

A aprendizagem natural, à semelhança da aprendizagem situada, é realçada, permitindo à criança a oportunidade, segundo Papert (1997), de descobrir por si só, através da experimentação de uma determinada situação e inserida num determinado contexto. Desta forma a aprendizagem torna-se mais significativa do que a aprendizagem em contexto escolar, na qual o conhecimento é transmitido por alguém. Grande parte das aprendizagens que as crianças fazem é em interação com o mundo e, sem a direta orientação do adulto, constroem o seu conhecimento através da tentativa-erro, através da descoberta. Sendo assim, neste cenário, o aluno assume o papel de investigador e de ator principal. O cenário descrito premeia a inclusão social, a partilha de conhecimentos e de experiências, bem como a colaboração, como forma de desenvolvimento integral do indivíduo, sendo que um dos principais problemas da escola, segundo Papert (1997), é não estar idealizada à luz das necessidades reais da vida.

Perante as permanentes mudanças com que a sociedade é defrontada, a habilidade mais importante de hoje é o de aprender, compreender novos conceitos, desenvolver novas capacidades, refletir sobre novas situações e saber lidar com o inesperado (Papert 2008; Toffler, 1970). A escola, de acordo com Toffler (1970), deverá preparar os seus alunos para um futuro incerto em que as mudanças que ocorrem na sociedade a um ritmo acelerado lhes exigem a capacidade de adaptação e assim *“(…) acrescentar-se-á uma valiosa dimensão nova à instrução ensinando os estudantes a aprender, desaprender e reaprender (…)”* (p. 407).

## 1.1. A Centralidade do Currículo na Mudança de Paradigma

O conceito de currículo continua em processo de construção, tendo-se distanciado um pouco, graças aos estudos das Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo, do conceito tecnicista e uniformista aliado à fragmentação dos conhecimentos, no qual, o currículo não era mais do que um plano prescritivo de procedimentos didático-pedagógicos, como afirma Sousa (2014). Contudo, o currículo ainda reside num plano envolto em alguma indefinição devido à multiplicidade de conceitos que, segundo Sousa (2014),

(...) vão desde o currículo oficial ao currículo real, desde o currículo como plano ao currículo como experiência vivida, ou então, currículo-como-vida passando por outras definições que abarcam as dimensões de currículo formal, informal, currículo expesso, currículo oculto, currículo ideológico, currículo, currículo operacional e currículo experiencial, currículo intencional (onde cabem o currículo escrito, ensinado e testado) e currículo aprendido (...). (p. 1185)

Para que se compreenda a verdadeira aceção do termo *currículo*, é necessário identificar a sua génese, identificar as suas origens e compreender as mudanças que este conceito está a sofrer, ao ser influenciado pelas mudanças da sociedade pós-moderna, onde a incerteza e a impermanência são palavras de ordem que pedem às escolas algumas alterações em termos organizacionais e administrativos e as impelem a se adaptarem às características dos seus contextos locais, através da recriação do conceito de currículo.

O termo currículo surge geralmente associado a Bobbitt, quando escreveu o seu livro *O Currículo*, em 1918, numa era fortemente influenciada pelos fenómenos da Revolução Industrial e de grandes mudanças na sociedade a todos os níveis. Para Bobbitt (2004), a educação constituía um processo social de modelação e de reprodução determinado por características intrínsecas às pessoas. Para ele, o currículo era definido pelo que “(...) as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser (...)” (p. 74). Esta ideia de currículo remete-nos para a necessidade de se fazer uma prospeção das necessidades do mercado e dos produtos, para que o currículo possa responder e colmatar essas necessidades de forma eficiente. Numa análise à obra de Bobbitt, Silva (2000) frisa que “(...) [n]o discurso curricular de Bobbitt, o currículo é supostamente isso: a especificação

precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (...)" (p. 11), sendo que o modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica onde os estudantes devem ser processados como um produto fabril. Bobbitt acreditava que a escola servia a função de preparar os alunos para o mercado de trabalho de uma sociedade fabril e industrial, fornecendo mão de obra treinada e obediente. Advogava que "(...) uma educação desenvolvida em todos os seus quadrantes está cada vez mais consciente da necessidade das actividades orientadas para o trabalho como o único método normal possível para a preparação do trabalho no mundo (...)" (p. 57).

A escola criada à luz dos pressupostos teóricos empresariais da era industrial baseou-se no conceito de currículo defendido por Bobbitt, regeu-se por uma visão economicista e mecanicista do homem e defendeu uma perspectiva reprodutora da educação através da criação de um currículo tecnicista, compartimentado por áreas de conhecimento e pela neutralidade desse mesmo currículo. Como bem salienta Durkheim (2007), "(...) o ideal pedagógico de uma época exprime antes de mais o estado da sociedade na época considerada" (p.89).

Sousa (2007) identifica estes currículos como "(...) currículos tecnológicos, pois têm em comum a preocupação com o ordenamento hierarquizado e territorializado do conhecimento, numa lógica de racionalidade e cientificidade que caracteriza o pensamento moderno" (p.2). O currículo, desenhado sob a perspectiva taylorista, encarava o professor como o supervisor, um técnico especializado de um saber fragmentado e cuja matéria-prima era o aluno. Sousa (2014) salienta que o professor era encarado como um mero executor para a "(...) implementação de diretrizes decididas por patamares decisórios, na lógica de um currículo neutro e apolítico (...)" (p. 1187).

Porém, e perante uma nova realidade complexa e intrincada conexão dos fenómenos, as Teorias Críticas do Currículo vieram questionar esta visão apolítica do currículo, afirmando que o currículo é veículo para ideais políticos e ideológicos, onde subsistem conflitos de interesses e de poder e onde se faz prevalecer uma certa noção de cultura como forma de perpetuar os ideais patrióticos de uma nação, visando-se a supremacia dessa cultura sobre outra com menor importância. Como referido por Sousa (2014.), "a organização do pensamento a preto e branco começa a ser posta em causa pelo reconhecimento da complexidade dos fenómenos a estudar (...)" (p. 1186).

A organização escolar encontra-se num impasse, pois tem consciência que a sua gramática escolar está obsoleta e que permanece presa a uma imagem de escola concebida

num passado, que há muito deixou de existir. As suas estruturas hierarquizadas, a organização do currículo segmentada por saberes disciplinares, a agregação dos alunos por grupos em função da sua faixa etária, sem possibilidade de progressão, a gestão do tempo ou do espaço e a uniformidade das práticas e de metodologias dificultam a adaptação da escola a uma nova realidade. Sousa (2012), ciente das alterações a vários níveis (económico, político, profissional, pessoal) que caracterizam a transição da era moderna para a pós-moderna, salienta que

Nesta nova era dificilmente tem lugar uma única leitura de currículo. Ao contrário do currículo-como-plano que, ao pretender-se neutro, acabava por ser o espaço privilegiado para a perpetuação de relações sociais assimétricas, pela hegemonia e dominação de determinados grupos (culturais, económicos, raciais, etc.) sobre outros, exige-se uma reconceptualização do currículo (Pinar, 1975), um entendimento crítico sobre os fins últimos do currículo. (p. 20)

Sousa (2012) apresenta-nos, como proposta, a imagem do currículo como vida, integrado e em conformidade com a realidade pós-moderna, que privilegia a visão integradora do homem na natureza e em interação com ela, desenvolvendo uma consciência planetária e um conjunto de aspetos importantes para a qualidade do ensino, em especial a colaboração nas relações interpessoais como potencializadora do sucesso profissional; a gestão pacífica do conflito como forma de entendimento e desenvolvimento; a prevalência de igualdade social entre pessoas, não obstante o seu género; a valorização de outras tradições e culturas, deixando de ser a cultura europeia a predominante, minimizando ou abolindo a hegemonia, e a consciência de que o conhecimento é integrador, global e em interação com o meio. A autora é da opinião que são estas visões plurais, as diversas teorias do currículo, que a escola deverá refletir no seu dia-a-dia, através de trabalhos de projeto, trabalhos de grupo, trabalhos interdisciplinares que envolvam alunos e professores (vários alunos e vários professores) que se encontram, debatem, orientam, aconselham, tomando notas em portefólios autobiográficos e narrativos, tremando o pensamento crítico, a sensibilidade estética, isto é, vivendo a vida na sua plenitude. (p. 21)

A escola tem a difícil tarefa de tornar o currículo num meio de transformação e de aquisição de competências essenciais à sociedade pós-moderna. Na perspetiva de Roldão (2003)

a situação das sociedades pós-industriais, na era da revolução comunicacional e da sociedade cognitiva, vai acentuando cada vez mais uma outra organização de funções que, embora muito diversificadas e também hierarquizadas, requerem, todavia, um nível mais alto de competências comuns que eram anteriormente exclusivas das elites. (p. 29)

Com efeito, o currículo é um conceito muito mais amplo do que aquele que transmite a ideia de um plano de estudos relacionados com as políticas educativas, com os conteúdos, com a sociedade, com as reformas e contrarreformas. Sabemos que o currículo não é apenas aquilo que se observa, existindo vários tipos de currículo, incluindo o oculto, aquele em que as crianças aprendem pela forma como a escola está organizada; pelas crenças perpetuadas pelos professores, pelos papéis sociais, por aquilo que aprendemos e não temos consciência de que estamos a aprender.

Paulo Freire (2010) critica o currículo por ser fechado e distante das vivências dos educandos, tal como critica o papel do educador na conceção bancária da educação, pois a sua função é a de depositar os conteúdos desfasados da realidade dos educandos, e como tal, despojados de significado. Para o autor, o ato de “narrar os conteúdos”, ou seja, debitá-los sem haver envolvimento do sujeito não provoca ação nos ouvintes (educandos) pois está muito distante da sua realidade. Enquanto o educador bancário não se questiona sobre o conteúdo do diálogo, pois os conteúdos são escolhidos por si, o educador-educando, aquele que à medida que ensina aprende e se transforma, parte das experiências e do mundo dos educandos, das suas inquietações e esperanças para criar o seu conteúdo programático e dialógico. Quando tal não acontece e a imposição de conteúdos programáticos, de ideias, de visões alheias às experiências e ao mundo do oprimido prevalece, ocorre a invasão cultural. Na perspetiva do autor, é necessário proceder à investigação do universo temático do povo, para saber quais os conteúdos programáticos (temas geradores) a abordar. Para isso, os agentes políticos ou educativos têm de olhar e ver a realidade do povo. A investigação temática, que tem de ser consciente e dialógica, exige que os homens se envolvam ativamente nela com o objetivo de a clarificar, de adquirir novo conhecimento e criar uma outra realidade. Encontramos os temas geradores, ao olhar criticamente para as relações que o homem estabelece com os outros em interação com o mundo e para as suas experiências nesse mundo. Os temas geradores partem do geral para o particular e aglutinam outros mais específicos, em conformidade com o contexto histórico de uma determinada sociedade, num determinado período e que

tem os seus próprios temas e suas situações-limites. O educador problematizador deve apresentar os conteúdos em forma de problema ou de questão, com o intuito de incitar o pensamento crítico e a ação reflexiva e transformadora no educando e o diálogo que se estabelece entre ambos deve ser baseado na visão conjunta do mundo.

A centralidade do currículo é evidenciada quando o desfasamento entre a escola e os acontecimentos da sociedade expõem as suas práticas desajustadas, num determinado momento e perante uma determinada realidade que até então eram irrefutadas como elucida Roldão (2003)

(...) o currículo só se torna uma questão socialmente visível quando se alteram as circunstâncias da relação escola-sociedade de tal modo que as consequentes dificuldades de ajustamento à nova situação possibilitam ou suscitam o questionamento de concepções e práticas curriculares correntes da escola, que no período anterior eram aceites, incontestadas, tidas como um facto e por isso não nomeadas. (p. 13)

Já não se pode conceber o currículo de acordo com uma visão prescritiva, técnica e obsoleta defendida pelas teorias tradicionais, revestindo-se de um novo significado. O desenho e o desenvolvimento do currículo preveem a inclusão de atividades e projetos que são entendidos como uma forma de proporcionar novas aprendizagens e desenvolver competências. Kelly (1980) defende que o currículo deve ser “(...) neutro em termos de valor e que abranja todas as atividades planeadas da escola” (p.16). Sacristán (2000) relembra que “(...) o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado (...)” (p. 15). O autor acrescenta ainda que

o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições (...). É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. (pp. 15-16)

Já Roldão (2003) encara o currículo “(...) como um “corpo organizado de aprendizagens e de práticas de ensino e de organização associadas à concretização, conseguida ou não, de aprendizagens pretendidas (...)” (p 17). Para Moraz *et al* (2004) o currículo afigura-se um conjunto “(...) de aprendizagens e competências que se consideram estruturantes no desenvolvimento pessoal e social de cada ser humano, cidadão e membro activo da comunidade em que se insere” (p.29). Roldão (2003) considera urgente, compreender o currículo numa perspetiva multidisciplinar, como um campo de ação, que se interliga com várias áreas do saber científico, numa ótica de atualização do conhecimento, que se entrecruza com as realidades políticas, económicas e sociais e se interliga com as diferentes conceções culturais e representações sociais, com os processos e estruturas cognitivas dos aprendentes e com as tomadas de decisão das escolas, quanto às disposições curriculares e à sua operacionalização, numa dialética permanente. Roldão (2003) evidencia a centralidade do currículo ao referir que

(...) é no currículo, ou em torno dele, que se joga todo o processo educativo desenvolvido em contexto escolar, na medida em que se actualizam de forma única em cada transacção curricular todas as vertentes que nela se jogam – a social, a cultural, a individual, a cognitiva, a pedagógica, a organizacional e a contextual. (pp 14-15)

As novas políticas educativas nacionais refletem a adaptação necessária da escola às mudanças e às novas exigências da sociedade pós-industrial e têm demonstrado uma preocupação em tornar o currículo flexível, adaptado à realidade de cada escola, ativo e integrador do conhecimento, privilegiando novas metodologias de trabalho e uma nova perspetiva da profissionalidade docente. O currículo, consoante perspetivado no DL n.º 55/2018, é um instrumento que serve as necessidades dos contextos locais e específicos de cada escola e dos seus alunos, para que estes desenvolvam aprendizagens significativas e imperecíveis, assim como valores basilares de cidadania. Com a publicação deste decreto, defende-se a inclusão de todos os alunos, não obstante as suas diferenças, dificuldades de aprendizagem ou as suas origens, privilegia-se o acesso de todos a uma educação de qualidade, onde os seus direitos estão garantidos e as suas aprendizagens facilitadas por esta consciência inclusiva e intercultural, tendo por base uma abordagem multinível que prevê recurso a diferentes medidas de adequação às especificidades e necessidades dos alunos. Os DL n.º 54/2028, DL n.º 55/2018 e DLR n.º 11/2020 assentam-se numa política educativa baseada na igualdade de acesso à escola e de

igualdade de oportunidades para todos os alunos, centrando a ação educativa nas pessoas, reconhecendo que este objetivo ainda não se encontra totalmente atingido, uma vez que nem todos os alunos veem o direito à aprendizagem garantido. Este decreto promove a flexibilidade curricular ao prever que a gestão da matriz curricular possa ser gerida em virtude das especificidades de cada escola. Esta gestão é encarada por parte do poder central como a forma mais ampla de apropriação da autonomia das escolas, não deixando de ser uma limitação na atribuição da autonomia, quando é controlada de certa forma pelo governo central. Como refere Gouveia (2012),

implícita ou explicitamente, as atuais políticas educativas e curriculares perfilham um currículo fundamental ou nuclear, ou seja, um currículo nacional consubstanciado num conjunto de competências essenciais a desenvolver pelos alunos. Todavia, um currículo recetivo às questões emergentes e aberto às mudanças terá de ser planificado a nível local, exigindo uma reconfiguração centralmente determinada mediante uma construção contextualizada e necessariamente diferenciada. (p.15)

O currículo, numa lógica de flexibilidade e adaptabilidade aos contextos, de forma a responder às necessidades dos alunos, poderá potencializar a construção do conhecimento novo ou a consolidação das aprendizagens, ao promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade de diferentes literacias, sendo que a última se apresenta como “(...) o grau mais complexo de integração curricular, havendo uma interação generalizada das várias disciplinas, não sendo possível segregar os vários domínios.” (p. 52), de acordo com Cohen e Fradique (2018). Para tal contribuem as diferentes metodologias, como o trabalho de projeto, e o trabalho colaborativo docente que promovem uma visão global e integradora do conhecimento, em vez de conhecimentos compartimentados e estanques.

O DL n.º 55/2018 prevê a democratização do ensino, tanto na avaliação das aprendizagens dos alunos, como nas escolhas das opções curriculares e metodológicas mais adequadas aos interesses e às necessidades dos alunos, assim como aos contextos escolares, pressupostos educativos defendidos por Freire (1993) que olhava a escola como comunidade educativa e advogava a gestão democrática das escolas. O referido decreto pressupõe uma ação coletiva planeada e refletida por parte dos professores, aquando da avaliação das aprendizagens durante a realização de trabalhos de projeto realizados no âmbito das várias disciplinas. Ora, tal objetivo poderá vir a trazer alguns

constrangimentos, na medida em que alguns professores ainda não estão habituados a trabalhar colaborativamente, muito menos a avaliar projetos comuns. Os professores ocupam um papel central na diferenciação curricular e/ou pedagógica, adaptando práticas docentes que promovem a adequação do currículo às necessidades dos alunos. Como refere Lima (2011), “os professores são decisores cuja acção exige um considerável grau de autonomia sobre os objectivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc” (p. 45).

Esta nova lógica, que promove a tomada de decisões a nível pedagógico, metodológico e curricular, nas escolas e a descentralização do poder transfere para as organizações escolares o poder de regular os seus percursos, regular as suas ações, em função das estratégias e opções curriculares definidas em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos, tendo sempre em conta os contextos locais e as necessidades da comunidade estudantil em particular.

Em conformidade com Formosinho *et al* (2005), a descentralização educativa promove a autonomia das comunidades educativas locais na gestão das suas práticas educativas e no desenvolvimento de projetos educativos que visam a formação de jovens com características e necessidades específicas, quer seja a nível do desenvolvimento de competências sociais, quer seja a nível da formação académica, que exigem a flexibilidade do currículo, tornando-o funcional e construtor de novas aprendizagens. A descentralização do sistema educativo, enquadra-se num conceito de Estado em que a democracia prevalece e os cidadãos são chamados a intervir de forma mais consciente e se estabelecem meios de colaboração entre os diversos agentes educativos.

A descentralização do sistema educativo não se pode operacionalizar, sem que o verdadeiro conceito de autonomia esteja enraizado nas práticas docentes e seja facilitado pelas políticas educativas centrais, pois o Estado, com as suas estruturas centralizadas e burocráticas que dificultam a participação comunitária, precisa de ser célere nas decisões e promovedor da participação democrática de toda a comunidade. A autonomia das escolas não é sinónimo de desresponsabilização do Estado em proporcionar uma educação democrática e de qualidade para todos e não só para as elites que comungam das mesmas ideologias.

Sousa (2014) apresenta-nos duas perspetivas antagónicas de currículo. Na primeira perspetiva, o currículo pode ser um veículo para a manutenção do status quo, ou seja, pode perpetuar o estado das coisas, a continuação de práticas, metodologias e a implementação de um currículo amorfo. Nesta perspetiva, o currículo poderá constituir

um meio para difundir os valores de uma determinada cultura que exerce a sua supremacia sobre outras de menor expressividade e a escola, através da implementação de um currículo uniformista, poderá perpetuar esses valores e ideais de uma cultura dominante, dificultando o processo de aculturação, nem sempre pacífico, na medida em que o confronto de culturas e ideais não aceites como válidos poderá comprometer as aprendizagens dos alunos de classes menos favorecidas. Como refere Roldão (2003), o currículo, conjunto de conhecimentos fundamentais a adquirir, espelha a cultura dominante de uma sociedade num determinado período e contexto, sendo que se verifica alguma tensão e um equilíbrio pouco justo entre as culturas, interesses e conhecimentos presentes nesse específico momento. Para a autora, o currículo

é a arena política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou poderes que subjazem à definição e legitimação histórica e social de um dado currículo e da respectiva institucionalização em estruturas organizativas. (p.18)

Freire (1993) considera que a educação não é despida de intenção política, já que os educadores ao trabalharem com os alunos têm a possibilidade de transmitir o seu modo de pensar, inculcando-lhes o seu olhar do mundo. A educação é, para este pensador, encarada como o veículo reprodutor das ideologias das classes dominantes e da ideologia perpetuada pelo Estado e por governos que, consoante a sua opção política, investem mais ou menos na educação, servindo-se da educação bancária para transmitir a sua ideologia e para dominar. Isto, na visão de Freire, significa obscurecer a verdade e impedir o desvelamento e o entendimento da realidade que levaria as classes dominadas a se insurgirem contra as políticas dominadoras e castradoras que regem a sua existência. É no desvendar destas políticas e na libertação e transformação da realidade opressora que o educador progressista deve conduzir o aluno ao questionamento e à crítica da realidade social onde está inserido, tarefa que Freire (2010) atribui a educadores, pais ou outra pessoa qualquer que esteja interessada em mudar o mundo.

Perante um olhar rápido à estrutura das sociedades, podemos verificar uma variedade de valores, de formas de estar, de ideologias que muitas vezes aprofundam o fosso entre as pessoas e as classes sociais. Freire (1993), a respeito da unidade na diversidade, refere que as diferenças interculturais existentes provocam divergências de classes, de raças e até de género ou países e acrescenta que as classes dominantes impõem a sua ideologia às classes menos representativas, discriminando-as e remetendo-as ao

silêncio daqueles que, de forma acrítica, seguem o caminho trilhado pelos outros. A escola de hoje é local de encontro de diversas culturas, tornando-se necessário integrar os alunos de culturas diferentes de forma positiva e valorizar os seus costumes e valores através da sua divulgação e partilha. Torna-se imperativo atender à diversidade cultural e ensinar a olhar para o mundo com olhos reflexivos e ações de mudança. A educação de qualidade defendida por Freire (1993) remete-nos para a necessidade do Homem, consciente da sua “inconclusão”, ser mais no sentido de se transformar e de consequentemente transformar o mundo.

Já Bourdieu e Passeron (1970) mencionam a “violência simbólica” exercida pela escola, ao tentar impor valores e comportamentos que nem sempre são coincidentes com os valores perpetuados e reconhecidos nos meios onde os alunos pertencentes a grupos com menor expressão social cresceram. Muitos dos valores e comportamentos valorizados pela escola entram em conflito com os valores dos alunos que não lhes atribuem importância, resultando, muitas vezes, no descompromisso com a escola. Para agravar a situação, os conteúdos programáticos herméticos que constituem o currículo revestem-se de insignificância e provocam um consequente desinteresse, pois traduzem muitas vezes uma realidade desconhecida e distante.

Continuando a acompanhar o pensamento de Sousa (2014) encontramos a segunda perspectiva apresentada pela autora, segundo a qual o currículo poderá ser um meio de libertação e de transformação das classes ou culturas com menor poder de expressão política e ideológica. Esta perspectiva exige que as escolas e os professores se consciencializem da necessidade de respeitar e elevar a diversidade cultural e ideológica dos alunos através da promoção de práticas mitigadoras das diferenças culturais e facilitadoras da inclusão. Assim, e na perspectiva de Sousa (2014), “(...) o currículo deixa de se reduzir apenas à sua dimensão didática, para ser lido como um sistema aberto que se regula e auto-organiza em interdependência com outros sistemas” (p.1186).

Perante a consciência de que o currículo é uma peça de xadrez, num jogo onde entram em ação forças de natureza ideológica, política, cultural, subsiste a necessidade de olhar para o conceito de currículo de forma mais abrangente, tendo consciência que os professores são fundamentais na forma como implementam o currículo e ajudam os alunos a se transformarem e a serem ativos na construção do seu conhecimento e das suas próprias aprendizagens, em perfeita sintonia com as suas necessidades e o com o seu contexto histórico e local.

O currículo assume relevância na qualidade e eficácia do ensino e das aprendizagens dos alunos e na forma como as escolas definem os seus objetivos, pensam as suas práticas e constroem o seu percurso, em colaboração com os demais agentes educativos, rumo à melhoria da qualidade da educação, do sistema educativo e do desenvolvimento das organizações escolares. O currículo, a par com a avaliação das escolas, contribui para a concretização de objetivos do sistema educativo, das escolas e das aprendizagens dos alunos de forma eficaz, definindo as bases para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem, atividades e metodologias que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos.

## **1.2. O Professor e a Colaboração Docente**

Uma educação de qualidade jamais poderá ser baseada em pressupostos que limitam a participação ativa das pessoas. A educação que se quer de qualidade não poderá ser alicerçada na intolerância perante a diversidade cultural e social dos alunos que se reflete na uniformização de um currículo pronto a ser consumido e que desconsidera o saber dos alunos. Nesta perspetiva, o professor passa a ser um ator central que decide o que fazer, sendo a intencionalidade das suas ações em prol de determinados objetivos. Passa-se, então, e perante uma leitura do currículo, a atribuir importância não só ao que ensinar, mas sobretudo ao porquê e para quê. Na opinião de Freire (2000), a prática docente não deve ser feita de maneira mecanicista e o ensino dos conteúdos acontecer de forma fria e “mentirosamente neutra” e facilitadora da invasão cultural. Os conteúdos programáticos (temas geradores) devem partir da situação em que o educando se encontra, devem refletir os seus anseios e questões; devem surgir da realidade dos oprimidos, devendo o educador-problematizador apresentar estes conteúdos em forma de questão, para ser pensada e resolvida com o intuito de incitar o pensamento crítico e a ação reflexiva e transformadora no educando.

Para além do seu papel como decisor quanto aos conteúdos e formas de ensinar, Sousa (2014) considera que o professor também deverá “(...) ter um papel decisivo na definição de políticas educativas e curriculares, no respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais, tendo em vista a integração e a coesão social” (p. 1189). O professor terá de ser ouvido e ter um papel mais interveniente na definição das políticas curriculares, para poder adaptar as suas práticas pedagógicas a uma realidade

complexa que não pode continuar a ser ignorada, sob pena de se estar a formar cidadãos passivos, com competências limitadas que os impedirão de responder com eficácia às necessidades da sociedade atual.

Pelo facto de a organização escolar estar, ainda, fortemente influenciada pelos pressupostos que deram origem à escola pública, sob influência da taylorização do ensino, implementou-se uma cultura de individualismo nas escolas que perpassa uma visão microscópica do ensino e dificulta todas as tentativas de inovação baseadas na colaboração docente. O professor para ser um pedagogo tem de ser um transformador e não seguir uma pedagogia ou um modelo pronto a aplicar, desadequado aos seus alunos nem de acordo com os seus interesses. Para Freire (2000) “(...) o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença” (p. 44) e se assume como sujeito ativo e transformador do seu conhecimento. O conhecimento não é algo que se conceda a alguém que nada sabe; é algo que se procura e que se constrói através da experiência com alguém para quem esse saber tem significado e por isso leva a uma busca incessante de querer saber mais, estimulando a curiosidade como o motor do conhecimento (Freire, 2010).

Só através do diálogo é possível ultrapassar a contradição educador-educando e criar uma dinâmica de diálogo: educador-educando ou educando-educador. Assim, à medida que o educador educa, também ele é educado, ou seja, ele aprende ao ensinar, sendo ambos sujeitos da construção do seu saber. Freire (2009) acrescenta que “[n]ão há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os homens os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p. 23). Um educador progressista reconhece o verdadeiro objetivo da sua prática educativa a favor da educação popular (Freire, 1993) Para Freire (1993), toda a pessoa que está ligada ao ato educativo / pedagógico deve-se envolver de forma crítica e exercer o seu direito à participação, dado que, na sua maneira de ver a educação, todo o ato educativo requer a presença de sujeitos atuantes e reflexivos enquanto sujeitos ativos, tomando decisões, no sentido de se libertar da opressão e não ser apenas pessoas que cumprem as orientações de outros.

O professor, segundo a perspectiva construcionista de Seymour Papert tem de se encarar como um tutor que orienta o processo de construção do conhecimento dos seus alunos, que se tornam ativos e colaboradores, e perante a constatação que o conhecimento ainda não foi apropriado, deve analisar a situação, para entender quais os obstáculos

internos ao aluno e quais os fatores que o fomentam. Como professor aprendente, tem de ter consciência que há sempre algo novo para aprender e novas competências para adquirir. Na mesma linha de pensamento, Fino (2017) acrescenta que “qualquer docente que faça verdadeiramente jus a esse nome deve esforçar-se por se transformar em pedagogo e não em didata, especialista numa didática específica e desconhecedor assumido de todas as restantes” (p. 32). O professor, numa perspetiva construcionista, assume o papel de facilitador do desenvolvimento dos alunos e da sua aprendizagem, agindo mais como um tutor que orienta o processo de construção do conhecimento, com total conhecimento da realidade onde se movimenta, uma vez que Durkheim (2007) considera que o professor deverá conhecer em profundidade “(...) o sistema do seu tempo: é com esta condição que estará habilitado a servir-se dele com discernimento (...)” (p. 86). Hargreaves (1998), refletindo sobre a adaptação da escola numa era pós-moderna, considera que o professor se constitui como a peça central no processo de mudança da escola e do seu aperfeiçoamento, pois as mudanças exteriores a estes, como as alterações no currículo, na carga horária das disciplinas, na denominação das disciplinas, são mudanças passageiras, caso eles não entendam a sua importância. É fundamental entender como é que os professores percebem e vivenciam a realidade que os envolve, para empreender as mudanças verdadeiramente significativas.

As vivências na escola de hoje, de acordo com Sousa (2012), devem ser pautadas por metodologias e práticas de trabalho docente baseadas na colaboração entre professores e alunos, no trabalho interdisciplinar e no envolvimento dos alunos com a sua aprendizagem. A colaboração surge como uma cultura profissional docente fundamental para responder de forma eficaz aos desafios colocados à escola. Esta cultura é tipificada por Hargreaves (1998), que nos apresenta duas perspetivas diferentes da colaboração, uma mais ativa do que a outra. A colaboração pode ser de natureza mais limitada, quando acontece sem que haja uma reflexão das práticas, ou poderá ser mais ativa, se englobar trabalho em conjunto que fomente uma análise reflexiva e crítica das práticas docentes, se permitir o verdadeiro desenvolvimento e mudança educativa nos atores.

A colaboração é encarada como a chave para a mudança educativa, como uma estratégia a ser tomada em conta na formação de professores, no sucesso dos alunos e na eficácia das escolas, como defende (Lima 2002). Num ambiente de trabalho, em que a colaboração impera, os professores aprendem uns com os outros através da partilha de experiências e da autorreflexão e proporciona-se o desenvolvimento profissional dos docentes.

A colaboração também facilita o processo de implementação de novas mudanças curriculares. Lima (2002) refere que ela é encarada como parte promotora da liderança partilhada e das reformas curriculares, pois “a forma como os docentes interagem profissionalmente é, certamente, um dos fatores mais poderosos que condicionam o modo como as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas na escola” (p. 175). Também Hargreaves (1998) sublinha a importância da colaboração na implementação das mudanças e das reformas curriculares ao referir que

a colaboração e a colegialidade (...) também são largamente encaradas como formas de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente. O seu contributo para a implementação das reformas curriculares centralizadas constitui, a este respeito, um factor crucial. (p. 209)

Sendo a colaboração uma das competências mais valorizadas pelas organizações no séc. XXI, os professores não podem continuar a trabalhar de forma isolada, sem considerarem a ação dos outros agentes sociais. Torna-se urgente adotar novas formas de organizar o trabalho educativo, em prol de uma articulação da ação educativa mais eficiente e consciente das necessidades dos alunos. Hargreaves (1998) defende que a mudança na escola só poderá ser realizada com sucesso num processo participativo. A sociedade pós-moderna exige professores e alunos capazes de se relacionarem com os demais, numa perspetiva colaborativa e integradora dos seus conhecimentos, respondendo às exigências dos contextos locais que estão em permanente alteração. A vida de uma escola deve ser sustentada na sua autonomia e na possibilidade de esta assumir a direção das suas decisões e se responsabilizar perante a comunidade educativa pelos seus princípios orientadores, pelas decisões que toma e pelas atividades que desenvolve de forma a envolver todos no processo educativo (Formosinho, 1989, cit. em Costa, 1998).

A colaboração pode ser uma estratégia adotada pelos professores para aprenderem uns com os outros e tornar mais produtiva a sua intervenção junto dos alunos. Para Prates *et al* (2010) “[é] uma ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores (...) é uma fonte de aprendizagem importante para a renovação organizacional. A aprendizagem individual transforma-se em aprendizagem partilhada e profissional” (p. 35).

O trabalho colaborativo promove o desenvolvimento profissional, baseando-se na troca de experiências e na reflexão. A confiança nos pares encoraja os professores a se

envolverem em novas experiências, ultrapassando a sua zona de conforto, e facilita a implementação de mudanças curriculares. O êxito das reformas curriculares depende da colaboração e do planeamento entre professores, ampliando a responsabilidade coletiva e o sucesso das mudanças. A colaboração também fomenta a liderança partilhada. No entanto, nem sempre é fácil promover o trabalho colaborativo, por questões que se prendem com a falta de tempo e ausência de espaço físicos, resistência de alguns professores a novas formas de trabalho, competitividade, individualismo, desmotivação e falta de recursos.

A colaboração pode ser mais ou menos facilitada pela cultura de ensino e pode ser o motor de arranque para o aperfeiçoamento profissional dos docentes, isto é, conforme referido por Prates *et al* (2010) “a cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para aprendizagem dos seus professores” (p.27).

Algumas reformas curriculares e os seus pressupostos, como por exemplo o DL n.º 55/2018, constituem tentativas de introdução de algumas mudanças desejadas para a transformação de alunos que, dotados de capacidade reflexiva e um sentido mais crítico, tornam-se capazes de resolverem problemas, através da implementação de metodologias, que permitem abordagens diferentes e facilitadoras da sua aprendizagem. A introdução de metodologias de trabalho diversificadas e adaptadas aos alunos, como o trabalho de projeto, baseado na relação dialógica, permite construir uma visão conjunta do mundo e permite a articulação dos conteúdos curriculares com os interesses dos alunos, atribuindo sentido e aplicabilidade às aprendizagens escolares. Com o trabalho de projeto, as aprendizagens dos alunos são construídas pelos próprios, mediante a atribuição de significado, ao contrário do que acontece quando é o professor a ditar o que deve ser ensinado. O projeto parte de um problema para o qual os alunos procuram resposta, tal como sucede com a educação problematizadora de Freire ou a educação popular: partir das experiências, das vivências e das necessidades dos educandos para construir o currículo. Os projetos facilitam o crescimento e a formação pessoal dos alunos, pois envolvem-nos na procura de respostas, permitindo que se desenvolvam e formem uma consciência crítica e reflexiva a respeito das suas aprendizagens durante o processo.

O desenvolvimento de projetos promove o trabalho colaborativo entre todos os atores educativos, mas sobretudo entre professores e alunos, permitindo atenuar as suas diferenças cognitivas e até mesmo sociais e, mediante a orientação cuidadosa e consciente dos professores, conduz ao sucesso através da interação que os alunos estabelecem entre si, sempre que os mais capazes ajudam os que tem mais dificuldades. Para Moraz *et al*

(2004), o trabalho de projeto oferece vivências e aprendizagens em contextos variados que não se prendem unicamente com o ambiente escolar, mas também com o mundo do trabalho, sendo possível o trabalho individual ou a interação em grupo. Esta metodologia aplica-se a atividades de caráter formal ou informal, científico ou de natureza lúdica, fomentando a compreensão de situações e comportamentos em profundidade. O projeto permite que as pessoas construam novo conhecimento, se expressem e contextualizem conhecimentos, atribuindo-lhe significado e relevância.

O professor é um aprendente permanente, havendo sempre algo de novo para aprender, novas competências para adquirir, novas metodologias e estratégias de ensino /aprendizagem para implementar, que se querem promotoras de aprendizagens significativas, douradoras e transformadoras. Deve fazer parte do professor a sede de aperfeiçoamento contínuo, sendo que o conhecimento não é estagnável nem estanque às mudanças constantes que ocorrem na sociedade e conseqüentemente, na educação. O crescimento profissional é um processo inacabado que ocorre ao longo da carreira e que está em constante reformulação, na medida em que se deixam de parte crenças e práticas antigas para dar lugar a outras, num processo inacabado de melhoria contínua. O desenvolvimento profissional requer uma cultura que promova o feedback construtivo, a discussão entre pares e oportunidades que visam o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Para tal, é necessário que se viva um clima de porta aberta e de vontade, para partilhar as práticas que acontecem na sala de aula.

A cultura de ensino pode ser o motor de arranque para o aperfeiçoamento profissional dos docentes e de acordo com Prates *et al* (2010) a cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para aprendizagem dos seus professores” (p.27), sendo que, segundo Frota (2011), as culturas escolares estão estritamente ligadas às diferentes visões de ensino dos líderes escolares e poderão potencializar ou incentivar ações entre os docentes promotoras da melhoria da organização escolar.

### **1.3. A Liderança Escolar como Elemento Catalisador**

O conceito de liderança, tema de interesse para muito estudiosos pela sua pertinência na melhoria e desenvolvimento das organizações, evoluiu ao longo do tempo e de acordo com a conjuntura económica, política e social dos tempos. O conceito tem vindo a adquirir definições variadas, consoante o campo de aplicação, seja de cariz

cultural, social, político, organizacional ou científico. O conceito de liderança é, então de natureza polissêmica, pois adquire significados variados, sendo que as diferentes concepções do termo enriquecem o conceito e contribuem para a sua melhor compreensão.

O conceito de liderança está intimamente ligado ao de líder, na medida em que a liderança é o conjunto de ações, procedimentos e comportamentos de alguém (o líder) de forma a conseguir atingir certos resultados e/ou objetivos. Silva (2010) define liderança como a ação de orientar um grupo a percorrer determinado caminho, sendo que o líder é a pessoa que materializa a liderança, indicando o percurso, fortalecendo as relações entre as pessoas que se querem unas e motivando-as para a ação coletiva.

Costa (2000) traça a evolução histórica do conceito de liderança, sendo que passou de um conceito de natureza mais tecnicista para outro que atribui relevância aos aspetos sociais. Inicialmente, a liderança estava associada a um conjunto de características pessoais que apontavam o líder como a pessoa capacitada para liderar (líder nato), tendo mais tarde surgido a noção de que a liderança poderia ser ensinada e que o líder poderia se construir (líder treinado), de acordo com um conjunto de características e comportamentos que se julgava serem imprescindíveis ao líder e que constavam de programas de formação.

Com o evoluir do tempo, e o desenvolvimento de novas teorias, passou-se a creditar que os contextos influenciavam a forma como a liderança se evidenciava, influenciando a forma como o líder se adequava às diferentes situações, contextos e pessoas (líder ajustável). Já nos anos 80, surge o conceito de liderança transformacional, ligado à capacidade de o líder motivar os outros para a ação e estar atento às pessoas, às suas necessidades e interesses, sendo capaz de motivá-las para a concretização de objetivos organizacionais, para o bem-comum. Assim, conseguimos compreender que o conceito de liderança é caracterizado por um conjunto de variáveis de natureza pessoal, formativa, contextual e social, que tornam este fenómeno tão importante nos processos de melhoria e desenvolvimento organizacional.

Grande parte das definições de liderança realça a estreita relação entre quem influencia e quem é influenciado. O conceito de liderança, segundo Barracho (2012), pode ser um atributo de posição, um traço pessoal ou uma categoria de comportamento.

Para Sergiovanni (2004b), a liderança é “(...) o processo de levar um grupo a agir de acordo com os objectivos do líder (como é habitualmente o caso nas organizações empresariais) ou propósitos partilhados (como deveria acontecer nas escolas)” (p. 124),

destacando a liderança como um processo de influência bilateral entre o líder e os seguidores que reconhecem e validam os propósitos e as ações do líder.

Kouzes e Posner (2007) perspetivam a liderança como algo que pode ser exercida por qualquer pessoa, de acordo com as oportunidades, pelo que não está unicamente dependente de traços pessoais. Os autores consideram que qualquer pessoa pode exercer a sua liderança sobre outras, adotando uma postura reflexiva, de humildade e em diálogo com os outros. A forma como o líder exerce a sua liderança deve ser equacionada em função do contexto, pois as ações que são válidas e eficazes em determinadas situações podem não surtir efeito noutras diferentes, como sustentado por Costa (2000).

O interesse que os autores têm demonstrado à temática da liderança tem resultado numa panóplia de teorias e respetivos estilos de liderança, com particularidades que os diferenciam dos demais e explicam o processo de interação e influência entre líderes e liderados. Não se verifica prevalência de um estilo de liderança sobre o outro, sendo que a eficácia de um estilo depende das pessoas envolvidas, dos objetivos que têm de ser alcançados e do contexto, pelo que cada estilo de liderança pode resultar, desde que adequado ao contexto, às pessoas e à organização, conforme Fraga (2014).

Kurt Lewin, psicólogo e teórico alemão com contribuições importantes no campo da psicologia social e organizacional, desenvolveu um estudo, do qual emergiram três estilos de liderança: a Liderança Autocrática, a Liderança Democrática e a Liderança *Laissez-faire*. Ao adotar um estilo de liderança autocrática, o líder faz recair sobre si toda a ação, sem envolver o grupo e atender às suas perspetivas, ele define os objetivos e assume a responsabilidade total, enfatizando a sua posição como líder. Já a liderança democrática, em oposição à anterior, pressupõe a ação de um líder que envolve os outros na definição de objetivos e na tomada de decisão e partilha com os demais a sua liderança, não sendo tão clara a distinção entre ambos.

Por sua vez, a liderança *Laissez-faire* apresenta-nos um líder que enfatiza a ação dos outros e a sua capacidade para decidirem, demitindo-se da sua função como líder, sendo a sua participação ou regulação da ação mínimas.

Com o evoluir dos estudos, surgiram novos estilos de liderança, como o de Liderança Transformacional e Liderança Transacional que se apresentam em polos opostos do fenómeno. A liderança transformacional, proposta por Burns em 1978, caracteriza-se pela relação de proximidade entre o líder e o grupo, que assenta no reconhecimento mútuo e na participação dos outros no processo de tomada de decisão. Segundo Castanheira e Costa (2007), este estilo de liderança “(...) caracteriza-se por ter

uma forte componente pessoal na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes, de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideais” (p.143), salientando a importância da colaboração na percussão de objetivos comuns. Os autores referem que a liderança transformacional assenta no carisma, capacidades e postura do líder, sendo ele merecedor do reconhecimento e respeito do grupo. Assim, o líder transformacional torna-se motivo de orgulho do grupo, inspirando-o através da definição e objetivos claros e inculca o respeito pelas pessoas, valorizando o contributo de cada uma e privilegia a ação do grupo, que ultrapassa as suas limitações em prol do bem comum. Os líderes transformacionais motivam intrinsecamente os seguidores para a ação e promovem o seu desenvolvimento pessoal, motivam os outros através do seu exemplo, tendo em mente os objetivos, a visão e missão da organização, e imprimem essa postura nos seguidores, privilegiando a proatividade e a participação do grupo. Os líderes transformacionais transcendem os seus interesses para valorizarem os da organização, promovendo uma visão organizacional conjunta a longo prazo, apreciam e fomentam a honestidade, comprometimento e integridade no decurso do trabalho. O relacionamento entre o líder e os demais assenta em pilares que propiciam bom ambiente de trabalho, como o respeito e a confiança. Estes líderes promovem a mudança organizacional, incentivando os seguidores a sair da sua zona de conforto, conferindo-lhes estabilidade emocional para enfrentarem os desafios e se superarem.

Muito diferente da liderança transformacional, a liderança transaccional caracteriza-se pela ação do líder focado no seu próprio benefício, em vez de se centrar no bem comum da organização. Os líderes transaccionais, cuja liderança resulta da sua posição, estabelecem um sistema de recompensas ou penalizações, consoante a concretização dos objetivos estabelecidos, situando no exterior as razões para a ação dos seguidores. Eles estabelecem com os outros relações baseadas na hierarquia, objetividade e formalidade, focando-se no cumprimento dos objetivos e realização de tarefas. Estes líderes não demonstram muita abertura à mudança, pois preferem manter a ordem e a estabilidade, sendo que as mudanças acontecem mediante a necessidade da organização e de acordo com regras estabelecidas. Eles são eficientes e eficazes na concretização de objetivos a curto prazo e falham em envolver os seguidores, a longo prazo.

A eficácia da liderança não depende unicamente do líder. Segundo Fraga (2014), está intimamente ligada à experiência profissional do grupo, à natureza das tarefas a realizar, ao grau de risco e aos recursos disponíveis. Para Fullan (2001) os líderes eficazes

comprometem-se a longo prazo com os outros e envolvem-nos através da definição de um objetivo moral, da compreensão do processo de mudança, do desenvolvimento de relacionamentos saudáveis, da construção e partilha de conhecimento e de padrões de coerência que fomentam a ação conjunta da organização.

O conceito de liderança, há muito que é considerado no campo educativo como um fator de grande influência nas mudanças na organização escolar conducentes à melhoria da educação e evolução dos estabelecimentos escolares. As escolas são organizações socialmente complexas que lidam com a diversidade e com especificidades que as distinguem, sendo que requerem mudanças e práticas contextualmente adaptadas à sua realidade.

Qualquer mudança a implementar no sistema educacional requer uma análise à instituição, definição de planos estratégicos, o envolvimento de todos os atores e persistência para atingir os seus objetivos. As mudanças educacionais são morosas e se não forem apoiadas por uma liderança pedagógica e distribuída e se não contarem com o envolvimento de todos, poderão ver a sua sustentabilidade comprometida.

A liderança torna-se central na melhoria das organizações escolares, sendo que “(...) numa escola, a liderança não se limita ao director, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais (...)” (p. 173) como defendem Hargreaves e Fink (2007). Estamos, então, perante uma liderança intermédia e partilhada que se interjeta com a liderança de topo para contribuir para a melhoria da organização escolar.

Para Bolívar (2012), a liderança é “a forma de determinar uma direção (objetivos, projeto, visão, etc.) e exercer influência” (p. 48), sendo que falamos de liderança pedagógica ou educativa, quando nos referimos às ações que visam a melhoria da aprendizagem dos alunos. Leithwood e Doris (1998) referem que a liderança formal dos professores pode ser exercida por pessoas que ocupem lugares de destaque na organização educativa, como os delegados de grupo, coordenadores de departamento, representantes sindicais ou membros do conselho de gestão da escola. Os líderes de instituições fortes, como refere Fullan (2001), não são única e exclusivamente as pessoas que ocupam lugares de topo e de destaque nas organizações. É importante fomentar atitudes de liderança nas outras pessoas que não detêm cargos na instituição, pois estão a contribuir para o crescimento da organização, independentemente da presença de um líder em específico. O mesmo defendem Formosinho *et al* (2000) ao referirem que “[a] liderança nas organizações escolares, pode recair numa só figura, mas também pode ser exercida

por outros, pois a “a liderança real” pode surgir do coordenador formal ou de outro professor em função das ideias e das características das pessoas singulares (...)” (p. 131).

O processo de mudança da escola que permite passar de uma liderança mais burocrática, preocupada, sobretudo, com a gestão das instituições escolares para uma liderança pedagógica que enfatiza a aprendizagem dos alunos como aspecto central e orientador da sua ação, é um processo lento e progressivo. Como frisa bem Bolívar (2012), “(...) a cultura escolar estabelecida não se altera por decreto” (p. 50). Silva (2010) acrescenta que “fundada na participação, a autonomia exige também o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas de liderança (...)” (p.83). A Liderança Pedagógica desempenha um papel de extrema importância na melhoria da educação e é encarada como um fator decisivo no sucesso das escolas. Na perspectiva de Bolívar (2012)

defende um processo “transformador”, pois não se limita a trabalhar nos contextos existentes e com as metas idealizadas, mas também no seu ajustamento constante, de forma a aperfeiçoar a educação e as práticas de ensino na sala de aula. (p. 66)

De acordo com Hopkins (2003), citado por Bolívar (2003), a liderança pedagógica deverá assentar na definição dos valores e objetivos da educação nos estabelecimentos escolares, estabelecendo uma visão ou meta em torno de um projeto; gestão dos processos de ensino e aprendizagem e na identificação da escola como uma comunidade profissional de aprendizagem. Bolívar (2012) identifica outro tipo de liderança escolar, a Liderança Determinada, que é encarada como uma característica das escolas bem-sucedidas que contam com uma liderança constantemente focada na resolução de problemas. A liderança determinada torna-se deveras importante na implementação de políticas ou reformas na escola, pois as novas ideias podem causar resistência por parte de alguns atores educativos e dificuldades inesperadas. Refere o autor citado que este tipo de liderança tem como princípios fundamentais a empatia, o compromisso dos líderes, o apoio dos professores, a atenção centrada no ensino, a consecução das metas e a divulgação de resultados como forma de investimento no processo de ensino e aprendizagem e de incentivo.

Bolívar (2012) considera que a liderança do Diretor Escolar “desempenha uma posição estratégica pela capacidade em articular diferentes variáveis que, de um modo isolado, teriam pouco impacto na aprendizagem, mas integradas produzem sinergias que

incrementam notoriamente o respetivo impacto” (p. 55). Os diretores escolares são a chave para iniciar o processo de melhoria da educação. E a sua liderança é como se fosse a “cola” que unifica as partes em função de um só objetivo: a melhoria das práticas de ensino e de desempenho dos professores ao serviço da aprendizagem dos alunos. Cabe ao Diretor a criação de condições que desencadeiem a melhoria do ensino, em interação com os demais atores educativos, sem descuidar o papel e o trabalho do professor na sala de aula, pois o desempenho dos docentes, conscientes das suas motivações e responsabilidades é condição essencial na melhoria do ensino. Bolívar (2012), referindo-se ao programa Improving School Leadership levado a cabo pela OCDE, diz que uma das principais funções da gestão do ensino “(...) é a contribuição para a melhoria das práticas docentes e do desempenho profissional dos professores, com o derradeiro objetivo de incrementar a aprendizagem dos alunos” (p. 65).

A implementação de modelos de gestão vertical, segundo a qual recai sobre o diretor a função de supervisão e gestão do currículo, mostrou-se inadequada para fomentar o sucesso da melhoria do ensino. As direções escolares pouco poderão fazer se não basearem a sua ação no desenvolvimento de uma liderança partilhada ou distribuída que fomente a colaboração e a responsabilidade dos professores e da comunidade local na melhoria do ensino.

São necessárias equipas diretivas que exerçam a sua liderança (pedagógica) de forma a dinamizar o processo de melhoria interna das escolas e que sejam capazes de recolher o apoio de todos os envolvidos neste processo. São necessários modelos de gestão que promovam o aproveitamento das energias e mais-valias de todos os envolvidos na persecução do mesmo objetivo, sendo que para tal acontecer é necessário alterar a estrutura organizacional das escolas. Meuret (2002) acrescenta que a

eficácia, definida como a capacidade de fazer progredir um aluno para além do que era esperado tendo em conta o seu nível inicial, varia de um estabelecimento de ensino para outro; que a eficácia de um estabelecimento de ensino não é constante ao longo dos anos, ou seja, que um aperfeiçoamento do seu funcionamento permite esperar uma eficácia mais forte e mais regular. (p. 41)

A liderança do diretor não é o único fator-chave na melhoria do ensino, pois é necessário a construção de um sentido de comunidade que valoriza a aprendizagem. “Trata-se de criar uma cultura forte de ensino, com a integração de todos os intervenientes

(incluindo a família e a comunidade num processo que Kruse e Louis (2008), citados por Bolívar (2012), intitulam de “intensificação da liderança” (p. 66).

A construção da liderança para a aprendizagem, ou seja, a liderança para a melhoria da aprendizagem dos alunos não é um constructo alocado ao diretor da escola. Bolívar (2012) defende que é uma responsabilidade de todas as partes envolvidas no processo educativo e acrescenta que

(...) a liderança tem de ser concebida como algo separado da pessoa e do papel que essa pessoa possa desempenhar num determinado momento. A liderança reside na escola e não na personalidade do diretor que tem de construir a sua própria capacidade de liderança. (p. 63)

O diretor que exerce uma liderança centrada na aprendizagem redefine o seu papel, passando a ser um agente de mudança que aproveita as capacidades dos restantes atores educativos, em prol de uma missão comum em vez de se limitar à gestão burocrática da escola. Bolívar (2012), ao referir que “[o] desempenho da direção como liderança é visto, em muitos casos, como uma prática distribuída, mais democrática, “espalhada” por toda a organização, em vez de algo exclusivo dos líderes formais” (p. 67), enfatizando a liderança partilhada por todos os envolvidos no processo educativo.

Num estudo que relaciona a liderança com os resultados dos alunos, (Robinson, 2011 cit. em Bolívar, 2012) identifica cinco práticas que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos, nomeadamente:

- 1) o estabelecimento de metas e expectativas de forma clara e em colaboração com as partes interessadas, para que os professores possam contribuir para a sua concretização através do seu desempenho;
- 2) a obtenção e distribuição de recursos de forma estratégica em função dos objetivos do ensino e das prioridades;
- 3) a planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo que preveem a avaliação das práticas de ensino, através de visitas às salas de aula e acompanhamento do currículo, através da coordenação entre professores, níveis, cursos, ciclos e etapas da escola;
- 4) a promoção e participação na aprendizagem e desenvolvimento dos professores, pois uma vez que os professores desempenham um papel fundamental na aprendizagem dos alunos é necessário formá-los e dar-lhes condições para se desenvolverem como profissionais;

- 5) a criação de um ambiente estruturado e de apoio, visando a melhoria do ambiente de trabalho nas salas de aula, com vista a melhoria da aprendizagem, bem como o estabelecimento de relações de confiança entre todos os membros da comunidade escolar.

É necessário que os diretores de escola assumam uma liderança pedagógica nas suas escolas, em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos, mas não podemos esquecer que mudar a forma de liderança não é suficiente; é necessário um reajuste de outros fatores das políticas educativas que suportem esta visão de liderança pedagógica. (Harris e Lambert, 2003 cit. em Bolívar, 2012) acreditam que as escolas podem proceder à mudança, a partir do seu interior e propõem um conjunto de pressupostos que caracterizam uma nova visão de liderança:

- 1) a liderança corresponde a processos coletivos de aprendizagem com vista à construção de ideais comuns e a realização dos objetivos definidos;
- 2) a liderança baseia-se na aprendizagem que conduz a uma mudança construtiva, sendo que a aprendizagem é um processo resultante da interação das pessoas em colaboração e tem como meta a concretização de objetivos comuns;
- 3) todos os intervenientes têm o potencial e o direito de trabalhar como líderes, não obstante a complexidade do processo de construção da liderança;
- 4) a liderança é um esforço partilhado e forma a base da democratização das escolas, sendo que o processo de transformação da escola é coletivo, tornando-se mais eficaz quando desenvolvido em colaboração com os outros e deve ser transversal a todos, sob pena de não se concretizar nem se verificar o cumprimento dos objetivos definidos;
- 5) a liderança requer a distribuição de poder e autoridade, uma vez que a aprendizagem transformadora da escola exige uma liderança partilhada que incentiva o desenvolvimento profissional dos professores.

As mudanças e a melhoria das organizações escolares exigem a substituição do antigo modelo de gestão por um novo, que se baseie em políticas de administração que privilegiem a horizontalidade das decisões e privilegiem o envolvimento de todas as partes interessadas na melhoria do ensino. A sua atenção foca-se na aprendizagem dos alunos e promove a responsabilidade partilhada pelo sucesso das aprendizagens, sendo

que os professores e as lideranças escolares têm sido apontados como os agentes com maior influência nas aprendizagens dos alunos e na melhoria da educação.

## **2. O Processo de Avaliação das Escolas**

Nos pontos anteriores foram focados algumas das componentes que julgamos contribuir para a melhoria das organizações escolares e para a melhoria das aprendizagens dos alunos, como o currículo, a descentralização, a autonomia de escolas, os professores, o trabalho colaborativo e as lideranças, componentes que se interligam, necessariamente, na construção de uma organização escolar de qualidade e que são aspetos a ser considerados pela avaliação institucional. A avaliação de escola pode ser um contributo na construção de uma organização escolar aprendente que se consciencializa das mudanças que são necessárias efetuar.

Procederemos ao enquadramento normativo da temática em estudo, à luz da legislação nacional e regional que regulamenta a avaliação do sistema educativo português, entrecruzando com o olhar crítico de alguns autores.

A descentralização do sistema educativo promove a autonomia de escola, a criação de projetos de escola, a avaliação numa ótica de melhoria e aperfeiçoamento e não numa ótica sancionatória ou de julgamento, contudo impõe também a necessidade de controlo e de prestação de contas sobre as práticas educativas e os resultados da aprendizagem dos alunos. A prestação de contas, tendência nacional e europeia de controlo de responsabilização das escolas com vista a standards educativos internacionais através de relatórios europeus como o *Trends in International Mathematics and Science Study*, conhecido como TIMMS, e o *Programme for International Student Assessment*, designado de PISA, influencia a competitividade e a eficiência económicas dos países. A prestação de contas tem como objetivos aferir o tipo de trabalho que se desenvolve nas escolas; identificar e avaliar o trabalho desenvolvido pela gestão das organizações escolares e avaliar os resultados escolares. A prestação de contas poderá ser perspectivada como um meio de controlo, mas também como uma forma de melhoria da organização escolar, pois permite identificar aspetos positivos, negativos, oportunidades e constrangimentos, que podem ser a base de ações que visam a supressão dos pontos fracos, em prol da melhoria contínua.

Não podemos deixar de perceber uma atuação contraditória por parte do Estado, que por um lado fomenta a desregulamentação e a autonomia de escolas e por outro, continua a implementar práticas regulatórias que condicionam os procedimentos das instituições escolares. Como refere Lima (2002), a avaliação das escolas não se pode confinar aos resultados obtidos através da avaliação externa das aprendizagens dos alunos. É necessário conferir poder de participação democrática e de decisão aos atores educativos que trabalham de perto com os alunos e nas escolas. A avaliação de escolas poderá contribuir para a responsabilização das instituições escolares pelas suas ações e percursos, na tentativa de melhorar a qualidade da educação.

## **2.1. Enquadramento Legal da Avaliação das Escolas**

A avaliação institucional de escolas tem vindo a assumir um papel central ao longo do tempo no campo educacional fortemente influenciado por disposições nacionais e internacionais que desencadearam um conjunto de projetos e programas que visavam a implementação de um sistema de avaliação institucional. Tem sido reconhecida a necessidade de aferir a qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, colocando no centro do processo a ação dos professores e líderes escolares, como agentes educativos de maior importância no processo de melhoria da qualidade do sistema educativo, das organizações escolares e da aprendizagem dos alunos.

Portugal, dando cumprimento às indicações europeias através da adesão a princípios e práticas de avaliação reconhecidos internacionalmente, desenvolveu um conjunto de iniciativas e projetos referidos no Despacho Conjunto 370/2006, de 3 de maio, como o Observatório da Qualidade da Escola, o Projecto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, o Programa AVES — Avaliação de Escolas Secundárias, o Projecto Melhorar a Qualidade ou a aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas. Estes projetos permitiram construir conhecimento e experiência que suportaram a tomada de decisões e ações subsequentes, no âmbito da avaliação de escolas em Portugal, tendo sido definido um quadro legal que suportasse o processo de avaliação dos estabelecimentos escolares.

Procederemos ao enquadramento normativo legal da avaliação do sistema educativo, primeiramente a nível nacional e posteriormente a nível da Região Autónoma da Madeira, cuja autonomia educacional se revela na possibilidade de adaptar as políticas educativas às necessidades e especificidades dos contextos regionais.

A questão da avaliação de escola começou a ganhar importância em Portugal a partir dos finais da década de 80 com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral para o Sistema Educativo Português. A avaliação do sistema educativo tem por base os princípios gerais e organizativos da Lei n.º 46/86, onde se pode ler no ponto 1 do art.º 49.º, que “O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.” A avaliação do sistema educativo português seria suportada pelo descrito nos artigos 50.º, 51.º e 52.º da referida lei, nomeadamente: 1) investigações científicas na área da educação que permitiriam a análise de toda a atividade desenvolvida no âmbito do sistema educativo; 2) estudos estatísticos de educação, mediante regras estabelecidas na lei, realizados pelas entidades responsáveis pela recolha de informação; 3) estruturas de apoio ao desenvolvimento curricular, à inovação e à avaliação do sistema e da ação das escolas e que desenvolveriam a sua atividade em articulação com as instituições escolares e de investigação em educação e de formação de professores.

Também o DL n.º 43/89, de 13 de fevereiro, que define o regime jurídico da autonomia dos estabelecimentos escolares públicos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, destaca no art.º 26.º a necessidade de se criar mecanismos que avaliem “(...) a qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas sujeitas ao regime definido no presente diploma.”

A avaliação das escolas rege-se pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, alterada pelo art.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro, que homologa o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, aplicando-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária. Este diploma legal define os princípios e os procedimentos para a avaliação das instituições de ensino e estabelece que o controlo de qualidade tem por pressupostos gerais a promoção da melhoria, a eficiência e eficácia, a responsabilização e a prestação de contas, a participação e a informação qualificada de apoio à tomada de decisão.

De acordo com o ponto 1 e 2 do art.º 4.º do referido diploma legal, a avaliação visa proceder a um diagnóstico que estabeleça padrões de qualidade e exigência e identifique boas práticas, procedimentos metodológicos e práticas pedagógicas inerentes ao trabalho desenvolvido nas escolas que venham a ser reconhecidos e valorizados. A avaliação do sistema educativo deve permitir aferir o grau de desempenho do sistema educativo e estabelecer padrões comparativos, através da participação em projetos e estudos desenvolvidos internacionalmente.

O processo avaliativo, como mencionado no art.º 10.º da Lei nº 31/2002, “(...) deve assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos.” Não se pode separar a análise que é realizada aos resultados da avaliação, sem ponderar o contexto local e populacional onde a escola se insere, assim como a conformidade destes com os objetivos e as metas traçadas no PE de cada escola. As escolas, na opinião de Clímaco (2010), necessitam de se reinventar e arriscar para se desenvolverem, tendo em mente os contextos onde se inserem, pois “[o]s contextos têm de ser vistos como desafios e oportunidades de uma outra acção e não como justificativas do que não se consegue alcançar” (p. 13).

A avaliação das escolas assenta em duas componentes: a avaliação externa e a autoavaliação, sendo definidos como parâmetros do processo de avaliação critérios de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico. Os resultados obtidos pela recolha de informação baseada em indicadores previstos no ponto 2 do art.º 9.º devem ser interpretados à luz dos contextos reais das instituições escolares.

A estrutura orgânica do sistema de avaliação, prevista no art.º 11.º, é responsável pelo planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados. Esta estrutura é constituída pela comissão especializada do Conselho Nacional de Educação, que emite pareceres e recomendações, e pelos serviços competentes do Ministério da Educação. Estes serviços identificam e recolhem informações, interpretando-as e documentando os procedimentos e resultados, para elaborarem um relatório anual baseado numa análise quantitativa e qualitativa e um relatório trienal com um diagnóstico e análise prospetiva do sistema educativo.

Os artigos 14.º a 16.º estabelecem os objetivos gerais e específicos da avaliação e estipulam a divulgação dos resultados da avaliação. Assim, em termos gerais, os resultados da avaliação devem permitir a enunciação de propostas concretas sobre:

- a) a organização do sistema educativo;
- b) a estrutura curricular;
- c) a formação dos docentes;
- d) a autonomia e gestão das escolas;
- e) os incentivos e apoios às escolas;
- f) a rede escolar;
- g) a articulação entre o sistema de ensino e formação;
- h) o sistema de avaliação dos alunos.

A nível das escolas, os resultados da avaliação devem apoiar as instituições educativas na definição de ações de melhoria quanto à organização e funcionamento, particularmente em relação ao:

- a) projeto educativo;
- b) plano de desenvolvimento;
- c) programa de atividades;
- d) interação com a comunidade educativa;
- e) programas de formação;
- f) organização das atividades letivas;
- g) gestão dos recursos.

O art.º 16.º define que os resultados da avaliação das organizações escolares e do sistema educativo devem ser divulgados, em forma de relatórios de análise integrada, contextualizada, com o objetivo de facultar aos cidadãos uma visão ampla, atualizada, crítica do sistema educativo português, comparada com os resultados internacionais.

Costa (2007) sublinha dois aspetos positivos nesta lei: a existência de uma lei que regulamente o processo avaliativo de escolas e a existência da modalidade de autoavaliação como um dos pilares da avaliação institucional. Contudo, refere como constrangimentos o facto de a responsabilidade pela avaliação recair sobre as escolas, sem consideração por outras estruturas ou entidades a nível da administração, cuja ação influencia diretamente a ação das instituições escolares, que, não obstante sejam consideradas organizações autónomas, a verdade é que essa autonomia é relativa. Como referido por Afonso (2005), verifica-se a transferência de responsabilidades, alocadas ao poder central, para as escolas. Considerando Nogueira *et al* (2019), com a publicação da Lei n.º 31/2002, as escolas “(...) passam a ser submetidas a processos de avaliação e,

através dos mesmos, a responsabilizar os seus atores pela qualidade dos serviços prestados, para além de destacar a avaliação externa e a autoavaliação como mecanismos de regulação das políticas educativas” (p. 172).

A avaliação das escolas na RAM torna-se essencial devido às novas realidades e exigências com que as instituições de ensino, a administração educacional, as comunidades educativas e o sistema educativo regional se deparam. Após o início do processo de avaliação de escolas em Portugal Continental, a então Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos emitiu a Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, que aprova o regime jurídico da aferição da qualidade do sistema educativo regional, estabelecendo os princípios, objetivos, as componentes da aferição dos estabelecimentos e os parâmetros de avaliação das escolas na Região Autónoma da Madeira. A autonomia da RAM verifica-se a nível legislativo, uma vez que é possível criar leis que reflitam as necessidades locais e opções curriculares, introduzindo conteúdos de cariz histórico, culturais e geográficos relacionados com a RAM e implementar projetos adaptados a contextos específicos. A RAM tem poder para proceder ao recrutamento e colocação dos docentes, de acordo com as necessidades locais e gerir o seu orçamento educativo, adequando-o às necessidades, no que diz respeito à gestão dos recursos humanos.

A Portaria n.º 245/2014 reconhece a aferição da qualidade do Sistema Educativo Regional como um assunto de grande importância e central nas políticas educativas, em virtude da melhoria da qualidade do serviço público de educação e da valorização da escola pública. Pretende-se, assim, fomentar a avaliação contextualizada de acordo com as especificidades dos estabelecimentos escolares do ensino não superior (modalidades especiais, o ensino profissional e profissionalizante, a educação extraescolar, o ensino artístico e de formação desportiva) da RAM e proporcionar conhecimento sobre as diferentes áreas do sistema educativo regional, para que se possa implementar políticas regionais adequadas, tendo por objetivo melhorar procedimentos, padrões de competência, qualificações escolares e aprendizagens dos alunos.

O sistema de aferição (avaliação dos estabelecimentos e dos departamentos da SRE) tem por objetivos o disposto no art.º 3.º:

- a) Aperfeiçoar a qualidade do Sistema Educativo Regional e das suas estruturas;
- b) Desenvolver políticas de educação, formação e reabilitação;
- c) Disponibilizar informações sobre a gestão do sistema de avaliação;
- d) Fornecer informações sobre o funcionamento da SRE e das suas estruturas de forma a interpretar os resultados da avaliação;

- e) Promover o sucesso educativo, através de uma cultura de qualidade e de responsabilidade;
- f) Incentivar ações e processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das estruturas educativas;
- g) Envolver a comunidade educativa no processo educativo;
- h) Fomentar a confiança da comunidade no desempenho das estruturas educativas;
- i) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa;
- j) Promover a melhoria do sistema educativo regional, nomeadamente das estruturas e dos resultados educativos;
- k) Participar em processos de avaliação nacional e internacional.

A aferição das estruturas de educação (estabelecimentos de ensino) referida no art.º 6.º baseia-se em duas componentes principais da avaliação: na autoavaliação, conduzida pela escola, e na avaliação externa, realizada por entidades exteriores à escola. O art.º 4º prevê que, para alcançar os objetivos elencados no art.º 3.º, seja realizada uma análise diagnóstica que permita:

- a) Definir padrões de maior nível de exigência;
- b) Reconhecer e fomentar boas práticas organizativas e pedagógicas;
- c) Incentivar a partilha, cooperação e participação entre os intervenientes e as estruturas educativas;
- d) Definir modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa;
- e) Colaborar na reformulação de modelos, práticas e projetos educativos;
- f) Participar em projetos e estudos nacionais e internacionais de forma a compreender e comparar o desempenho do Sistema Educativo Regional.

A autoavaliação de escolas, definida no art.º 7.º como obrigatória, constitui um processo contínuo, acompanhado pela Direção Regional dos Recursos Humanos da Administração Educativa, à data da publicação do normativo legal em análise, através de uma Equipa de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (EAQSER), nomeada para acompanhar as escolas nos seus percursos individuais de avaliação, em conformidade com referenciais comuns de autoavaliação que se baseiam na:

- a) Consecução do projeto educativo, tendo em mente as características específicas das aprendizagens dos alunos;

- b) Realização de atividades que facilitem a interação, integração, aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos;
- c) Prestação dos órgãos de administração e gestão, estruturas de gestão intermédia, gestão de recursos e visão educativa enquanto plano de ação;
- d) Avaliação contextualizada do sucesso educativo, baseado na promoção da frequência escolar e resultados das aprendizagens;
- e) Desempenho do pessoal docentes e não docente;
- f) Prática de uma cultura de colaboração na comunidade educativa.

A autoavaliação das escolas na RAM, ao contrário do que acontece em Portugal Continental, onde se verifica a ausência de modelos únicos de autoavaliação, desenvolve-se mediante um conjunto de referenciais comuns seguido e definido pelo Secretário Regional da Educação. A EAQSER, responsável por acompanhar o processo de autoavaliação das escolas e pela avaliação externa, tem como competências expressas no art.º 13.º, o planeamento, a coordenação, o desenvolvimento do processo de avaliação de escolas, assim como a apreciação, a interpretação e divulgação dos resultados da avaliação.

A avaliação externa, conforme o art.º 9.º, assenta nos referenciais conducentes aos processos de autoavaliação das escolas e baseia-se na aferição da ação dos agentes educativos nas áreas pedagógicas e didáticas, bem como nas práticas de administração e gestão. A avaliação externa (ponto 3) assenta nos seguintes elementos:

- a) Sistema de avaliação das aprendizagens de forma a promover o sucesso escolar e cumprimento dos objetivos educativos;
- b) Sistema de certificação do processo de autoavaliação;
- c) Ações desenvolvidas pela Inspeção Regional de Educação;
- d) Processos de avaliação conduzidas pelos departamentos da SRE;
- e) Estudos especializados feitos por pessoas/instituições de mérito.

Como referido no art.º 10.º, o processo de avaliação externa assenta em vários parâmetros alusivos ao conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico, tendo em conta os seguintes elementos alocados à organização e funcionamento do estabelecimento:

- a) Tamanho e contexto do estabelecimento;

- b) Formação inicial, contínua e especializada e a experiência pedagógica dos professores;
- c) Adoção e utilização dos manuais escolares;
- d) Oferta formativa, organização e desenvolvimento curricular;
- e) Existência, condições e utilização das instalações e equipamentos;
- f) Eficiência da organização e gestão das escolas;
- g) Organização, métodos e técnicas de ensino/aprendizagem e avaliação dos alunos e apoios educativos;
- h) Adequação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
- i) Cumprimento da escolaridade obrigatória;
- j) Resultados escolares (taxa e qualidade do sucesso e fluxos escolares);
- k) Inserção dos alunos no mercado de trabalho;
- l) Relação com a comunidade local, com ênfase na participação, colaboração e parcerias, satisfação e reconhecimento social.

O art.º 11.º refere que os resultados da avaliação devem ser interpretados de forma contextualizada e integrada, tendo em conta os aspetos sociológicos, socioeconómicos, históricos e culturais, para além das infraestruturas das escolas que ajudam a compreender melhor os resultados obtidos. A análise dos resultados da avaliação deve contribuir para a definição de objetivos e políticas educativas regionais e é da competência da EAQSER que emite pareceres, sugerindo medidas de melhoria. Após a apresentação dos resultados da avaliação, em reunião entre os intervenientes diretos e a EAQSER, os resultados da avaliação devem ser tornados públicos pelas escolas e pela EAQSER nos seus sítios oficiais na *Internet*.

Nos artigos 14.º e 15.º, respetivamente, podemos ler que os resultados da aferição, a nível macro, devem ser interpretados contextualmente e facilitar a elaboração de medidas que melhorem a:

- a) Organização do Sistema Educativo Regional;
- b) Organização da Estrutura curricular;
- c) Formação inicial, contínua e especializada dos docentes;
- d) Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos;
- e) Rede escolar;
- f) Articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação;
- g) Regime de avaliação das crianças e alunos.

A nível micro, os resultados da aferição devem também possibilitar que as escolas melhorem a sua intervenção nas seguintes áreas:

- a) Oferta educativa;
- b) Gestão dos recursos;
- c) Planos de desenvolvimento a médio e longo prazo;
- d) Programas de formação;
- e) Projeto educativo do estabelecimento;
- f) Interação com a comunidade educativa;
- g) Organização das atividades educativas e letivas;
- h) Sucesso escolar.

A avaliação externa na RAM, ao contrário do que se verifica em Portugal Continental, assenta na sua vertente formativa, através do acompanhamento e apoio do processo de avaliação das escolas, fornece orientações e esclarece dúvidas, não estando estabelecida nenhuma escala de classificação. Desenvolver um processo formativo de avaliação externa das escolas permite que as instituições escolares se envolvam num processo assistido de melhoria contínua, implementando as mudanças necessárias e reduzindo a pressão das classificações sobre a escola. Favorece também o desenvolvimento de um processo avaliativo mais focado no processo em vez de nos resultados, um clima de colaboração entre a comunidade educativa e de apoio aos professores, ajudando-os no seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, o processo formativo também pode apresentar algumas fragilidades que devem ser equacionadas, pela ausência de padrões que permitam guiar o trabalho objetivamente e estabelecer comparações entre escolas. Pode também induzir a uma menor responsabilização dos atores na prestação de contas, dado que não existem padrões a seguir, e dificultar a identificação de problemas do sistema educativo, no geral, e a tomada de decisão a nível mais abrangente. Consideramos que deve ser privilegiado o equilíbrio entre as diferentes formas de avaliação no desenvolvimento das organizações escolares.

Em função das disposições legais regionais, previstas na Portaria n.º 245/2014, foi criado um programa que se propunha aferir a qualidade do Sistema Educativo Regional, tendo resultado num documento que vem servir de referencial de avaliação comum, para que as escolas procedam aos seus percursos avaliativos acompanhados e orientados pela

intervenção da EAQSER. Este documento salienta os principais objetivos e os princípios orientadores do programa e tem como principal pressuposto servir de modelo para a aferição do sistema educativo da RAM.

## **O Referencial Comum de Avaliação de Escolas na RAM**

O Referencial Comum de Avaliação de Escolas (RCAE) constitui-se como um modelo concebido para orientar o processo de avaliação das escolas na RAM, dando seguimento aos pressupostos da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. O referencial apresenta critérios e indicadores que ajudam a aferir a qualidade e eficácia das escolas, promovendo a melhoria contínua das organizações escolares e do Sistema Educativo Regional.

O RCAE tem como objetivos 1) a promoção da melhoria das organizações escolares e do Sistema Educativo Regional, incentivando a prática reflexiva no seio das instituições escolares, e apoio à tomada de decisão quanto às ações que conduzem à melhoria organizacional e à qualidade da educação; 2) incentivar processos de mudança para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

O RCAE pauta-se por princípios que impelem as escolas para a ação com vista a melhoria, nomeadamente: 1) as melhores escolas são as que melhoram; 2) autoavaliação e avaliação externa são processos complementares e interativos; 3) uma avaliação assente numa perspetiva comparada, contextualizada e dinâmica; 4) uma avaliação orientada para a qualificação dos processos; 5) uma avaliação que promova redes colaborativas das escolas, visando a partilha de experiências e de reflexão sobre os problemas comuns.

São considerados três eixos no processo de avaliação de escolas, Recursos, Processos e Resultados (figura 1), que devem ser considerados pelas equipas de autoavaliação e avaliação externa, pelo que é aconselhável a recolha de informação baseada em evidências. São especificadas as componentes a observar em cada eixo, sendo que atuam como linhas orientadoras no processo de autoavaliação desde que contextualizadas e adaptadas à realidade individual das escolas. O RCAE não se reveste de carácter prescritivo, mas pretende ser um poderoso auxiliar no processo de autorreflexão organizacional dos estabelecimentos escolares regionais.



Figura 1: Modelo de Integração dos Processos de Autoavaliação e Avaliação Externa das Escolas, retirado de Referencial Comum de Avaliação de Escolas

As componentes referidas no eixo dos Recursos (alunos, docentes, não docentes, encarregados de educação, financiamento e infraestruturas) possibilitam a caracterização contextualizada da organização escolar, desde a caracterização da sua população estudantil e suas famílias, à caracterização do pessoal docente e não docente, assim como às próprias infraestruturas, equipamento e materiais da escola. Para proceder a essa caracterização, as escolas têm a possibilidade de recorrer a várias fontes de informação, como a Plataforma PLACE (aplicação de gestão de cursos, turmas, alunos e sumários online em estabelecimentos de ensino do 2.º e 3.º ciclos do ensino secundário e ensino profissionalizante da RAM), os registos dos diretores de turma e outros documentos da responsabilidade dos Serviços e Conselhos Administrativos.

O eixo dos Processos (prestação de serviços, aprendizagem/ensino, cultura organizacional, cultura relacional, liderança e Projeto Educativo e identidade) permite proceder à caracterização das formas de atuação e procedimentos próprios de cada escola, para alcançarem os resultados pretendidos e atingidos. Este eixo será alvo de grande atenção aquando da avaliação externa, pelo que a equipa de autoavaliação das escolas deverá documentá-lo com evidências e explorá-lo profundamente.

Já o eixo dos Resultados (classificações, (in)sucesso, abandono, ambiente escolar, grau de satisfação e reconhecimento social) prevê a avaliação dos resultados das aprendizagens de acordo com as várias componentes, numa perspetiva de evolução ao longo de quatro anos. Esta análise deverá ser indutora de uma reflexão organizacional, tendo por objetivos principais o desenvolvimento da organização escolar e a melhoria das

aprendizagens dos alunos. Os resultados poderão ser analisados, com recurso aos registos de avaliação dos alunos (avaliação interna e externa das aprendizagens), à análise documental e a questionários aplicados aos vários agentes educativos para aferir o grau de satisfação para com a escola.

O RCAE surge como um modelo a seguir pelas escolas no processo de aferição da qualidade da educação na RAM. A existência de um modelo de avaliação de escolas apresenta algumas vantagens, uma vez que fomenta a uniformidade dos critérios de avaliação para todas as escolas, a transparência e consistência dos procedimentos; mantém a objetividade do processo avaliativo; permite identificar os problemas que atravessam o sistema educativo e estabelecer a evolução das escolas em termos comparativos; promove a responsabilização das escolas e fornece dados concretos que podem suportar as decisões políticas, a nível futuro. Contudo, pode apresentar algumas limitações que se prendem com a falta de flexibilidade e de adaptação aos contextos específicos e aos recursos existentes e pode aumentar a pressão sobre a escola para seguir o modelo e atingir resultados. A solução reside no equilíbrio da avaliação que se quer justa e eficaz. Sem a participação de todos os envolvidos no processo avaliativo, não será possível equacionar as responsabilidades dos demais agentes educativos e as verdadeiras potencialidades das pessoas na melhoria da organização escolar, quer estejam eles mais próximos da organização escolar, como os professores, alunos ou encarregados de educação, ou mais distantes, como sucede com a administração central.

A implementação de um modelo de avaliação de escola tem como principal propósito a melhoria da qualidade da educação, passando pela identificação de boas práticas e áreas que carecem de melhoria e pela criação de planos de melhoria sustentáveis em direção a uma educação de qualidade que atende às especificidades dos alunos e da comunidade educativa. A avaliação das escolas pretende conferir maior transparência ao processo educativo, aumentando o grau de confiança de todos os agentes educativos, e incentivar a participação ativa de todos no processo de melhoria organizacional. O RCAE é, portanto, um instrumento essencial na promoção da qualidade e da eficácia das organizações educativas na RAM, oferecendo a possibilidade de as escolas estruturarem o seu processo de reflexão e melhoria continuada.

Ao construir o modelo de avaliação de cada escola, os atores educativos devem ter em conta os aspetos essenciais no processo de autoavaliação e regulação da sua prática, conforme (Sousa, 2007 cit. em Barreira e Bidarra, 2016). Assim, a construção dos aspetos a referenciar no processo de autoavaliação devem ser adequados a cada

organização e à imagem futura de qualidade e eficácia que a organização equaciona para si, contando com a participação de todos. (Sousa, 2007 cit. em Barreira e Bidarra, 2016) Existem questões políticas, éticas e técnicas a serem tidas em conta aquando da construção dos referenciais de avaliação de escolas. Assim, a nível político devem ser identificadas os propósitos da avaliação institucional e os modelos de avaliação que servirão como referenciais; as opções estratégicas de gestão das escolas e a utilização a ser dada aos resultados das avaliações. A nível ético, deve ser considerada a recolha de informação, sem exposição das pessoas fora do campo profissional e quem determina o que será avaliado. A nível técnico, deverá ser equacionado um conjunto de questões que orientarão o processo avaliativo: O que avaliar?; Quem avalia?; Que instrumentos serão usados e quando?; O que fazer com a informação recolhida? e Como divulgar a informação?

## **2.2. A Avaliação das Escolas em Portugal**

Quando se fala em avaliação pensa-se no seu conceito e na sua finalidade. Avaliar pressupõe um ato de julgamento sobre algo ou sobre alguém, pressupõe recolha de informação pertinente, válida e fiável. O termo em si remete para verbos como julgar, medir, analisar, verbos que, de acordo com Neto-Mendes (2002), aludem à perspectiva mais positivista e quantitativa do ato, no entanto, adverte o autor, não nos podemos esquecer de que “(...) avaliar é também compreender, interpretar, reflectir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais – uma visão mais qualitativa, em que as marcas de subjectividade dos actores são vistas como um enriquecimento e um aprofundamento da informação (...)” (p.14).

Alguns autores identificam motivos diversos que justificam a centralidade da avaliação institucional. Afonso (2010) aponta algumas motivações que se prendem com o controlo do estado sobre os atores educativos, metodologias e conteúdos; a prestação de contas; o apoio a políticas educativas; a melhoria da educação e dos resultados escolares; a competitividade das organizações e sistemas educativos (qualidade, eficácia e eficiência) e/ou a descentralização administrativa aliada à autonomização das escolas. O autor acrescenta que, se por um lado a avaliação institucional pode ser um mecanismo de desenvolvimento organizacional e de democratização, por outro, motivada por interesses de regulamentação e economicistas, pode ser um instrumento de controlo, de

vigilância, que reduz a autonomia das escolas, tornando-se demasiadamente focada na medição dos resultados, sem atender à complexidade das escolas públicas. Lafond (1998) refere a pressão da opinião pública, a singularidade das escolas e o acréscimo de autonomia das escolas, que implica “responsabilidade e obrigação de prestar contas àqueles que deram confiança” (p. 12). Para Azevedo (2005) a avaliação das escolas decorre também da descentralização de meios e definição de objetivos nacionais. O autor refere que “[a] descentralização decorre da procura de eficiência organizacional e da resposta à crescente diversidade de situações e heterogeneidade de públicos que procuram a escola” (p. 43). A descentralização de poderes pressupõe a delegação de maior autonomia dos serviços públicos, o que implica a definição de objetivos, transparência nos processos e apresentação de resultados, ou seja, maior responsabilização por parte das escolas, ideia reforçada no Despacho Conjunto 370/2006 e no preâmbulo do DL n.º 75/2008, de 22 de abril ao relacionar a autonomia com os resultados da instituição. Assim, a autonomia é vista como

(...) um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

Desta forma, as escolas veem-se impelidas a proceder à prestação de contas, apresentada por Azevedo (2005) como “(...) o contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efectiva descentralização e de real autonomia” (p.18). A prestação de contas, de acordo com o DL n.º 75/2008 (alterado pelo DL n.º137/2012), concretiza-se através do desenvolvimento de processos de autoavaliação e de avaliação externa, que irão aferir as ações das escolas.

Para Fialho (2011), a recente autonomia “(...) preconiza a atribuição de missões renovadas à escola, pressupondo o aumento da responsabilização da mesma na formulação de metas e objectivos educativos e pela recolha sistemática de informação que valide os processos que conduziram aos resultados alcançados” (p. 2). Assim, a avaliação dos estabelecimentos escolares, antes a cargo unicamente de um Estado com

poderes centralizados e de controlo, emerge como um meio de regulação da qualidade do serviço prestado, que passa a ser desenvolvido também a nível local.

A avaliação do sistema educativo, na vertente da avaliação das aprendizagens dos alunos, avaliação do desempenho docente e da avaliação institucional, tem sido tema de interesse das políticas educacionais que podem estar subjacentes a discursos diversos. A escola é perspectivada por Azevedo (2005) como uma rede que coexiste com outras áreas do sistema educativo “(...) pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política” (p. 16).

A avaliação das escolas pode ter um impacto muito relevante nos sistemas educativos, quando devidamente planeada e implementada, segundo Barreira e Bidarra (2016), uma vez que:

- a) Orienta a organização, os agentes educativos e os próprios estudantes acerca dos saberes, capacidades e atitudes que têm de desenvolver;
- b) Influencia a motivação e perceção do que é importante aprender/conhecer;
- c) Estrutura a forma como os docentes devem formar os alunos para o estudo e modo como devem estruturar o tempo que dedicam ao trabalho académico;
- d) Melhora o serviço educativo prestado e, por consequência, consolida as aprendizagens e conhecimentos globais e individuais;
- e) Promove o desenvolvimento dos processos de análise, de síntese e de reflexão crítica;
- f) Desenvolve processos metacognitivos, o autocontrolo e autorregulação. (p. 22)

### **2.2.1. Avaliação Externa**

Quando falamos em avaliação das escolas, surge-nos um conjunto de questões que contribuem para uma maior compreensão deste fenómeno educativo: *Avaliar para quê? O que avaliar? Como avaliar? Quais são os intervenientes? O que fazer com os resultados?* Em 2006, o XVII Governo Constitucional criou um Grupo de Trabalho da Avaliação Externa, através do Despacho Conjunto 370/2006 e iniciou-se uma fase experimental de avaliação, tendo sido observadas 24 escolas, entre janeiro e julho de 2006. A partir de 2007, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência assumiu o Programa de Avaliação Externa de Escolas que contou com três ciclos avaliativos, até à data: o primeiro ciclo, que se iniciou em 2006, terminou em junho de 2011 com 1131

escolas/agrupamentos avaliados, incluindo as 24 escolas avaliadas na fase experimental; em novembro de 2011 iniciou-se o segundo ciclo que ficou concluído em 2017 e abrangeu 824 agrupamentos/escolas e o terceiro ciclo, que se iniciou em abril de 2019, foi interrompido em março de 2020 devido à COVID-19 e reiniciado no ano letivo 2021-2022, tendo sido avaliadas 72 unidades escolares.

Os diferentes grupos de trabalho de cada ciclo do Programa de AEE estavam incumbidos de propor um novo modelo de avaliação externa das escolas, suportado pela experiência adquirida no ciclo anterior e por pareceres e recomendações do CNE, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março e Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro.

Foram criados referenciais para cada ciclo, de acordo com os objetivos da AEE, onde constavam os domínios, campos de análise e referentes, auxiliando as equipas de avaliação e as escolas na interpretação dos referenciais. O quadro conceptual do Programa de AEE do primeiro ciclo avaliativo apresentava 5 domínios de análise (Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola) estruturados por um conjunto de fatores, aos quais foram atribuídas perguntas orientadoras do processo avaliativo, conforme a figura 2 que explica a relação entre os domínios.



Figura 2: Referencial do Primeiro Ciclo de Avaliação Externa das escolas (retirado de IGE, 2012)

O quadro de referência do segundo ciclo avaliativo do Programa de AEE foi estruturado em três domínios e nove campos de análise aos quais corresponde um conjunto de referentes, consoante a figura 3.

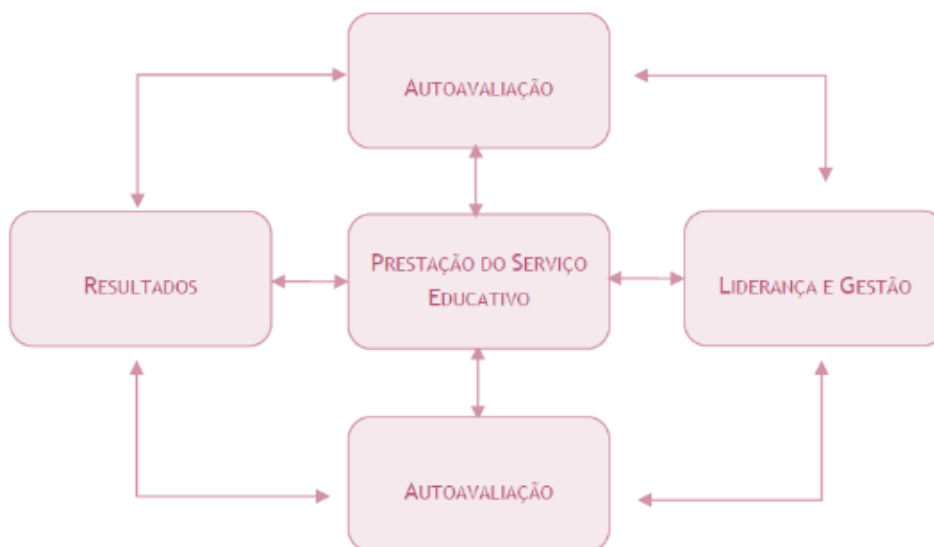


Figura 3: Referencial do Segundo Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (retirado de IGEC, 2018)

O quadro de referência do terceiro ciclo avaliativo do Programa de AEE baseou-se em quatro domínios, aos quais foram associados 12 campos de análise e respetivos referentes e indicadores, como na figura 4.

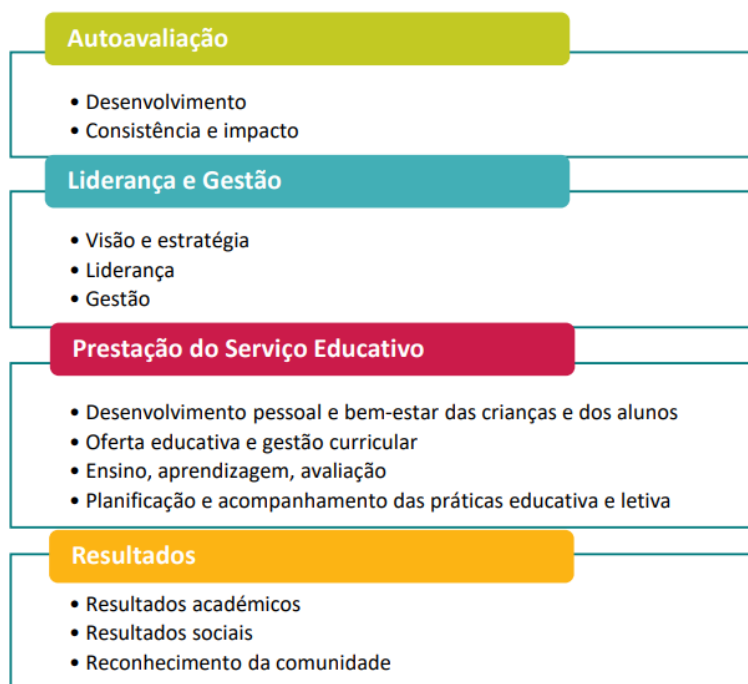


Figura 4: Referencial do Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (retirado de IGEC, 2024)

Os diferentes ciclos de avaliação tiveram três objetivos em comum, apesar de se ter verificado a reformulação dos objetivos específicos de ciclo para ciclo, a saber: 1) recolher informação sobre as escolas e o trabalho desenvolvido; 2) dotar as escolas, a comunidade educativa e a sociedade de conhecimento sobre as escolas e 3) apoiar a tomada de decisões, a nível das políticas educativas.

Quanto aos domínios dos referenciais, verificamos que dois perpassam os três ciclos de avaliação: 1) Resultados e 2) Prestação do serviço educativo. A liderança e a gestão foram consideradas importantes na avaliação do desempenho das escolas, embora com diferente grau importância, consoante o ciclo avaliativo. Já a autoavaliação foi a área com mais alterações ao longo dos três ciclos, passando de domínio, no 1.º ciclo, a campo de análise do domínio “Liderança e Gestão”, no 2.º ciclo, para finalmente ocupar um lugar de destaque como domínio, no 3.º ciclo. As classificações atribuídas aos domínios que estruturavam a avaliação externa enquadravam-se numa escala de quatro níveis (Muito Bom; Bom; Suficiente e Insuficiente), no primeiro ciclo, e de cinco níveis nos ciclos seguintes (Excelente; Muito Bom; Bom; Suficiente e Insuficiente).

Foram constituídas equipas de avaliadores para dar seguimento ao Programa da AEE, constituídas por 3 elementos (dois inspetores da IGE e um perito externo, docente do ensino superior ou investigador), no primeiro e segundo ciclos, e por quatro elementos (dois inspetores da IGE e dois peritos externos), no terceiro ciclo.

O processo de avaliação externa estruturava-se em três fases distintas: a análise documental; a visita ao estabelecimento escolar e a elaboração do relatório. A fase de análise documental assentava na recolha de informação relevante, através da consulta e análise dos documentos estratégicos de escola (RI, PE, PAA, PAE); na obtenção de outros dados, incluindo os de natureza estatística, que permitiam a contextualização do estabelecimento escolar a nível social, económico e cultural e, por fim, na evolução dos resultados escolares nos últimos três anos. Como referido por Clímaco (2010), a leitura deste material permitia construir uma primeira imagem da escola e “(...) formular um conjunto de questões sobre a sua organização e atividade, em articulação com as questões previstas nos documentos de apoio ao trabalho, especificamente o Quadro de Referência da avaliação externa” (p. 21).

A segunda fase contava com a visita do grupo de trabalho à escola, para verificar a qualidade, diversidade e estado de conservação das instalações e proceder à realização de um conjunto de entrevistas em painel dirigidas ao órgão de gestão e aos representantes internos e externos da comunidade educativa e aplicação de questionários aos alunos.

A observação da prática educativa letiva, como instrumento de recolha de informação, reveste-se de importância por ser na sala de aula que o processo de ensino/aprendizagem se desenrola. O CNE, no Parecer n.º 5/2008, sugeriu a implementação de um sistema de colaboração e supervisão interna de observação de aulas com registo de resultados, a ser facultado à IGEC. No entanto, na recomendação n.º 1/2011, ao reconhecer a fragilidade do processo, na medida em que não é possível observar tudo o que faz parte do vasto campo da ação letiva, sugere a não observação direta do trabalho de sala de aula, mas antes formas de incentivar a melhoria da “Prestação do Serviço educativo”, através de mecanismos de colaboração e supervisão que podem ser desenvolvidos no processo de autoavaliação de escola, através da criação de documentos em que esteja fundamentada, por exemplo, a forma de apoio às práticas pedagógicas, a recolha de informação sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula.

Por fim, com o 3.º ciclo avaliativo, a observação da prática letiva, que tem vindo a ser encarada como “(...) um processo de interação pessoal profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens (...)” (p. 11), conforme Reis (2011), passa a ser um instrumento essencial na recolha de informação, que permite promover a melhoria contínua das práticas pedagógicas e a qualidade do ensino. A observação de aulas era assegurada por 2 inspetores da IGEC e dois peritos externos e incidia sobre na interação pedagógica, nas competências trabalhadas e na inclusão de todos os alunos, passando a avaliação externa a comportar em si a dinâmica de supervisão pedagógica que, como prática emancipatória e transformadora, como defendido por Vieira e Moreira (2011), assenta em princípios como a indagação crítica, a intervenção crítica, democraticidade, diálogo, participação e emancipação. A supervisão deve ser encarada como promotora e orientadora da formação e desenvolvimento profissional do professor, pois é um processo que apoia, orienta e regula a atividade docente, tendo como fim a melhoria das práticas e das aprendizagens dos alunos.

Durante a terceira fase do Programa da AEE, e após ter-se procedido ao cruzamento de instrumentos e técnicas de análise e de perspetivas dos diversos atores educativos que permitiam compreender a realidade escolar e a qualidade do serviço prestado, era redigido o relatório a ser enviado à escola que, por sua vez, tinha a possibilidade de apresentar um contraditório, se assim o entendesse. O processo de avaliação externa de escolas terminava com o envio do relatório de escola que revelava o

resultado da avaliação e era composto pelos juízos avaliativos, alicerçados em evidências que fundamentavam a classificação dos diferentes domínios. O relatório de avaliação tinha por base uma matriz predefinida: introdução, caracterização da unidade de gestão, conclusões da avaliação por domínio e respetivas classificações, apreciação dos fatores que descrevem/operacionalizam cada domínio, as considerações finais (pontos fortes; pontos fracos; oportunidades e constrangimentos). A escola tem oportunidade de exercer o seu direito de pronúncia (contraditório), após o qual o relatório se torna definitivo. No que respeita ao teor do relatório, Afonso (2009) salienta que “devia ser organizado de forma a veicular a informação relevante sobre os juízos de avaliação formulados, e a poder constituir-se num ponto de apoio para o desenvolvimento organizacional da escola a partir de um esforço reflexivo sobre as práticas existentes” (p.163).

Barreira e Bidarra (2016) referem que as escolas reagem de forma diversa aos relatórios da IGEC e ressalvam o carácter formativo da avaliação externa como um momento que pode potenciar a melhoria do ensino e a eficácia organizacional. Se por um lado, as escolas olham para eles como uma oportunidade de melhoria, de aprendizagem, de reflexão interna e autocrítica da própria instituição, por outro referem que frequentemente os relatórios ignoram as variáveis externas à escola, a subjetividade da avaliação efetuada, sendo que o valor expressado não valoriza o desempenho real da escola, em especial durante o 2.º ciclo avaliativo. Mencionam ainda a ausência de uma relação comparativa entre os ciclos avaliativos, ou seja, não estabelecem pontos de ligação com a avaliação obtida no 1.º ciclo avaliativo e o 2.º ciclo avaliativo.

A propósito do processo de avaliação, Azevedo (2005) estabelece uma analogia entre a educação bancária e a “avaliação bancária” quando se refere à entrada no terreno das equipas de avaliadores e à quantidade de informação que é recolhida sobre o funcionamento da escola “(...) sem a acção implicada e criadora dos actores, sem partir da realidade da escola e das práticas para a elas voltar” (p.16). É necessário que haja possibilidade de recolher informação, refletir sobre as práticas e os resultados e devolver à escola a informação, em forma de relatórios, pareceres, sínteses ou planos de recomendações, para que a escola se aproprie desse conhecimento e, adotando uma postura reflexiva, de escola aprendente e de diálogo com os seus parceiros, estabeleça ações de melhoria. O resultado da avaliação institucional não deve ser a emissão de um julgamento, mas sim a promoção da ação. É necessário que as escolas se apropriem da informação e se tornem atores em vez de meros recetores de informação. De nada serve esse conhecimento, se não for para produzir mudanças na escola em prol da melhoria.

Em cada ciclo avaliativo foi elaborado, pelos respetivos grupos de trabalho, um relatório referente aos anos de aplicação do Programa de AEE que continha, entre outras temáticas, as principais conclusões da IGEC e recomendações do CNE para o ciclo de avaliação seguinte.

Em 2012, após um ciclo avaliativo completo do Programa de AEE, o estudo *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012* apresentava num conjunto de indicações importantes para a melhoria do sistema avaliativo e veio colocar a tónica num conjunto de aspetos, a saber:

- no aluno e no seu envolvimento como agente principal e regulador da sua aprendizagem;
- nas metodologias ativas centradas nos alunos e não no ensino tradicional que privilegia a transmissão de conhecimento;
- no desenvolvimento profissional dos docentes, com implicações diretas nas estratégias de ensino e nos resultados escolares dos alunos;
- na observação de aulas, como parte integrante do processo de avaliação institucional, de forma a promover a melhoria das estratégias de ensino/aprendizagem e dos resultados escolares, fragilidade já apontada no Parecer n.º 5/2008, da responsabilidade do CNE;
- na aprendizagem/ ensino e nos resultados dos alunos, como aspetos fundamentais de análise e de regulação, no âmbito da avaliação externa e da autoavaliação;
- nas competências dos líderes escolares em avaliação, de forma a garantirem o desenvolvimento de um processo de autoavaliação significativo e apoiar, em termos pedagógicos, os professores;
- na dialética entre a avaliação externa e a autoavaliação, com destaque para o processo de autoavaliação, de forma que a definição de critérios semelhantes possa criar entendimento e uma linguagem comum quanto às prioridades e aos fatores que influenciam a qualidade das aprendizagens e do ensino;
- na eficácia do *feedback* da IGEC, devendo os relatórios estar redigidos numa linguagem menos técnica e acessível e o acompanhamento prestado pela IGEC, após as visitas às escolas, ser mais sistemático como forma de motivar as instituições para a melhoria.

Para Barlow (2006), a avaliação escolar, tal como todo o processo educativo, é parte integrante de um modelo de ação em projeto, no qual a ação educativa está orientada para alcançar metas futuras e,

(...) sendo mensagem que retorna, ou seja, feedback, a avaliação escolar tem como única finalidade melhorar o desenrolar da ação e tomá-la mais condizente com seu projeto – do mesmo modo que, em matéria de comunicação, um feedback procura tornar uma mensagem mais fiel às suas intenções. (p. 15)

Lima (2002) apresenta uma concepção de avaliação mais abrangente, ao ver o ato de avaliar em contexto escolar recair sobre uma concepção organizacional da escola que estabelece objetivos e relações entre os meios e os fins, valida os processos de planeamento e de decisão, identifica as modalidades, instrumentos e procedimentos de avaliação adequados, interpreta os dados recolhidos e constrói sentido a partir das relações estabelecidas entre eles e as dinâmicas organizacionais.

A avaliação envolve a recolha contínua de dados que são interpretados de forma a fundamentar um juízo de valor, direcionando a ação para o futuro. Moraz *et al* (2004) acrescentam que “a avaliação (ou juízo avaliativo traduzido sob diversas formas) não é um fim em si mesma, mas tão só (ou muito mais que isso) um instrumento ao serviço da decisão” (p. 25). Referem ainda os autores que a decisão deve ser baseada em três pressupostos, nomeadamente:

- 1) ser tomada, tendo em vista a solução ou alternativa para a melhoria de toda a ação educativa (planos, projetos, processos);
- 2) assentar num processo de partilha entre todos os intervenientes, para que o contributo individual sobre uma determinada situação possa resultar num cruzamento de sugestões e soluções que visam a melhoria coletiva da organização escolar;
- 3) levar em consideração a autonomia de cada indivíduo e da instituição, reservando para cada um a responsabilidade pela sua ação, de acordo com as suas competências.

Lafond (1998) encara a avaliação de escolas como um processo analítico, com recurso à observação direta e à auscultação dos atores educativos, de forma a compreender a vida, o funcionamento e os problemas internos das escolas, ou seja, proceder a um diagnóstico que evidencie os pontos fortes e faça recomendações em

direção à melhoria. A avaliação de escolas pode ser encarada como impulsionadora de dinâmicas nas escolas a vários níveis (lideranças escolares, corpo docente, alunos e comunidade educativa) que resultam em ações de melhoria do ensino prestado ou como um mecanismo “hiperburocrático”, regido pela lógica de prestação de contas, conforme referenciado em Afonso (2005).

A noção de prestação de contas perpassa um conjunto de modelos de avaliação no sistema educativo, desde a realização de provas de aferição e de exames nacionais que medem a qualidade das aprendizagens dos alunos, passando pela avaliação do desempenho docente, avaliação das escolas, aos *rankings* das escolas. De acordo com Barreira *et a* (2020) a avaliação institucional pode articular os vários sistemas de avaliação com influência direta na avaliação das aprendizagens dos alunos, na qualidade da liderança e na qualidade do serviço educativo prestado pelos professores, com destaque para a supervisão das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. Para os autores, a avaliação institucional “(...) pode ter uma função integradora de uma avaliação de alunos enquanto instrumento de gestão do currículo, para promover aprendizagens mais significativas, e de uma avaliação de professores, que contribua para o seu desenvolvimento profissional” (p. 116). Os autores consideram ser possível a interseção dos vários sistemas de avaliação mediante a “(...) monitorização dos processos de ensino e de aprendizagem, com base na construção da capacidade profissional para o trabalho colaborativo entre docentes, reforçando, deste modo, as relações entre avaliação de escola, desenvolvimento profissional e eficácia escolar” (p. 116).

A avaliação, como forma de regulação, pode levar as escolas a adotarem uma postura defensiva, evitando abordar problemas que devem ser tratados, com repercussões menos positivas no processo de melhoria da escola (Parecer n.º 5/2008). Santiago (2012) refere que é importante que o modelo de avaliação em Portugal se foque efetivamente na melhoria, sendo essencial manter o equilíbrio na dialética entre a prestação de contas e a melhoria, duas temáticas centrais na avaliação, contudo, na opinião dos autores, as políticas educacionais têm privilegiado a prestação de contas em detrimento da melhoria.

A Avaliação Externa de Escolas como vista, anteriormente, encontra-se em vigor desde 2006 e está a cargo da IGEC que constituiu equipas de avaliadores para o efeito. A AEE resulta das pressões nacionais e internacionais das políticas educativas que visam maior eficiência e eficácia da qualidade da educação. Com o Parecer n.º 5/2008, o CNE considera a avaliação externa como sendo impulsionadora “(...) de novas atitudes e práticas, numa lógica de auto-avaliação dos indivíduos, dos grupos e das próprias

instituições, incrementando uma cultura e praxis de avaliação envolvendo uma participação e o conhecimento colectivo de diferentes actores, com legitimidades reconhecidas.”

A AEE rege-se por princípios, expressos na **figura 5**, que perpassam todas as fases de seu trabalho.



Figura 5: Princípios da Avaliação Externa das Escolas (retirado de IGEC, 2024)

O princípio da *Universalidade* permite proceder à avaliação de todas as tipologias de estabelecimentos de ensino não superior, respeitando a autonomia e o projeto educativo de cada escola. A *Flexibilidade* possibilita a adaptação aos vários contextos e realidades das escolas. A *Utilidade* aponta para a melhoria do serviço educativo, aprendizagens e resultados escolares, além de fomentar a supervisão das práticas pedagógicas, em contexto de sala de aula. A AEE promove a *Complementaridade* da avaliação interna e externa, identificando a autoavaliação como forma de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas. A *Sustentabilidade* promove a melhoria e a continuidade do processo avaliativo de escolas. A *Participação* da comunidade educativa solidifica a confiança e cooperação entre atores educativos. A AEE é sustentada pelo *Rigor técnico*, com recurso a evidências, pela *Transparência*, através da explicitação de instrumentos e resultados, e da *Independência*.

A avaliação externa, de acordo com o art. 8.º, da Lei n.º 31/2002, observa a conformidade normativa das práticas pedagógicas, didáticas, de administração e gestão, assim como da sua eficiência e eficácia e pode aferir, também, a qualificação educativa da população. A avaliação externa estrutura-se tendo em mente os seguintes componentes:

- a) Sistema de avaliação das aprendizagens de forma a aferir o sucesso escolar e cumprimento dos objetivos educativos;
- b) Sistema de certificação do processo de autoavaliação;
- c) Ações a cargo da Inspeção-Geral de Educação;
- d) Processos de avaliação da responsabilidade do Ministério da Educação;
- e) Estudos especializados.

De acordo com a Recomendação n.º 1/2011, do CNE, “[a] AEE incide sobre a educação que acontece nas escolas: o trabalho dos actores que aí desempenham as suas funções, mas, também, indirectamente, as políticas públicas, através do modo como se concretizam nas escolas.”, pelo que se torna importante a definição dos aspetos que dependem mais diretamente da escola, para não sobrevalorizar outros que dependem de outras entidades. A AEE deverá, assim, ter em mente três grandes propósitos:

- 1) Capacitação da comunidade escolar para a melhoria dos resultados;
- 2) Regulação através do fornecimento de dados aos responsáveis máximos pelas políticas educativas e a administração educativa, que suportem as decisões e a regulação do sistema educativo;
- 3) Participação da escola e da comunidade educativa, baseada em dados sobre a qualidade do serviço, com vista à tomada de decisões fundamentadas.

A AEE, segundo Barreira e Bidarra (2016), pretende “articular os contributos da avaliação externa com a cultura organizacional e os dispositivos de autoavaliação das escolas” (p. 42), ou seja, incutir nas instituições escolares a responsabilidade pelas suas práticas de autoavaliação com o objetivo de melhorar o processo educativo.

Nogueira *et al* (2019) invocam a natureza tridimensional da avaliação externa: como medida política é importante na reforma das instituições escolares; como medida social, a avaliação reflete a pressão sobre os resultados, surgindo como resposta a lógicas de mercado que premeiam a qualidade do serviço público, e como medida (in)formativa, fornece informações significativas sobre o sistema educativo à comunidade e às organizações nacionais e internacionais.

A avaliação externa, para Clímaco (2010), surgiu da necessidade de prestar contas, quanto ao trabalho desenvolvido nas escolas, aos resultados escolares e à gestão dos recursos, sendo que os principais interessados são a administração educativa e a comunidade educativa. A autora refere que, para além da avaliação ter como objetivo a

prestação de contas, tem a função de “(...) produzir informação de retorno às próprias unidades avaliadas que lhes permitisse assegurar a consistência dos processos e dos resultados educativos, para todos” (p. 19). Para Nogueira *et al* (2019), a avaliação de escolas deixa o seu cariz tradicional de controlo e passa a ser enquadrada num quadro de definição de objetivos e de ações em direção à sua consecução. Segundo os autores, é com base em pressupostos neoliberais de produtividade e prestação de contas que a avaliação de escolas passa a incorporar a definição de objetivos e a sua quantificação.

Se por um lado a avaliação de escolas se apresenta como um meio de regulação da qualidade da educação, tendo as escolas de prestar contas da sua eficácia traduzida nos resultados escolares, por outro apresenta-se como uma oportunidade de melhoria e desenvolvimento organizacional, quando entendida como tal pelos agentes educativos internos e externos à escola.

Na perspetiva de Fialho (2011), a avaliação externa atribui à escola um papel de destaque, pois, para além de ser o objeto de estudo, passa a ser “(...) a principal beneficiária do processo avaliativo, na medida em que este visa, essencialmente, contribuir para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos seus alunos.” (p. 5).

A AEE, à data do Despacho n.º 13342/2016, é percecionada pelas escolas, como “(...) um instrumento para a implementação de processos de melhoria e uma oportunidade para toda a comunidade se apropriar da realidade, refletindo sobre as causas de sucesso/insucesso e traduzindo-se num trabalho mais focalizado em torno das aprendizagens e dos resultados dos alunos.” Em virtude da implementação do modelo de AEE, verifica-se a naturalização de procedimentos avaliativos, com os devidos reajustes, em prol da eficácia e eficiência da autoavaliação, bem como a reivindicação de práticas que fomentam o desenvolvimento consciente e informado da organização e a melhoria da qualidade do ensino prestado.

### **2.2.2. A Autoavaliação**

A prática de autoavaliação de escolas conta com vários anos de implementação, durante os quais as escolas foram percorrendo um caminho de aperfeiçoamento na criação de dispositivos, instrumentos e desenvolvimento de processos de aferição e regulação das suas práticas. A autoavaliação de escolas, na perspetiva de Fialho (2009), reforça o

exercício de autonomia escolar responsável, regula e transforma as práticas das escolas através da recolha contínua de um conjunto de informações sobre a estrutura e funcionamento da escola, sustentando a tomada de decisões, e elaborar planos de ação e melhoria que conduzam à qualidade da educação. Para a autora, a autoavaliação foi ganhando relevo como prática nas organizações escolares, por via de pressões externas relacionadas com os rankings de escolas, que impelem a organização a justificar os seus resultados; com as implicações diretas do resultado da avaliação externa das escolas na avaliação do desempenho docente e com a celebração dos contratos de autonomia.

A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, permite ler, no art. 6.º, que a autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência e conta com o apoio da administração educativa, assentando nos termos de análise seguintes:

- a) Concretização do projeto educativo e modo de preparação e concretização do ensino e das aprendizagens, de acordo com as características dos alunos;
- b) Execução de atividades criadoras de ambientes educativos benéficos à interação e integração, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
- c) Prestação dos órgãos de administração e gestão das escolas, com destaque para a eficiência administrativa e a gestão dos recursos;
- d) Sucesso escolar, calculado pela frequência escolar e resultados das aprendizagens;
- e) Colaboração entre os diferentes atores da comunidade educativa.

A Lei n.º 31/2002 não identifica o modelo de autoavaliação nem os procedimentos a usar pelas escolas, recaindo nas mesmas a responsabilidade de selecionar os instrumentos e escolher a forma e o processo de implementação da avaliação interna ao abrigo do conceito de autonomia. Existe uma miríade de formas de atuação, quanto aos procedimentos utilizados na autoavaliação, consoante a apropriação do conceito de autonomia por parte das escolas, que pode ir desde a simples aplicação de um modelo específico, até à construção do processo de autoconhecimento e de autorregulação. Considerando a sua capacidade para se autonomizarem, e a inexistência de um modelo de autoavaliação único, as organizações escolares têm vindo a desenvolver processos de autoavaliação diversos, em função dos seus contextos escolares. Algumas escolas, de acordo com Afonso (2010), tentam implementar modelos referenciados na literatura, outras mimetizam experiências de diferentes contextos ou adaptam modelos orientadores.

É de facto importante que as escolas iniciem o seu processo de autoconhecimento, no sentido de compreender o efeito das suas práticas, sem dependerem unicamente de avaliadores externos que validem a sua ação.

A autoavaliação, considerando a perspetiva de Afonso (2015), poderá basear-se num conjunto de informações fornecidas pela IGEC, para que as escolas desenvolvam da melhor forma o seu processo de autoavaliação, sem imposição de um modelo em particular, atendendo à complexidade das escolas, enquanto organizações singulares. Para o autor, a autoavaliação “(...) implica um processo reflexivo, organizado, participado e intencional, que deve decorrer de um certo grau de autonomia coletiva, ou da capacidade de autodeterminação ou *empowerment* dos atores educativos e das suas lideranças” (p. 225). Se por um lado a ausência de modelo próprio de autoavaliação de escola no programa de AEE poderá inculcar a noção de que o processo de autoavaliação, por ausência de modelo próprio, é secundário, como referido no relatório *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, por outro privilegia os processos de avaliação que as escolas já desenvolviam, pois, como referido por Clímaco (2010),

existia nas escolas uma grande diversidade de experiências e estádios de desenvolvimento dos processos de auto-avaliação, uns sistemáticos e estruturados, outros não estruturados, muitas vezes constituídos por vários episódios de apresentação de resultados dos alunos e sua discussão, ou de apresentação de dados relativos à avaliação dos diversos projetos institucionais (...). (p.20)

Perante este quadro, a IGEC solicitou às escolas a elaboração de um texto próprio de apresentação, enfatizando alguns aspetos, em especial o contexto e caracterização geral da escola, o projeto educativo, a organização e gestão da escola, ligação à comunidade e resultados e outros elementos relevantes, evidenciando a reflexão feita pela escola e as suas conclusões.

A autoavaliação, de acordo com Meuret (2002), deve possibilitar à escola a adaptação do “(...) seu ensino à especificidade seu público e às variações que podem ocorrer no seu contexto, permitindo-lhe tornar-se numa “escola aprendente; quer dizer, aprender com a sua experiência, inclusivamente com os seus insucessos” (p. 39). A AAE é, portanto, um processo de autorregulação e autoconhecimento das organizações.

Ao implementar o processo de autoavaliação, a escola, segundo Fialho (2009), deve refletir e colocar um conjunto de questões (porquê avaliar a escola? o que avaliar?

Quando? Como? Quem está implicado?) que ajudarão a construir os referenciais de avaliação e vão dar indicações quanto ao caminho a seguir. Ora estas questões são as que também pautam o processo de avaliação externa, sendo que é importante que haja conformidade nos processos avaliativos. O processo de autoavaliação, na perspectiva de Afonso (2015), deve ser simples para que todos percebam os seus objetivos, processos e constrangimentos, de forma a procurar soluções em direção à melhoria. Deve recorrer a um conjunto de “(...) diferentes métodos, instrumentos e técnicas de recolha de informação – o que pressupõe a utilização não apenas de inquéritos por questionário, mas também de estudos de caso, entrevistas, grupos de discussão ou grupos focais, documentos escritos, materiais audiovisuais, entre outros” (p. 225).

Qualquer mudança que se implemente necessita da validação do corpo docente e da comunidade educativa, para que efetivamente resulte em ações de melhoria. Assim, Fialho (2009) refere ser necessário que a comunidade educativa seja sensível à autoavaliação, reconhecendo-lhe importância, e seja criada uma equipa de autoavaliação responsável pelo processo, com conhecimentos nas áreas de matemática, informática e metodologia de investigação e cujos elementos sejam reconhecidos entre os seus pares e demais atores educativos pelo seu profissionalismo.

Na perspectiva de Pacheco *et al* (2020), a autoavaliação deve ser desenvolvida por uma equipa de autoavaliação, representativa de toda a comunidade escolar, e em função de um plano estratégico em linha com os documentos estratégicos da escola e procedimentos internos e sem depender de avaliadores externos. A equipa de autoavaliação de escola não deverá ser constituída apenas por docentes (Fialho, 2009; Luís e Costa, 2009), correndo-se o risco de apresentar sobretudo as perspectivas do corpo docente assentes no corporativismo e no trabalho de teor mais burocrático, sem grandes implicações no processo de mudança e melhoria. É aconselhável a participação de todos os atores educativos para que se reúnam perspectivas internas e externas à escola, dotando o trabalho desenvolvido de maior objetividade. O processo de autoavaliação é complexo e moroso, sendo necessário recolher, analisar e tratar os dados, pelo que, considerando a perspectiva de Fialho (2009), a distribuição do serviço letivo da equipa de autoavaliação deve contemplar tempo para desenvolver as tarefas intrínsecas ao processo com rigor.

É de extrema importância dotar os responsáveis pelo processo de autoavaliação de escolas de conhecimento científico que suporte a ação das escolas, baseando-se no rigor e profissionalismo, de forma a promover práticas ativas que visam a melhoria da organização escolar e do ensino prestado, em colaboração com os demais agentes

educativos. A autoavaliação é um processo complexo que requer conhecimentos específicos, pelo que Fialho (2009) defende que as equipas de autoavaliação das escolas devem ser constituídas por pessoas com “(...) formação específica em avaliação e em metodologia de investigação social (...) e é um requisito fundamental para dar credibilidade ao processo” (p. 114).

Neto (2002) defende a continuidade do processo de autoavaliação numa ótica dialógica, de participação ativa e de responsabilização dos agentes educativos envolvidos neste processo, que se revela intrincado e demorado. A avaliação de escolas permitirá aos agentes educativos:

- Acompanhar as diversas fases de desenvolvimento do(s) projeto(s);
- Alimentar o diálogo e a reflexão sobre os processos inovadores;
- Envolver todos os atores, os inovadores e os parceiros implicados projeto(s), mesmo que determinadas tarefas de recolha e de sistematização das informações sejam apenas de alguns;
- Conduzir à configuração e à reconfiguração do(s) processo(s) inovador(es);
- Implicar dispositivos de acompanhamento por interlocutores com papéis de “amigos críticos (p.144).

Meuret (2002) perspetiva a continuidade da avaliação de escolas no processo de melhoria dos estabelecimentos de ensino e a complementaridade entre processos e atores internos e externos. O autor é defensor de uma autoavaliação baseada em procedimentos externos que promovem a preocupação com o desempenho e a experiência escolar dos alunos, adoção de metas, normas e políticas a serem avaliadas pelos atores internos e em procedimentos que combinem a avaliação do trabalho em sala de aula e dos estabelecimentos de forma útil, justa de acordo com o profissionalismo docente.

A autoavaliação, na opinião de Azevedo (2005), deve ser um processo coletivo, que ouve os demais intervenientes e conta com a participação de todos, assente numa “(...) lógica de auscultação, envolvimento e responsabilidade” (pp.76-77). A autoavaliação de escola deve desenrolar-se, desde logo, num ambiente de transparência, em que os diferentes participantes da comunidade educativa, conscientes dos objetivos, do processo e das consequências da autoavaliação, legitimam os procedimentos e as decisões da equipa de autoavaliação e participam de forma ativa e concertada no processo.

Afonso (2015) coloca-nos perante dois cenários, em que a avaliação assume um papel central, embora com resultados diferentes, conforme o nível de compreensão e aceitação dos professores. Se por um lado ela pode ser entendida como uma oportunidade para conhecer em profundidade a organização escolar, identificar boas práticas ou fragilidades e construir conhecimento que fundamentará novas práticas em prol dos alunos e da educação, por outro poderá ser entendida como um procedimento disruptor com implicações diretas “(...) nas práticas pedagógicas quotidianas, a mudanças de conceções profissionais, organizacionais, relacionais” (p. 228). Assim, é importante que a comunidade educativa se aproprie do propósito e do processo da avaliação institucional, para poder responder às exigências que daí advêm e construa um processo de avaliação baseado na colaboração e na aprendizagem coletiva. Para o autor “não é fácil construir formas de autoavaliação autónomas que sejam estruturadas tendo como base processos de reflexividade, ainda que estes processos favoreçam o envolvimento crítico e criativo dos professores, educadores e outros atores educativos” (p. 226) num espaço como a escola, onde se verifica posturas profissionais diversas, movidas por interesses e perspetivas diferentes e onde as relações de poder, negociação e confronto ditam o quotidiano escolar.

Henriques *et al* (2020) consideram que a autoavaliação “(...) pode constituir um motor fundamental de inovação educativa, ao identificar oportunidades e desafios, sucessos e debilidades” (p. 158), sendo que, na opinião de Silvestre *et al* (2016), “(...) deverá assumir uma dimensão formativa, ao propor-se atingir o objetivo central de fornecer conhecimento sobre a organização” (p. 31) e ser entendida “(...) como exercício de problematização de práticas, é central na sustentabilidade da melhoria e na qualidade das aprendizagens dos alunos (...)” (p. 45), como referido por Pacheco *et al* (2020).

Azevedo (2005), ao referir-se a um estudo sobre as práticas de autoavaliação em escolas de vários países da Europa, identifica as características comuns às boas práticas de autoavaliação:

- liderança forte;
- metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar;
- empenhamento dos principais actores da escola nas actividades de autoavaliação e de melhoria;
- definição e comunicação clara de políticas e orientações;

- actividades de auto-avaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados;
- forte empenhamento do pessoal na auto-avaliação;
- os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos, rigorosos e robustos;
- bom planeamento das acções e da afectação de recursos;
- um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade,
- uma infra-estrutura forte de apoio nacional e/ou local à auto-avaliação como um processo. (p. 81)

Azevedo (2005) citando Murillo (2003) relaciona as características elencadas anteriormente com os fatores fundamentais para a melhoria escolar:

- a escola como centro da mudança;
- a mudança depende dos professores, da alteração da “cultura escolar”;
- o papel determinante da liderança escolar (colegial, participativa, pedagógica e dirigida para a mudança);
- a escola como comunidade de aprendizagem;
- mudar as estratégias de ensino/aprendizagem.

O «calcanhar de Aquiles» da autoavaliação, como lhe chama Afonso (2015), consiste na dialética que existe entre as práticas reais e os interesses subjacentes a motivações organizacionais, sejam conscientes ou não, implícitas ou não, e as relações sociais e profissionais de poder. Neste sentido, afirma o autor que a “autoavaliação nunca é um processo totalmente objetivo ou fidedigno, como, aliás, acontece com outras formas de avaliação” (pp. 225-226), pelo que se torna imprescindível a complementaridade de olhares externos que confirmem maior objetividade ao processo.

As políticas educativas, ao preverem a avaliação externa e a autoavaliação, apontam para a complementaridade entre estas duas modalidades de avaliação, através de um diálogo permanente e da abertura das instituições escolares à avaliação da sua ação. As escolas, na tentativa de melhorarem os seus procedimentos educativos, iniciam o seu processo de autoavaliação, como forma de se prepararem para o processo de a avaliação externa de escolas baseado em referenciais que, para além de serem modelos de avaliação

externa, são indicadores das componentes a serem avaliadas e como tal, balizam o processo de autoavaliação de escolas.

A avaliação institucional, de acordo com Afonso (2015), deve ser implementada com base em políticas educativas que desenvolvam uma autoavaliação motivadora, sustentada, formativa e capacitante, promotora de um diálogo analítico e crítico, e fomentem a interação dos atores internos e externos, afastando-se a ideia de validação unilateral que fortalece a lógica do controlo e trava a implementação da autonomia.

A avaliação externa, segundo Fialho (2009), pode ser fundamental no processo de melhoria das escolas, de forma a promover o autoconhecimento, a reflexão, a consciencialização da importância da autoavaliação e fornecer indicadores úteis para a construção/desenvolvimento dos planos de melhoria. Sampaio *et al* (2016) acreditam que a AEE pode autenticar aspetos identificados pela autoavaliação, promovendo a sua ação em campos mais circunscritos do funcionamento das escolas. Para Henriques *et al* (2020), é fundamental que a avaliação externa fomente processos de autoavaliação da autoria da própria escola e ajustados aos contextos escolares, evitando a repetição de modelos de avaliação, com o objetivo de o destacar aquando da avaliação externa.

Afonso (2015) considera que avaliação externa está sobrevalorizada no processo de avaliação institucional, argumentando que o próprio nome do modelo em vigor, *Programa de Avaliação Externa das Escolas*, enfatiza a sua importância, remetendo a autoavaliação de escolas para segundo plano quando, na sua opinião, ambas “(...) deveriam ser dois pilares estruturantes e relativamente equilibrados de um modelo de avaliação institucional” (p. 224). As organizações escolares têm a ganhar com a complementaridade das duas modalidades de avaliação das escolas, sendo que os resultados da autoavaliação e da avaliação externa devem ser considerados por cada uma em prol da sua melhoria. Azevedo (2005) considera que “[é] no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” (p. 77). Neste sentido, as duas modalidades deveriam ser validadas de igual forma, como partes integrantes fundamentais de um modelo de avaliação institucional. Esta perspetiva é igualmente partilhada pelo CNE (2005), pois a avaliação de escolas, de forma a cumprir o seu papel formativo, pressupõe um ambiente dialógico entre as organizações escolares e a IGEC, já que “(...) a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: (...) o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos atores educativos” (p. 54).

Devido à complexidade das organizações escolares, Afonso (2002) considera não ser fácil proceder a formas de autoavaliação “(...) que possam evitar alguns dos efeitos e tensões que são decorrentes da pluralidade de sentidos, poderes e perspectivas que se jogam em contexto escolar, baseando-se apenas em processos de reflexividade (...)” (p. 36), pelo que defende a intervenção da avaliação externa no processo de regulação das práticas educativas.

A avaliação institucional, incorporando a vertente da avaliação externa e de autoavaliação, torna-se crucial na promoção de práticas de aprendizagem em direção à melhoria contínua dos processos, através de uma cultura de reflexão entre os agentes educativos. Para Simons (1999),

Só é possível as escolas envolverem-se na avaliação como comunidades autorreflexivas que se responsabilizam pela mudança organizacional, seja através da criação das suas próprias dinâmicas de reforma ou da implementação de reformas externas com um certo grau de imaginação e criatividade, se adotarem um conjunto de novos valores. (p. 165)

As escolas que mais contribuem para o seu processo de desenvolvimento são as que se caracterizam como organizações aprendentes e reflexivas, onde a colaboração é fator essencial na melhoria da organização escolar, pois conforme Oliveira-Formosinho (2002), as escolas enriquecem “(...) quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções” (p. 12). Existem escolas que demonstram capacidade para se ajustarem a contextos socialmente complexos, devido à sua flexibilidade e cultura escolar mais permeável às mudanças e às inovações.

Em suma, como referido por Simons (1999), “As práticas de avaliação devem favorecer a abertura da escola a mudanças, na sua própria organização” (p. 165), mas não podemos pensar o processo avaliativo das organizações escolares como algo linear e de simples execução, uma vez que as escolas são organizações complexas e o próprio processo avaliativo moroso e igualmente complexo.



## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **1. Análise dos Documentos Estruturantes da Organização Escolar**

À medida que a investigação se desenrolou, a consulta e a análise de alguns documentos estruturantes da organização ganhou importância para a compreensão global dos fenómenos descritos pelos sujeitos do estudo e para a obtenção de respostas às questões de investigação que nortearam este trabalho. Posto isto, procedemos à análise do Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019, do Projeto Educativo 2019/2023 e do Plano anual de escola 2020/2021, mediante dimensões de análise específicas de cada documento.

#### **1.1. O Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019**

A EAAE foi designada pelo Conselho Executivo, no ano letivo 2019/2020, para continuar a desenvolver o processo de autoavaliação de escola, até agosto de 2023. No ano em que decorreu a investigação, a EAAE tinha apenas um ano de trabalho realizado e não estava documentado na forma de relatório. Sendo que grande parte do trabalho desta equipa mencionado na entrevista 01 reporta-se ao quadriénio 2015/2019 e atendendo a que o processo de melhoria das escolas é um processo reflexivo, participado e construído ao longo do tempo, o Relatório de Autoavaliação surgiu como um documento incontornável de recolha de informação, pois permitiu compreender o processo de autoavaliação da escola, as perspetivas de todos os participantes do estudo e identificar as ações de melhoria da organização escolar.

Consideramos ainda pertinente a análise das dimensões destacadas no quadro 7, uma vez que foi com base nestes dados que procedemos à caracterização da organização e da sua população escolar descrita no capítulo I.

DIMENSÕES	INDICADORES
Fundamentação do Processo de Autoavaliação de Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquadramento legal.</li> </ul>
Processo de Autoavaliação de Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipa responsável;</li> <li>• Processo de autoavaliação de escola durante o quadriénio 2015/2019.</li> </ul>
Eixos do Referencial Comum de Avaliação de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e análise dos eixos intervencionados;</li> <li>• Identificação e análise das dimensões dos eixos analisadas;</li> <li>• Principais considerações realizadas pela equipa de autoavaliação de escola.</li> </ul>

*Quadro 7: Dimensões de análise do Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019*

O processo de autoavaliação da escola em estudo iniciou-se, formalmente, no ano letivo 2015/2016, ao abrigo da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que regula o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária. A nível regional, o processo de avaliação das escolas é suportado pela Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, que aprova o regime jurídico de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional e pelo Referencial Comum de Avaliação de Escolas. O RCAE pretende orientar as escolas num processo reflexivo que impele os agentes educativos a olharem criticamente para o interior da instituição, com o objetivo de identificarem boas práticas e áreas prioritárias de intervenção, em prol da melhoria da organização escolar, algo que a instituição escolar em questão já fazia de forma informal.

A Lei 31/2002, de 20 de dezembro implementa o regime de avaliação previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) e a obrigatoriedade de as organizações escolares realizarem uma avaliação mais global e em vários domínios. O art.º 3.º da referida lei enumera os objetivos do sistema de avaliação dos quais destacamos a alínea 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 art.º 4.º suporta a consecução dos objetivos referidos no artigo 3.º, em conformidade com um conceito de avaliação que

a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativos à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.

A avaliação de escola surge no panorama português como uma estratégia de autorregulação da prática das organizações escolares e assume duas modalidades que, embora diferentes, preveem-se complementares: a autoavaliação de escola, da responsabilidade de uma equipa interna designada para o efeito e a avaliação externa, da responsabilidade da Inspeção Geral do Ensino. As escolas da RAM têm como organismo orientador e supervisor a atual Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO), conhecida anteriormente como o Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional (GAOPSER). É mediante os pressupostos da primeira modalidade que as escolas empreenderam o seu processo de autoconhecimento e de ação em direção à excelência.

A escola em questão designou uma equipa de autoavaliação de escola, constituída por cinco docentes de áreas disciplinares diferentes, para orientar todo o trabalho inerente ao processo de autoavaliação de escola. A EAAE procedeu à realização de entrevistas e à aplicação de inquéritos por questionário, como forma de recolha de informação, para além de ter recorrido à observação direta, à pesquisa e à análise de documentos. A DSDO facultou um documento orientador com as dimensões e as componentes de cada eixo, para que a escola pudesse desenvolver o seu processo de autoavaliação de forma estruturada. Passamos a apresentar as ações empreendidas pela EAAE, em cada ano letivo, no âmbito do processo de autoavaliação da organização escolar.

### **Ano Letivo 2015/2016**

- Elaboração do Projeto Educativo 2015/2023;
- Atualização das metas do PE;
- Aplicação de questionários ao pessoal docente e encarregados de educação;
- Diagnóstico de boas práticas/constrangimentos;
- Identificação de possíveis alterações a efetuar.

### **Ano Letivo 2016/2017**

- Realização de entrevistas aos responsáveis de alguns serviços, nomeadamente os serviços de audiovisuais, a cantina, bar dos alunos, bar dos professores, biblioteca e reprografia;
- Observação direta em alguns serviços;
- Aplicação de questionários *online* aos delegados de grupo responsáveis pelos clubes/projetos e professores que lecionaram aulas de apoio;
- Elaboração dos inventários referentes ao material dos grupos disciplinares e projetos/clubes;
- Pesquisa documental relativa ao pessoal docente e não docente, com recurso aos serviços administrativos, e aos alunos com recurso à plataforma PLACE (aplicação de gestão de cursos, turmas, alunos e sumários online em estabelecimentos da RAM);
- Tratamento estatístico dos dados recolhidos;
- Elaboração de grelhas de registo da frequência dos apoios nas disciplinas de exame do ensino secundário;
- Análise de relatórios dos Diretores de Turma, Coordenadores de Ciclo e Coordenadores de projetos/clubes.

### **Ano Letivo 2017/2018**

- Implementação de documentos elaborados e aprovados;
- Elaboração de material de recolha e monitorização de informação: grelhas e questionários para recolha/análise de situações de risco de abandono escolar; formas de avaliação e gestão articulada do currículo;
- Atualização do Regulamento Interno;
- Elaboração dos questionários a aplicar no ano letivo 2018/2019.

### **Ano Letivo 2018/2019**

- Elaboração do Plano de Ação da Equipa de Autoavaliação 2018/2019;
- Sistematização de informação pertinente referente a anos anteriores;
- Avaliação da escola no âmbito de algumas dimensões do Eixo Processos do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM;
- Avaliação do Projeto Educativo;
- Elaboração do relatório de autoavaliação final 2018/2019.

O Referencial Comum de Avaliação de Escolas constitui-se como um modelo de autoavaliação das escolas da RAM, englobando três eixos fundamentais no processo de avaliação (Recursos, Processos e Resultados) e as respetivas componentes de análise. Assim, a escola em estudo procedeu à avaliação dos três eixos e respetivas dimensões, ao longo do quadriénio 2015/2019, sendo que não foram analisadas as dimensões Grau de Satisfação e Reconhecimento Social, consoante demonstra a figura 6.

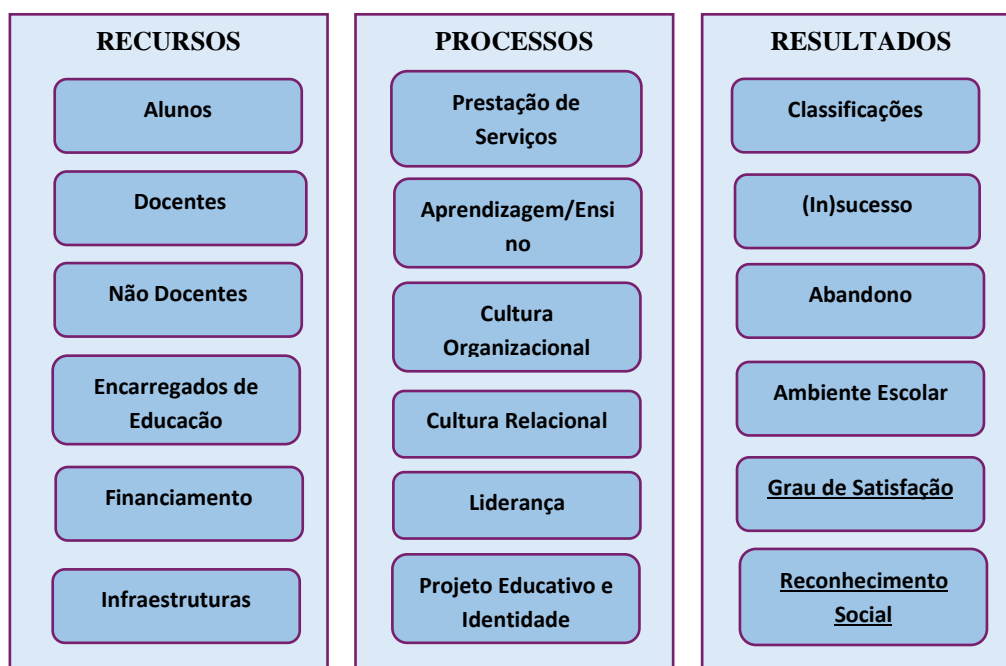


Figura 6: Dimensões do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM por Analisar (Grau de Satisfação e Reconhecimetro Social)

Ao *Eixo dos Recursos* subjazem dois objetivos que se prendem com 1) a caracterização da organização escolar a nível dos recursos humanos e físicos, que permitem contextualizá-la a nível social e 2) com a monitorização da qualidade das instalações, dos equipamentos e do material existente. Assim, a EAAE procedeu à

caracterização da organização escolar e respetiva comunidade através da identificação dos recursos físicos, materiais, financeiros e humanos da instituição escolar.

Relativamente aos recursos financeiros, há a referir que a escola dependia do orçamento global da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia, adiante designada por SRE, alocado às instituições escolares. A escola contou igualmente com receitas internas (fundo escolar) provindas do serviço prestado no refeitório, na reprografia, na papelaria, no bar ou através do aluguer de espaços escolares, ao abrigo do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, artigo 33.º. É de notar que em janeiro de 2019, passou a haver apenas um fundo escolar de acordo com o Decreto-Lei Regional n.º 26/2018/M<sup>1</sup>, que definiu o orçamento da Região Autónoma da Madeira nesse ano. A escola viu o seu orçamento financeiro ser aprovado, depois de apresentado ao Conselho da Comunidade Educativa e aprovado pelo Conselho Administrativo, de acordo com as alíneas b) e c) do artigo 15º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M.

O *Eixo dos Processos* refere-se às práticas letivas e à organização escolar, assim como aos procedimentos que contribuem para a contextualização dos resultados. O RCAE salienta a importância deste eixo, aquando da avaliação externa, pelo que as organizações escolares devem analisá-lo profundamente e fundamentar as suas escolhas.

A oferta educativa e formativa da escola encontra-se descrita com maior detalhe na caracterização da organização no Capítulo I – A Investigação, no entanto relembramos que a escola apresenta uma oferta educativa e formativa diversificada, que engloba os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais, para além de cursos de formação e educação. Conforme referido no Relatório de Autoavaliação de Escolas 2018/2019, a escola perspetivava-se como uma instituição capaz de se adaptar e atenta às necessidades dos seus alunos, pelo que tentava adequar a sua oferta educativa e formativa, de forma a facilitar a futura integração dos mesmos na sociedade e no mercado de trabalho. A instituição, com um índice de alunos considerável, considerava-se uma das principais escolas do concelho onde se situava e uma escola de referência a nível do 2.º ciclo do ensino básico.

A análise realizada pela EAAE à dimensão *Aprendizagem* recaiu sobre os apoios ao estudo e os prémios de mérito, como indicadores do aproveitamento escolar. Assim,

---

<sup>1</sup> Com o previsto no art.º 42.º, procedeu-se à cessação da autonomia financeira dos estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Assim, as escolas deixaram de contar com os fundos escolares previstos nos artigos 32.º a 34.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, que altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro. Tais fundos escolares permitiam a angariação de receitas extra através da gestão de alguns serviços, como os bares, papelarias e reprografias.

verificamos que a escola oferecia apoio pedagógico acrescido nas disciplinas de Matemática, Português e Inglês aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e a todas as disciplinas de exame, no ensino secundário. Havia ainda apoio para alunos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão e para os que beneficiavam de Plano de Acompanhamento Pedagógico. Inicialmente, o registo das presenças dos alunos era feito em documento interno próprio, tendo passado a ser feito na plataforma PLACE, no ano letivo 2018/2019. Quanto à taxa de sucesso dos apoios oferecidos no ensino secundário, nos letivos 2016/2017 e 2017/2018, a EAAE referiu que, ao contrário do que acontece nos 2.º e 3.º ciclos, a escola ainda não havia encontrado forma de analisar este indicador.

A atribuição de prémios de mérito e distinções acontecia em três momentos distintos do ano letivo, a saber:

- no final do ano letivo (conclusão do 3.º ciclo e do ensino secundário com distinção);
- no início do ano letivo (cerimónia de receção a novos alunos de 5º ano);
- na comemoração do Dia da Escola (cerimónia de entrega de prémios e distinções aos restantes níveis de ensino).

Numa análise realizada ao longo do tempo (2015/2016; 2016/2017 e 2017/2018), verificamos que 2017/2018 revelou ser o ano em que foram atribuídos mais prémios de mérito escolar.

A informação relativa à análise das dimensões *Práticas Pedagógicas*, *Monitorização da Avaliação do Ensino*, *Cultura Organizacional*, *Cultura Relacional*, *Liderança e Projeto Educativo e Identidade* proveio de diversos instrumentos de recolha de informação, nomeadamente entrevistas e questionários a 17 Delegados de Grupos Disciplinares (2018/2019); questionários aplicados aos docentes (2015/2016) e avaliação do PE (2018/2019). Apresentamos, no quadro 8, as principais conclusões dos questionários aos Delegados de Grupo Disciplinar (2018/2019), quanto às dimensões referidas anteriormente.

<b>Temáticas</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Principais Resultados Obtidos</b>
<b>AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>	Modalidades de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa</li> </ul>
	Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de trabalho, relatórios, questões aula, testes, trabalhos individuais e de pesquisa, testes orais, avaliação de leitura</li> </ul>
	Envolvimento dos alunos na análise do seu progresso escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto e heteroavaliação</li> </ul>
	Envolvimento dos alunos no estabelecimento de metas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propostas de trabalho/atividades adequadas às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• Seleção de assuntos a abordar em função da realidade das turmas.</li> </ul>
	Monitorização das aprendizagens e resultados, para adequação de estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões de grupo para análise de resultados;</li> <li>• Relatórios de avaliação trimestral, exames nacionais e provas finais.</li> </ul>
	Mecanismos de aferição dos critérios e instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelhas de avaliação;</li> <li>• Planificações;</li> <li>• Reflexão coletiva, na reunião de grupo, no final do ano, com vista a possíveis reajustamentos nos critérios e instrumentos.</li> </ul>
<b>IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	Estratégias e articulação do currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação com outras áreas do saber;</li> <li>• Abordagem de conhecimentos anteriores;</li> <li>• Projetos interdisciplinares;</li> <li>• Flexibilidade curricular em implementação.</li> </ul>
	Estratégias e contextualização do currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemplos práticos/concretos do quotidiano;</li> <li>• Resolução de situações/problemas com recurso a aprendizagens anteriores.</li> </ul>
	Práticas experimentais /metodologias ativas no processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades investigativas;</li> <li>• Aprendizagem baseada em problemas;</li> <li>• Trabalho de projeto.</li> </ul>
	Recurso do manual escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 86% de respostas afirmativas.</li> </ul>
	Monitorização do desenvolvimento do currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanço do trabalho desenvolvido, nas reuniões de grupo;</li> <li>• Troca de pareceres informais com os pares;</li> <li>• Grelhas de registo de observação.</li> </ul>
	Monitorização da articulação do ensino e da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões de grupo;</li> <li>• Grelhas de avaliação/instrumentos de avaliação do grupo disciplinar;</li> </ul>

Temáticas	Indicadores	Principais Resultados Obtidos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificações.</li> </ul>
	Mecanismos de aferição da adequação das estratégias e práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificações/instrumentos de avaliação;</li> <li>• Resultados / grelhas de avaliação;</li> <li>• Reflexão em grupo;</li> <li>• <i>Feedback</i> dos alunos.</li> </ul>

Quadro 8: Principais conclusões do questionário aplicado aos Delegados de Grupo Disciplinar (2018/2019)

A análise realizada à dimensão *Cultura Organizacional*, apresentada no quadro 9, incidiu sobre o Trabalho Colaborativo, a Comunicação Interna e a Participação na Tomada de Decisão.

Assuntos	Principais Resultados Obtidos
Formas de Trabalho Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposições/concursos;</li> <li>• Planificação de atividades;</li> <li>• Realização de atas (reuniões de grupo);</li> <li>• Troca de pareceres informais com os pares a lecionar os mesmos níveis de ensino.</li> </ul>
Registos do Trabalho Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre docentes do mesmo grupo disciplinar;</li> <li>• Com pouca frequência entre docentes de grupos disciplinares e níveis de ensino diferentes.</li> </ul>
Cumprimento dos prazos e solicitações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 92,9% de respostas afirmativas obtidas</li> </ul>
Programação das atividades inscritas no Plano Anual de Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os docentes referiram a gestão articulada e contextualizada do currículo por todos os docentes respondentes;</li> <li>• 3 docentes desenvolviam a interdisciplinaridade;</li> <li>• 10 docentes tinham em conta o envolvimento de diferentes níveis de ensino.</li> </ul>

Quadro 9: Principais conclusões da análise à dimensão *Cultura Organizacional*

Quanto à componente Comunicação Interna, verificamos que a informação a divulgar era feita através da afixação em placards e envio por correio eletrónico. O questionário aplicado ao pessoal docente (2015/2016) revelou um elevado grau de satisfação, quanto ao rigor e à eficácia na transmissão de informação.

Relativamente à componente Participação na Tomada de Decisão, verificamos que existia uma Associação de Estudantes, desde 2018/2019, com assento no Conselho da Comunidade Educativa. Não obstante a inexistência de uma Associação de Pais, o

Conselho da Comunidade Educativa contava com a presença de dois representantes dos encarregados de educação. Os docentes eram o grupo com maior expressividade na tomada de decisões, através de meios diversos e dos órgãos de gestão intermédia, em particular dos Grupos Disciplinares, Departamentos Curriculares, Conselho Pedagógico (CP) e do Conselho Executivo.

A dimensão *Cultura Relacional* foi igualmente analisada através de entrevistas aos Delegados de Grupo (2018/2019) e da aplicação de um questionário aos docentes (2015/2016). Assim, a análise realizada à componente à Relação Escola/Encarregados de Educação revelou que a forma de contacto com os EE estava a mudar, ou seja, havia um decréscimo nos contactos presenciais, em prol de um acréscimo de contactos, via correio eletrónico e telefone. As principais cerimónias ou eventos da escola contavam com a participação dos EE.

Verificamos que houve evolução, embora pouco significativa, quanto ao desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras que pudessem contribuir para a melhoria aprendizagens dos alunos e da escola.

A EAAE realizou a análise da dimensão *Liderança* baseada na avaliação do PE 2015/2019 e considerou que, no geral, as linhas de atuação estratégicas estavam em conformidade com a missão, visão e valores presentes no PE e estavam adequados aos critérios de organização e afetação dos recursos descritos no Regulamento Interno. Verificou-se que a Comissão de Formação promovia ações de desenvolvimento profissional e que havia uma equipa responsável pela avaliação de desempenho dos docentes. Acresce referir também que a escola procedia à manutenção de equipamentos e instalações, realizando obras pontuais de conservação e embelezamento.

No que diz respeito à componente *Motivação dos Profissionais*, verificamos que as lideranças intermédias viam o seu trabalho ser reconhecido publicamente nas reuniões do CP.

No que concerne à autoavaliação da organização escolar, constatamos que a análise dos resultados e reformulação de estratégias e de procedimentos em direção à melhoria da qualidade do ensino e da organização eram práticas existentes que foram formalizadas por imperativos legais e pelo carácter de obrigatoriedade da avaliação de escolas. Apesar da escola não ter elaborado um plano de melhoria, desenvolveu algumas ações de melhoria organizacional sugeridas pela EAAE, nomeadamente:

- a monitorização dos apoios em disciplinas de exame, no ensino secundário, através de grelhas de registo só para docentes e de questionários a docentes e alunos, no final do ano;
- identificação de constrangimentos no funcionamento do Núcleo de Apoio Educativo e consequente reformulação desse serviço de apoio aos alunos;
- uniformização de documentos de apoio à atividade letiva com recurso ao Google Drive (inventário de materiais dos diferentes grupos disciplinares e clubes, planificação e declaração do cumprimento das planificações, grelhas de avaliação, cronograma do trabalho de alguns órgãos como o Conselho Pedagógico.

No âmbito da dimensão *Projeto Educativo e Identidade*, a EAAE procedeu à avaliação do Projeto Educativo 2015/2019, constituído por 28 metas, e concluiu que o seu grau de consecução se situava na ordem dos 78,6%, de acordo com o cumprimento das metas estabelecidas:

- 15 metas foram consideradas atingidas;
- 7 metas foram consideradas parcialmente atingidas;
- 2 metas não foram atingidas;
- 4 metas não foram verificáveis.

A EAAE concluiu que o Projeto Educativo 2015/2019 estava em conformidade com os contextos da escola, contudo continha demasiados objetivos e metas, cujo grau de consecução era, por vezes, de difícil medição; algumas metas estavam pouco claras e outras revelaram ser pouco ambiciosas. Ademais, a escola contou com a participação dos professores na revisão do Regulamento Interno.

O *Eixo dos Resultados* pretende avaliar os resultados obtidos em várias vertentes da organização escolar de forma contextualizada, ou seja, compreender os resultados em função dos recursos e das práticas das escolas. Esta análise deverá ser efetuada tendo por base valores regionais e nacionais e refletir a evolução dos resultados de forma diacrónica. Pretende-se que a análise dos resultados traga implicações diretas no eixo dos processos, isto é, nas ações e escolhas das escolas, em prol da melhoria das organizações escolares e da qualidade do ensino.

A EAAE analisou as componentes dos Resultados Escolares, Indisciplina e Abandono Escolar, com recurso aos registos de avaliação dos alunos. Quanto à avaliação interna das aprendizagens, os resultados escolares foram analisados de forma detalhada, por disciplina e ano de escolaridade, e documentados com tabelas que fazem parte dos anexos do Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019. Esta análise baseou-se na consecução das metas do Projeto Educativo 2015/2019 relacionadas com o sucesso escolar. Mediante a informação recolhida, a EAAE concluiu que a meta “Atingir uma taxa de sucesso igual ou superior a 60%, nas classificações internas” foi atingida em todos os níveis de ensino.

Quanto à avaliação externa das aprendizagens, no 9.º ano de escolaridade, os dados indicaram que os resultados evoluíram positivamente ao longo do quadriénio 2015/2019, com destaque para o ano letivo 2018/2019. Os dados do ensino secundário indicaram que as classificações dos exames melhoraram ao longo do tempo, na maioria das disciplinas, no entanto os diferenciais entre as classificações internas e as classificações do exame são negativos em muitas disciplinas, com destaque para as disciplinas de Matemática A, Biologia e Geologia, Física e Química, Economia A, MACS (Matemática Aplicada às Ciências Sociais) e Filosofia.

Relativamente à componente Indisciplina, a análise realizada aos comportamentos desviantes indicou que a percentagem de infrações disciplinares, alvo de participação, diminuiu consideravelmente entre os anos letivos 2015/2016 e 2017/2018, ao contrário da percentagem de infratores que, apesar de ter baixado, não apresenta mudanças significantes. De acordo com a atribuição das menções Bom e Muito Bom ao comportamento das turmas, verificamos que o 2.º ciclo é aquele onde se registou maior número de menções, sendo que o 3.º ciclo e os cursos profissionais registaram as percentagens mais baixas.

Quanto à componente Abandono Escolar, os dados recolhidos demonstraram que o 3.º ciclo e os cursos profissionais contaram com maior número de alunos, cujo limite legal de faltas foi excedido e com maior número de retenções, por excesso de faltas, dentro da escolaridade obrigatória. Em média, cerca de 5 alunos eram excluídos por faltas, por ano. Já no ensino secundário dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais, 12 e 11 alunos, respetivamente, anularam as matrículas ou foram excluídos por faltas.

Após a análise das dimensões e componentes acima descritas, a EAAE identificou as áreas de intervenção prioritária com vista à melhoria da organização escolar,

nomeadamente o desenvolvimento de estratégias de combate à indisciplina, no 3.º ciclo, e ao abandono escolar, no 3º ciclo e nos Cursos Profissionais. Relativamente aos apoios, e em virtude do seu carácter facultativo, a partir do ano letivo 2018/2019, era importante repensar os critérios de atribuição do apoio às disciplinas de exame, Português e Matemática. No que diz respeito ao apoio no ensino secundário, impunha-se a necessidade de monitorizar a assiduidade dos alunos e a eficácia dos apoios, parâmetros tidos em conta na avaliação dos apoios atribuídos na escola. A EAAE identificou constrangimentos na área das infraestruturas, dos recursos materiais e do pessoal não docente do estabelecimento de ensino, todavia não dependiam da ação dos órgãos de direção, administração ou gestão da escola, mas sim de organismos governativos.

Como considerações finais do Relatório de Autoavaliação de Escolas 2018/2019 a EAAE enfatizou a disponibilidade, a colaboração e a predisposição para a aprendizagem de todos os elementos desta equipa. Frisou ainda que a EAAE desempenhou outras tarefas, para além das inerentes ao processo de autoavaliação de escola, como a elaboração do PE e a atualização do Regulamento Interno

## 1.2. O Projeto Educativo 2019/2023

Atendendo a que o Projeto Educativo se afigura como um documento estratégico, que define as linhas de atuação da escola em função dos seus objetivos e de forma contextualizada com a realidade escolar, consideramos essencial proceder à análise do Projeto Educativo 2019/2023 de forma a enquadrar melhor as perspetivas dos sujeitos de investigação e a ação da organização escolar, mediante as dimensões de análise descritas no quadro 10.

DIMENSÕES	INDICADORES
Fundamentação do Projeto Educativo	Enquadramento legal.
Os Pilares da Ação Educativa	Visão e a missão e os valores da escola.

DIMENSÕES	INDICADORES
Elaboração do Projeto Educativo	Equipa responsável; Processo de elaboração.
Áreas de Intervenção	Análise do Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019; Identificação das áreas prioritárias durante o quadriénio 2019/2023; Objetivos estratégicos do Projeto Educativo.
Avaliação do Projeto Educativo	Formas e momentos de avaliação do Projeto Educativo.

*Quadro 10: Dimensões de Análise do Projeto Educativo 2019/2023*

A escola, onde decorreu o estudo definia-se como uma instituição alicerçada em três importantes pilares: a Visão, a Missão e os Valores. Assim, e no que diz respeito à sua Visão, a escola, adotando uma postura de reflexão e de aprendizagem constante, pretendia ser uma instituição de referência, uma escola inclusiva que privilegiava um ensino de qualidade, baseado no profissionalismo e nos valores humanistas dos seus atores educativos, em prol do desenvolvimento integral dos seus alunos.

A instituição escolar entendia que a sua Missão passava por desenvolver ações orientadas para o sucesso educativo, valorizar as relações interpessoais que sustentavam as ações, em prol de objetivos claros e abraçar desafios em prol da qualidade do ensino e consequente desenvolvimento integral dos alunos. Com isto, a escola propunha-se a oferecer aos alunos um percurso de qualidade que os capacitasse a nível das competências descritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No que diz respeito aos Valores que norteavam a sua ação, a escola elegeu quatro alicerces fundamentais, como a responsabilidade, a exigência com vista ao rigor e ao mérito, a solidariedade e o humanismo, na medida em que pretendia reconhecer os direitos dos indivíduos e aceitar a diversidade humana e cultural.

De acordo com os pilares referidos anteriormente, tornou-se imperativo desenhar linhas de ação orientadoras e elaborar um Projeto Educativo que caracterizasse a instituição e justificasse as suas opções pedagógicas, curriculares e organizacionais em função da sua população estudantil e em conformidade com o meio circundante.

O Conselho Executivo solicitou que a EAAE procedesse à elaboração do Projeto Educativo 2019/2023, como havia feito anteriormente, e acompanhou o processo, prestando o apoio necessário.

A elaboração do Projeto Educativo 2019/2023 baseou-se na análise/avaliação do Projeto Educativo 2015/2019 e no Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019, analisado no ponto anterior. Estes documentos demonstraram ser fundamentais na identificação de novas áreas de intervenção e na definição dos objetivos e respetivas metas do novo Projeto Educativo.

A construção do Projeto Educativo 2019/2023 foi igualmente suportada pela consulta da legislação em vigor que apresentamos de seguida:

- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho (alteração ao Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira);
- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro (define o regime jurídico da educação especial, transição para a idade adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na RAM);
- DL n.º 139/2012, de 5 de julho (define o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira);
- DL n.º 54/2018, de 6 de julho (define o regime jurídico da educação inclusiva);
- DL n.º 55/2018, de 6 de julho (define o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens);
- Despacho n.º 6147/2019 de 4 de julho (estabelece as linhas orientadoras a respeito da organização e realização das visitas de estudo e outras atividades lúdico-formativas a desenvolver fora do espaço escolar);
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (aprova o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória);
- Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira -
- Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2018/M, de 15 de novembro (alteração ao Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro) - (define o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente dos estabelecimentos de educação e de ensino, das instituições de educação especial, dos serviços técnicos

da Direção Regional de Educação, dos que se encontram em regime de mobilidade na administração regional autónoma e local, delegações escolares e no exercício de outras funções).

Apresentamos, no quadro 11, as áreas fortes e as áreas a melhorar, identificadas aquando da elaboração do Relatório de Autoavaliação 2018/2019.

<b>RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA 2018/2019</b>	
<b>Áreas Fortes</b>	<b>Áreas Prioritárias a Melhorar</b>
<b>I - Recursos Físicos e Materiais</b> Área exterior: espaços ajardinados; Disponibilização da plataforma online; Rentabilização dos parques recursos existentes.	<b>I - Recursos Físicos e Materiais:</b> Degradação do edifício; Falta de espaços / gabinetes de trabalho; Insuficiente iluminação das salas; Falhas no acesso à internet; Falta de recursos tecnológicos.
<b>II - Recursos Humanos e Pedagógicos</b> Disponibilidade e polivalência do pessoal não docente para colmatar a falta de pessoal nesta área; Oferta de projetos/clubes/modalidades desportivas (Clube escola); Aulas com coadjuvação; Oferta de apoios pedagógicos; Diversidade de oferta formativa; Projetos no âmbito do Programa Erasmus+; Reconhecimento da escola como instituição de referência na Região; Aumento do número de alunos (também, atual desafio...); Taxa de sucesso a ultrapassar a meta estabelecida anteriormente.	<b>II - Recursos Humanos e Pedagógicos</b> Falta de estabilidade no quadro docente; Falta de pessoal não docente; Disparidade entre a classificação interna e a classificação externa (diferenciais negativos nos exames); Registo crescente de indisciplina no 3º ciclo; Registo crescente de falta de assiduidade no 3º ciclo e nos cursos profissionais; Falta de registo do trabalho colaborativo.

*Quadro 11: Identificação das áreas fortes e áreas prioritárias a melhorar no Projeto Educativo 2019/2023*

É necessário esclarecer que nem todos os aspetos a melhorar e identificados deram origem a objetivos estratégicos no Projeto Educativo. As áreas dos recursos físicos e materiais (estruturas físicas do edifício, rede da internet e ausência de recursos tecnológicos) e dos recursos humanos e pedagógicos (instabilidade no quadro docente e a falta de pessoal não docente) não foram contempladas na definição dos objetivos do PE 2019/2023, uma vez que a escola não dispunha de autonomia financeira, já que

dependia das deliberações emanadas pelo órgão governativo. Posto isto, os seis objetivos estratégicos incidiram sobre as áreas pedagógica, curricular e de formação para o pessoal docente e não docente, áreas de maior autonomia escolar. Passamos a identificar, no quadro 12, as áreas de intervenção prioritárias constantes no Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019 e procedemos à sua correlação, sempre que possível, com os objetivos do PE 2019/2023.

<b>Identificação das áreas prioritárias e correlação com os objetivos estratégicos do PE 2019/2023</b>	
<b>Áreas Prioritárias a Melhorar</b>	<b>Considerações / Objetivos do PE 2019/2023</b>
Número excessivo de metas no PE 2015/2019, sendo que algumas delas eram difíceis de medir e avaliar a sua consecução.	O PE 2019/2023 apresenta menos objetivos e metas do que o anterior e as novas metas já referem o grau de consecução desejado para cada ano letivo.
<p><b>Área dos Recursos Físicos e Materiais</b>            Degradação do edifício;            Falta de espaços / gabinetes de trabalho;            Insuficiente iluminação das salas;            Falhas no acesso à internet;            Falta de recursos tecnológicos.</p> <p><b>Área dos Recursos Humanos</b>            Falta de estabilidade no quadro docente;            Falta de pessoal não docente.</p>	Áreas sob a alçada do Governo da Região Autónoma da Madeira.
<p><b>Áreas Pedagógica / Curricular e de Formação do Pessoal Docente e Não Docente</b>            Disparidade entre a classificação interna e a classificação externa (diferenciais negativos nos exames).</p>	<b>Objetivo Estratégico 1</b> - Aumentar a percentagem de sucesso e a qualidade das aprendizagens.
Registo crescente de indisciplina no 3º ciclo; Registo crescente de falta de assiduidade no 3º ciclo e nos cursos profissionais; Maior envolvimento dos pais/encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos.	<b>Objetivo Estratégico 2</b> - Promover os valores de cidadania.
Manutenção da diversidade e adequação da oferta educativa/formativa.	<b>Objetivo Estratégico 3</b> - Promover atividades abrangentes e diversificadas.

<b>Identificação das áreas prioritárias e correlação com os objetivos estratégicos do PE 2019/2023</b>	
Falta de registo do trabalho colaborativo; Pouco trabalho cooperativo e partilhado pelos docentes; Promoção de metodologias de ensino adequadas ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.	<b>Objetivo Estratégico 4</b> - Promover e monitorizar o planeamento e a articulação das práticas de Ensino.
Responsabilização, monitorização e melhoria.	<b>Objetivo Estratégico 5</b> - Promover mecanismos de monitorização e controlo do cumprimento de prazos e de tarefas.
Necessidade de formação dos agentes educativos em práticas de trabalho colaborativo/articulação interdisciplinar e em áreas que promovam valores de cidadania.	<b>Objetivo Estratégico 6</b> - Promover/disponibilizar formação a toda a comunidade educativa.

*Quadro 12: Correlação entre as áreas a melhorar e os objetivos do Projeto Educativo 2019/2023*

Ao analisar a tabela n.º 4 do Projeto Educativo 2019/2023 (anexo B - áreas de intervenção), verificamos que a escola procedeu à correlação das áreas de intervenção e dos objetivos do PE com as dimensões e os eixos do Referencial Comum de Avaliação das Escolas da RAM. Ao destacar a importância do referido documento para a escola, já estariam a consciencializar os docentes da sua existência e pertinência.

Uma análise atenta à tabela n.º 5 do Projeto Educativo 2019/2023 (anexo C - objetivos estratégicos e metas) revela que a escola tentou estabelecer uma relação direta entre os objetivos do PE e as dimensões da Avaliação do Desempenho Docente plasmadas no Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M alterado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2018/M, de 15 de novembro que aprova “(...) o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, num quadro de valorização da função docente e de melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos (...)” Acreditamos que tal opção visava facilitar a elaboração do Projeto Docente e do Relatório de Autoavaliação do Desempenho Docente.

A escola previa proceder a avaliações intercalares do Projeto Educativo 2019/2023 que resultariam na elaboração de um relatório final da responsabilidade de uma comissão formada por três docentes e designada pelo Conselho da Comunidade Educativa, com o intuito de verificar o grau de consecução dos objetivos e metas, identificar as mais-valias da instituição, os seus constrangimentos, promover a reflexão

sobre as práticas da instituição e apresentar propostas de melhoria. Estas considerações deveriam ser apresentadas em sede do Conselho Pedagógico e do Conselho da Comunidade Educativa até ao final do 1.º período, do ano letivo 2023/2024.

### 1.3. O Plano Anual de Escola 2020/2021

A análise realizada ao Plano Anual de Escola teve como intuito recolher informação detalhada que suportasse a caracterização da população escolar, no ano em que se desenrolou a investigação e permitisse entender a organização e a gestão do currículo de acordo com o contexto escolar. Apresentamos, no quadro 13, as dimensões de análise que nortearam a observação deste documento.

DIMENSÕES	INDICADORES
Fundamentação do Plano Anual de Escola	Enquadramento legal. Equipa responsável pela elaboração; Articulação com o Projeto Educativo.
Recursos Humanos	Caracterização da população escolar: Alunos; Pessoal docente; Pessoal não docente.
Organização e Gestão do Currículo	Identificação da oferta educativa e formativa da escola; Identificação das modalidades de apoio aos alunos; Serviços especializados de apoio educativo; Identificação das Atividades de Enriquecimento Curricular; Horário de funcionamento da escola; Identificação das Estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo, respetiva monitorização e avaliação; Critérios de avaliação dos alunos; Identificação da formação contínua.
Áreas de Intervenção e Ações de melhoria	Identificação das áreas de intervenção, identificação, monitorização e avaliação das ações de melhoria organizacional.

<b>DIMENSÕES</b>	<b>INDICADORES</b>
Avaliação e Divulgação do PAE	Monitorização e avaliação final

Quadro 13. Dimensões de análise do Plano Anual de Escola 2020/2021

O Plano Anual de Escola (PAE) foi elaborado pela equipa do Conselho Executivo e surge ao abrigo do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, que regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. O artigo 3.º, alínea c), apresenta o PAE como um “documento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.”

A elaboração do PAE 2020/2021 e o plano de ações a serem desenvolvidas tiveram em consideração o contexto e as necessidades da comunidade escolar e estavam em conformidade com os objetivos e metas delineadas no Projeto Educativo 2019/2023.

O PAE procedeu à identificação dos órgãos de direção, administração e gestão da escola e das estruturas de gestão intermédia. A identificação dos recursos humanos (população estudantil, pessoal docente e não docente) é apresentada de forma detalhada na caracterização da população escolar, ponto 2.2. do Capítulo I – A Investigação, onde também procedemos à identificação pormenorizada da organização e gestão do currículo.

A análise ao Relatório de Autoavaliação de Escola 2018/2019 permitiu definir ações de melhoria em conformidade com os objetivos do Projeto Educativo, apresentadas no quadro 14.

<b>Ações de Melhoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Monitorização</b>	<b>Instrumentos e Formas de Avaliação</b>
Melhoria dos procedimentos de avaliação	Reuniões periódicas de grupos disciplinares para implementação de procedimentos comuns e validados de avaliação.	Delegados e Coordenadores de Departamento e de Ciclo	Diversidade de instrumentos de avaliação e n.º de reuniões.

<b>Ações de Melhoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Monitorização</b>	<b>Instrumentos e Formas de Avaliação</b>
Monitorização do trabalho colaborativo	Elaboração de documentos de registos do trabalho colaborativo	Delegados e Coordenadores de Departamento	Relatório dos Delegados; Registos do trabalho colaborativo.
Monitorização das atividades registadas no Plano Anual de Atividades	Implementação de documentos de registo e avaliação das atividades do PAA	Conselho Executivo	Análise periódica da operacionalização dos instrumentos elaborados.
Eficácia do desempenho das estruturas de gestão intermédia e dos documentos estruturantes	Atualização dos documentos estruturantes da escola; Participação dessas estruturas no processo de autoavaliação da escola; Realização de sessões de trabalho, com os responsáveis pelos órgãos de gestão intermédia, a partir de janeiro de 2021.	Reuniões da equipa responsável para aferir os resultados obtidos e fazer eventuais ajustes.	Relatório de Equipa de Autoavaliação ou do Conselho Executivo.

*Quadro 14: Monitorização das áreas a melhorar refletidas no Projeto Educativo 2019/2023*

A monitorização do Plano Anual de Escola ficou a cargo de uma equipa de trabalho designada e acompanhada pelo Conselho Executivo, com recurso aos registos das atividades realizadas.

## **2. Análise das Entrevistas**

Antes de iniciarmos a análise das entrevistas, importa compreender as ações empreendidas. Assim, no que diz respeito à identificação das entrevistas e dos entrevistados (quadro 15), salientamos que a numeração das entrevistas, a partir da ENT 02, não tem ligação direta com a numeração dos entrevistados, uma vez que a ENT 01 contou com a participação de quatro professores. Assim, apresentamos a identificação

das entrevistas, dos respetivos entrevistados e dos apêndices correspondentes às transcrições de cada entrevista, a saber:

<b>Entrevista</b>	<b>Entrevistados</b>	<b>Transcrição da entrevista</b>
ENT 01	Equipa de Autoavaliação de Escola (E01 – E04)	apêndice 4.1.
ENT 02	Presidente do Conselho Pedagógico (E05)	apêndice 4.2.
ENT 03	Coordenadora de Departamento e Delegada de Grupo (E06)	apêndice 4.3.
ENT 04	Coordenador dos Cursos de Educação e Formação (E07)	apêndice 4.4.
ENT 05	Coordenadora do Ensino Secundário - Cursos Científicos Humanísticos (E08)	apêndice 4.5.
ENT 06	Coordenadora dos Diretores de Turma de 3.º Ciclo (E09)	apêndice 4.6.
ENT 07	Coordenadora do Ensino Secundário - Cursos Profissionais (E10)	apêndice 4.7.
ENT 08	Presidente do Conselho Executivo (E11)	apêndice 4.8.

*Quadro 15: Identificação das entrevistas, entrevistados e apêndices*

Foram elaborados três guiões diferentes, consoante os objetivos das entrevistas e os sujeitos de investigação:

- Guião da Entrevista 01 – Equipa de Autoavaliação de Escola – (apêndice 3.1.)
- Guião das Entrevistas 02 - 07 – Lideranças intermédias - (apêndices 3.2.– 3.7.)
- Guião da Entrevista 08 – Presidente do Conselho Executivo - (apêndice 3.8.)

As entrevistas realizadas ao grupo de professores detentores de cargos de liderança intermédia seguiram o mesmo guião. Foram estabelecidos protocolos de consentimento informado para entrevista gravada com todos os entrevistados, em que se procedeu à nossa apresentação, da orientadora e da instituição de ensino superior responsável pelo curso de doutoramento em curso. Através dos consentimentos informados, procedemos à explicitação dos objetivos de investigação inerentes à problemática de investigação e dos instrumentos de recolha de dados e o meio de registo escolhido. Informamos os entrevistados dos seus direitos e dos nossos deveres, salientando a natureza voluntária da participação no estudo. Garantimos o anonimato e a confidencialidade, respeitando as indicações da Comissão Nacional de Proteção de

Dados, e propusemo-nos a estabelecer uma relação colaborativa, baseada no respeito pelos entrevistados e na nossa disponibilidade para prestar quaisquer esclarecimentos, caso fossem solicitados, através dos meios de contacto pessoais.

Posteriormente, procedeu-se à validação dos instrumentos de recolha de informação, em conformidade com o trabalho da organização escolar e a disponibilidade dos envolvidos no processo de validação, tendo sido realizados poucos ajustes à forma da linguagem. Consoante o quadro 16, solicitamos a colaboração de três docentes com experiência profissional idêntica à dos entrevistados, para validar os guiões das entrevistas.

<b>Validação das Entrevistas</b>	<b>Data / Hora</b>	<b>Participantes</b>	<b>Sala</b>
ENT 01	31/05/2021 (16:20)	Antigo membro da EAA	Gabinete de Apoio ao Aluno
ENT 02 - 07	31/05/2021 (13:45)	Coordenador da Educação Especial	Sala do grupo de Educação Especial
ENT 08	19/05/2021 (14:00)	Membro do Conselho Executivo	Gabinete do CEx.

*Quadro 16: Calendário de validação dos instrumentos de recolha de informação: as entrevistas*

Após o processo de validação, e assinados os respetivos consentimentos informados, passamos à realização das entrevistas, cuja calendarização apresentamos no quadro 17.

<b>Realização de Entrevistas</b>	<b>Data</b>	<b>Hora</b>	<b>Duração</b>	<b>Sala</b>
ENT 01	07/06/2021 (parte I)	08:45	01h02	Sala 2.9
	14/06/2021 (parte II)	08:45	00h34	Atendimento EE
ENT 02	08/06/2021	15:00	00h52	Atendimento EE
ENT 03	22/06/2021	11:15	00h45	Atendimento EE
ENT 04	24/06/2021 (parte I)	17:00	1h09	Atendimento EE
	05/07/2021 (parte II)	11:30	1h21	Gabinete Aluno

Realização de Entrevistas	Data	Hora	Duração	Sala
ENT 05	05/07/2021	10:00	00h59	Gabinete Aluno
ENT 06	05/07/2021 (parte I)	10:00	1h02	Gabinete Aluno
	14/07/2021(parte II)	10:00	00h08	
ENT 07	19/07/2021	10:00	00h59	Gabinete Aluno
ENT 08	09/08/2021	10:00	1h49	Gabinete CEx.

Quadro 17: Calendarização das entrevistas

A realização das entrevistas decorreu no final do ano letivo 2020/2021, em horário combinado com os entrevistados, de acordo com a sua disponibilidade. A entrevista 01, à Equipa de Autoavaliação de Escola, por ser uma entrevista *focus group* foi, naturalmente, mais extensa, uma vez que os vários participantes emitiram a sua perspetiva sobre os variados temas. O primeiro momento da entrevista, o mais extenso, contou com a participação de todos os entrevistados, tendo o segundo momento da entrevista sido realizado sem a presença da E03, por motivos de ordem pessoal. No entanto, a E03 deixou claro que subscrescia as opiniões dos seus colegas de equipa a respeito das questões abordadas.

As entrevistas 04 e 06 tiveram dois momentos distintos de realização por disposições pessoais dos entrevistados, tendo as restantes entrevistas sido realizadas num só momento.

Após o período de realização das entrevistas, procedemos à sua transcrição, o que se traduziu num processo moroso, que passou pela análise sistemática e minuciosa do material recolhido em áudio e pela escrita de cerca de 200 páginas de informação. É de salientar que a transcrição das entrevistas respeitou o acordo estabelecido entre as partes, quanto ao anonimato e à confidencialidade da identidade dos entrevistados e como tal, foi omitida toda a informação que permitisse proceder à identificação pessoal dos entrevistados (nome próprio, área de formação, departamento curricular, grupo disciplinar), sendo usados nomes fictícios para o efeito. Ocultamos, igualmente, a informação relativa à escola em estudo (nome, localização). Findo o período de transcrição das entrevistas, enviamos a transcrição das entrevistas a cada um dos sujeitos da investigação, acompanhadas dos respetivos consentimentos informados.

A análise das entrevistas correspondeu a um processo meticuloso que incluiu primeiramente uma leitura flutuante para a apreensão geral do conteúdo, seguido de várias leituras mais focadas, que permitiram a identificação das várias categorias e subcategorias. A definição de categorias e subcategorias revelou ser um processo trabalhoso, devido à interação e à natureza multidimensional das temáticas de ensino, uma vez que estas não são estanques e se influenciam mutuamente. Cada entrevista foi analisada individualmente, tendo sido atribuído um código de cores, de acordo com as diferentes temáticas, o que facilitou a sua análise. A análise de conteúdo baseou-se nas transcrições das entrevistas e nas tabelas de categorização, nomeadamente: na tabela de categorização I (apêndices 5.2., 5.3. e 5.4.), onde se encontram descritas as categorias, subcategorias, unidades de conteúdo e indicadores e na tabela de categorização II (apêndices 5.2.1., 5.3.1. e 5.4.1.), onde se encontram descritos os indicadores e respetivas unidades de registos.

Todas as entrevistas foram analisadas individualmente, contudo no que diz respeito às entrevistas 02, 03, 04, 05, 06 e 07, elaboramos um texto único onde se encontram refletidas as perceções dos entrevistados, destacando as perspetivas individuais e as comumente partilhadas em função da transversalidade dos assuntos abordados.

## **2.1. A Entrevista à Equipa de Autoavaliação de Escola**

Prosseguimos com a análise da entrevista 01, realizada à Equipa de Autoavaliação de Escolas, da qual surgiram várias categorias e subcategorias que apoiaram a análise de conteúdo e que apresentamos no quadro 18.

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
<b>O Processo De Avaliação Da Escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementação do Processo de Autoavaliação da Escola</li> <li>• O Trabalho Realizado pela EAAE</li> <li>• A Divulgação dos Resultados</li> <li>• Os Constrangimentos ao Trabalho da EAAE</li> </ul>

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
<b>As Estruturas de Apoio à EAAE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Conselho Executivo – A Estrutura interna de apoio à EAAE</li> <li>• A Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional – A Estrutura Externa de Apoio à EAAE</li> </ul>
<b>A organização escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia de Escola: Contributo e Constrangimentos</li> <li>• Processo de elaboração do Projeto Educativo</li> <li>• Monitorização do Projeto Educativo</li> <li>• Aspetos Diferenciadores da Escola</li> </ul>
<b>A Liderança da Escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Contributo das lideranças da escola para a melhoria da organização escolar</li> <li>• O Contributo da liderança de topo no processo de melhoria da escola</li> </ul>
<b>O Ensino Em Tempo De Pandemia COVID-19</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As Principais Alterações na Organização Escolar</li> <li>• As Práticas de Sucesso</li> <li>• Os Constrangimentos</li> </ul>

*Quadro 18: Identificação das categorias e subcategorias da entrevista à EAAE*

## **O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA**

Aquando da análise da categoria *O Processo de Autoavaliação da Escola*, surgiram várias subcategorias subjacentes (tabelas 4 -7) que esclarecem o processo de autoavaliação da escola, em particular:

- Implementação do Processo de Autoavaliação da Escola;
- O Trabalho Realizado pela EAAE;
- A Divulgação dos Resultados;
- Os Constrangimentos ao Trabalho da EAAE.

### **Implementação do Processo de Autoavaliação de Escola**

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• O eixo de maior complexidade na recolha de informação é o dos Processos.	4		1		5
• Ao longo do quadriénio de 2015/2019 a EAAE realizou inquéritos e entrevistas a professores, a alguns Coordenadores, aos encarregados de educação e aos funcionários de alguns serviços.	3				3
• O processo de autoavaliação iniciou-se no ano letivo 2015/2016.	1				1
• A escola iniciou o seu processo de autoavaliação por imperativos legais, pois não havia uma cultura de autoavaliação.	1				1
• O Referencial Comum de Avaliação das Escolas é o modelo de aferição da qualidade das escolas da Região Autónoma da Madeira.	1				1

Tabela 4: Análise da subcategoria: Implementação do Processo de Autoavaliação de Escola

A análise à subcategoria *Implementação do Processo de Autoavaliação de Escola* permitiu-nos compreender que a instituição escolar em estudo iniciou o seu processo de autoavaliação no ano letivo 2015/2016, embora outras escolas já o tivessem iniciado. De acordo com a E01 (apêndice 4.1.), o processo de autoavaliação da escola foi desencadeado por imperativos legais, ao abrigo da Portaria n.º 245/2014, pois não havia uma cultura de autoavaliação organizacional na escola que o suportasse.

O Referencial Comum de Avaliação das Escolas era o modelo de aferição da qualidade das escolas da RAM em vigor e, na opinião da E01, era um documento comum às instituições de ensino que aferia de forma objetiva a qualidade do ensino das escolas e era impulsionador da reflexão institucional.

Quando questionados sobre os eixos do RCAE de maior dificuldade na recolha de informação, a equipa foi unânime em afirmar que o Eixo dos Processos era o de maior complexidade nesse sentido, pois recaía nas práticas docentes. A este respeito, a Coordenadora da EAAE mencionou a dificuldade existente na recolha da informação, uma vez que implicava entrar num espaço reservado à ação dos professores em contexto de sala de aula, cujo acesso era difícil. A entrevistada (apêndice 4.1.) continuou a sua intervenção e afirmou que:

É difícil recolher informação, implica, de certa forma, “invadir” espaços que são um pouco mais a pertença... essencialmente dos docentes. Também tem algum

grau de subjetividade, de alguma instabilidade porque também depende das épocas do ano, do tipo de alunos...ehh... É difícil porque isso já implicava uma avaliação mais objetiva do trabalho docente ou, por exemplo, até entrar no âmbito do trabalho de sala de aula (...) porque quando as coisas são objetivas nós pegamos em documentos, em materiais. Agora a parte de desenvolvimento e empenho do docente, a interação do docente na sua atividade ... como recolher? (p. 7)

Desta forma a Coordenadora da EAAE deixou claro que a recolha de informação no Eixo dos Processos estava condicionada pela subjetividade inerente ao trabalho docente e por alguns fatores, como a época do ano e as características dos alunos. Ficou clara a sua preocupação com os instrumentos de recolha de informação de alguns parâmetros de difícil observação como a qualidade do trabalho docente.

Quanto aos intervenientes no processo de autoavaliação da escola e aos instrumentos de recolha de informação, a E01 referiu que os professores e os encarregados de educação, a quem foram aplicados inquéritos, foram os principais agentes educativos auscultados, no início do processo de autoavaliação da escola e durante o quadriénio anterior (2015/2019). Os professores foram o grupo com maior expressividade em termos de participação, uma vez que o inquérito foi aplicado a todo o corpo docente, enquanto apenas cerca de metade dos encarregados de educação participaram nessa auscultação inicial. Os Coordenadores, os Delegados de Grupo Disciplinar e funcionários dos Serviços da escola (secretaria, reprografia, serviço de audiovisuais) foram auscultados numa fase posterior, através da realização de entrevistas.

### O Trabalho Realizado pela EAAE

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• A EAAE dispunha de grande autonomia na gestão do seu trabalho.	6		1	1	8
• A EAAE dedicou maior atenção no processo de elaboração e organização de um conjunto de documentos que reunisse informação relativa a várias áreas, de forma a facilitar a sua localização, consulta e compreensão	2		3		5

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• A EAAE recorreu a inquéritos, a entrevistas, à observação direta, a grelhas e aos relatórios trimestrais e anuais, para recolher informação e sustentar o seu plano de trabalho.	2	1		1	4
• Uniformização e elaboração de formulários (grelhas de planificação dos grupos disciplinares, grelhas de avaliação e grelhas de planificação anual, atas, inventários, relatório dos Delegados de Grupo e registo de atividades).	2	1		1	4
• Recolha de informação sobre os apoios educativos (identificação dos professores responsáveis pelos apoios, assiduidade dos alunos, motivo de frequência dos apoios, metodologias e eficácia dos mesmos), com o objetivo de elaborar um relatório que foi apresentado no Conselho Pedagógico.	3		1		4
• O trabalho desenvolvido pela EAAE baseou-se, sobretudo, na recolha, na sistematização e na análise de informação com o objetivo de identificar os aspetos em que a escola se destaca, pela positiva e aqueles que constituíam constrangimentos ao seu desenvolvimento.	2				2
• A EAAE era um polo dinamizador da melhoria institucional.	1				1
• Elaboração dos documentos estruturantes da escola: o Projeto Educativo, o Plano Anual de Escola, o Regulamento Interno	1				1
• Envolvência e colaboração de várias estruturas de liderança intermédia na melhoria do Regulamento Interno.	1				1
• Análise do grau de consecução das atividades do Plano Anual de Atividades	1				1
• Estava prevista a apresentação de um relatório no final do quadriénio, 2019/2023, que sistematizasse a informação recolhida, através da aplicação de inquéritos aos alunos, encarregados de educação, docentes e funcionários sendo que este último grupo nunca foi inquirido antes.	1				1

Tabela 5: Análise da subcategoria: O Trabalho Realizado pela EAAE

Quando questionados sobre as funções da EAAE, e na perspetiva da Coordenadora desta equipa (E01), a EAAE afastava-se da perspetiva avaliativa da instituição, para se aproximar de uma perspetiva analítica e de melhoria desencadeada por mecanismos de reflexão por parte dos mais variados agentes educativos. A entrevistada entendia a EAAE (apêndice 4.1.) como “(...) um polo dinamizador de toda

a escola no sentido de ser uma escola melhor e ir melhorando (...)” (p.4) e uma equipa que tentava promover uma cultura de reflexão institucional, através do contacto com outros atores educativos, levando-os a analisar a sua própria ação, as áreas que careciam de intervenção para promover ações de melhoria da instituição.

A maior parte dos elementos da EAAE, sobretudo a sua Coordenadora, salientaram reiteradamente que dispunham de grande autonomia para gerir o seu trabalho, em virtude da confiança e total liberdade concedida pelo órgão executivo da escola e pela Direção de Serviço e Desenvolvimento Organizacional.

A Coordenadora da EAAE, a respeito do trabalho realizado por esta equipa, começou por destacar o contributo da heterogeneidade da equipa, quanto à sua formação profissional. Todos os membros haviam desempenhado inúmeros cargos de liderança intermédia, ao longo do seu percurso profissional e na opinião dos entrevistados 01 e 02, o desempenho de cargos de liderança intermédia promovia a compreensão profunda do funcionamento e da complexidade da instituição escolar e facilitava uma intervenção mais consciente no processo de melhoria da escola. Para a Coordenadora da EAAE (E01), o desempenho apenas de funções letivas tornava-se um pouco redutor, na medida em que não permitia ter uma noção geral do funcionamento da escola ou o grau de complexidade das intervenções. A entrevistada era da opinião que o desempenho de funções na EAAE permitiu-lhe ter uma visão ampla sobre a escola.

A Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1.) destacou a diversidade em termos de características pessoais dos membros e a coesão entre os elementos da equipa como um fator fundamental para o seu desempenho. Na sua opinião “(...) a coesão que existe na equipa tem sido a essência e o “milagresinho” para tentarmos trabalhar numa área para a qual não temos formação específica.” (p. 9)

Relembrando o trabalho realizado, a E01 referiu que recaiu, sobretudo, no processo de gestão e organização de práticas e procedimentos, na recolha, na sistematização e na análise de informação com o objetivo de identificar os aspetos em que a escola se destacava, pela positiva, e aqueles que constituíam constrangimentos ao seu desenvolvimento. Acrescentou que “(...) depois cada um dedica-se de acordo com as áreas em que se sente mais à vontade e evidentemente que estas áreas de matemática e das tecnologias são áreas mais do que essenciais.” (p. 8) Desta forma, traduzia o contributo individual e a complementaridade de competências dos membros da EAAE na realização e eficácia do trabalho.

A E03 (apêndice 4.1) referiu que a EAAE dedicava mais atenção à organização e orientação de práticas e procedimentos e menos às práticas de ensino, pois a sua aferição constituía uma “(...) parte mais subjetiva é mais difícil de aferir também.” (p. 20), como já havia salientado anteriormente.

Quanto à metodologia de trabalho da EAAE e aos instrumentos de recolha de informação, os entrevistados 01, 02 E04 referiram que recorreram à realização e aplicação de inquéritos, à realização de entrevistas, à observação direta, à elaboração de grelhas, à elaboração do modelo dos relatórios trimestrais e anuais, da responsabilidade dos Coordenadores de Ciclo e dos Delegados de Grupo, para a recolha de informação.

A EAAE procedeu à uniformização de vários documentos que pretendiam auxiliar o trabalho docente, como as grelhas de planificação dos Grupos Disciplinares, as grelhas de avaliação dos alunos e as grelhas da planificação anual. Para além destes documentos, a EAAE elaborou um modelo único para a redação das atas, criou um formulário que permitisse inventariar o material existente, elaborou o relatório dos Delegados de Grupo, criou um documento para registo de atividades desenvolvidas na escola, constantes do Plano Anual de Atividades, e um outro para que fosse possível proceder à análise do grau de consecução das mesmas.

A uniformização das grelhas de avaliação dos alunos, segundo a Coordenadora da EAAE, constituiu uma ação de melhoria, pois também permitiu ao Conselho Executivo consultar informação relativa à avaliação dos alunos, uma vez que elas refletiam o desempenho dos alunos nos vários domínios, conforme a sua intervenção (apêndice 4.1.):

Portanto, já foi uma ação de melhoria porque agora é uniforme o modelo e esse modelo também agora é recolhido na altura das reuniões de avaliação, coisa que antes não existia, o que significa que o Conselho Executivo, na área de alunos, qualquer coisa que seja necessária ver e confirmar, tem ali a grelha com os vários parâmetros e as percentagens para cada uma das coisas [diferentes instrumentos de recolha de informação dos diversos domínios]. (p. 17)

A E01 referiu que houve necessidade de criar e organizar um conjunto de documentos que reunisse informação relativa a várias áreas, de forma a facilitar a sua localização, a consulta e compreensão da informação constante. Na sua opinião:

A expressão “arrumar a casa” fica muito bem, porque as coisas agora estão ... cada coisa mais no seu sítio. Se for preciso ir à procura de algo é mais fácil saber a

quem solicitar porque há uma série de documentos que podem estar arrumados, arquivados e é fácil de consultar.

A sistematização de informação relativa aos apoios educativos, sobretudo no ensino secundário, foi um tópico referido várias vezes pela Coordenadora da EAAE e pela entrevistada 03. A E01 referiu que a EAAE, apercebendo-se da falta de sistematização de informação relativa aos apoios, procedeu à recolha de informação detalhada, que permitisse ter uma noção mais clara dos docentes responsáveis pelos apoios, das metodologias utilizadas, da assiduidade dos alunos, dos motivos que os levava a frequentar as aulas de apoio, no ensino secundário, e a eficácia dos mesmos com o objetivo de elaborar um relatório que foi apresentado no CP.

A Coordenadora da EAAE salientou também a elaboração dos documentos estruturantes da escola que foram da responsabilidade total ou parcial da EAAE, nomeadamente o Projeto Educativo, o Plano Anual de Escola e o Regulamento Interno. O E02 e a E03 salientaram que a elaboração do atual Regulamento Interno, no ano letivo 2020/2021, foi da iniciativa da EAAE, baseada na constatação de algumas incongruências no Regulamento Interno anterior, por parte da EAAE, na medida em que não se encontrava em total conformidade com a legislação em vigor, nem com a dinâmica de funcionamento da escola, como se verifica pelas palavras da E03 (apêndice 4.1):

O Regulamento Interno ... nós realmente nos apercebemos que havia imensas incongruências e que estava completamente desadaptado em relação à própria legislação e em relação à escola da maneira como ela já funcionava. Portanto, apercebemo-nos disso e chamamos à atenção, mas depois é que fomos solicitados para fazê-lo. (p. 10)

A Coordenadora da EAAE acrescentou que, constatadas as divergências legais, contactaram a jurista da escola e o Conselho Executivo incumbiu a EAAE de proceder à alteração do anterior Regulamento Interno. A entrevistada (apêndice 4.1.) salientou que a atualização do Regulamento Interno contou com a colaboração da Presidente do Conselho da Comunidade Educativa, do Presidente do Conselho Pedagógico, da jurista da escola, do Conselho Executivo e dos Grupos Disciplinares e acrescentou que “(...) a partir desse momento acho que se iniciou uma certa nova cultura de escola que foi reunir várias hierarquias para todos colaborarem nesse documento (...)” (p. 10) destacando assim uma cultura de colaboração entre as lideranças da escola.

No que respeita ao plano de trabalho da EAAE, até 2023, a Coordenadora destacou a apresentação de um relatório, no final do quadriénio 2019/2023, que sistematizaria a informação recolhida pela aplicação de inquéritos aos alunos, aos encarregados de educação, aos docentes e aos funcionários.

## A Divulgação dos Resultados

A análise da subcategoria *Divulgação dos Resultados* evidenciou dois níveis de divulgação, a nível interno e a nível externo.

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Era importante que a comunidade educativa tivesse consciência da existência do modelo de aferição do sistema educativo regional e da existência de uma estrutura de apoio, externa à escola que monitoriza de forma crítica o processo de avaliação.</li> </ul>	2		1		3
<ul style="list-style-type: none"> <li>O Conselho da Comunidade Educativa e o Conselho Pedagógico surgiam como meios de divulgação de informação.</li> </ul>	1				1
<ul style="list-style-type: none"> <li>Existia, a nível interno, um conjunto de estruturas de gestão de topo e intermédia que garantia a circulação de informação entre a EAAE e os professores da escola, respeitando o seguinte circuito de informação: o trabalho realizado pela EAAE era apresentado ao Conselho Executivo, depois ao Conselho Pedagógico e aos Coordenadores de Departamento que, por sua vez, apresentavam aos Delegados e estes aos professores dos seus Grupos Disciplinares.</li> </ul>	1				1
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os relatórios anuais elaborados pela EAAE não são regulares, tendo ficado agendada a elaboração de um relatório final para o término do ano letivo 2022/2023</li> </ul>	1				1
<ul style="list-style-type: none"> <li>O relatório resultante da aplicação de um inquérito a professores e a encarregados de educação, no ano letivo 2015/2016, permitiu concluir que ambas as partes tinham perceções coincidentes em algumas áreas.</li> </ul>	1				1
<ul style="list-style-type: none"> <li>O relatório sobre os serviços da escola e sobre as suas infraestruturas foi apresentado à Comunidade Educativa e ao Conselho Pedagógico.</li> </ul>	1				1
<ul style="list-style-type: none"> <li>A nível externo, a divulgação dos resultados era reportada à DSDO (antigo GAOPSER) e aos encarregados de educação em sede do Conselho da Comunidade Educativa.</li> </ul>	1				1

Tabela 6: Análise da subcategoria: A Divulgação dos Resultados

A nível interno, e tendo em mente a divulgação do trabalho realizado, através dos relatórios da EAAE, a Coordenadora revelou algum ceticismo a respeito da consciência coletiva dos docentes sobre o trabalho desenvolvido e a importância das informações que constavam dos relatórios da EAAE, para a melhoria da organização e acrescentou que:

tendo em conta que uma avaliação externa, mais tarde ou mais cedo, irá existir eu não sei se há a noção de que é importante a escola estar a fazer um esforço na sua organização para que depois na avaliação externa ela fique bem, porque se a escola for bem vista, ficam bem vistos os professores, fica bem vista a Direção, é bom para todos. (p. 25)

Desta forma referiu-se à inevitabilidade da inclusão da avaliação externa de escolas no sistema educativo regional, num futuro próximo, e à necessidade de a escola se preparar para esse cenário, através do desenvolvimento de uma consciência coletiva em prol da melhoria da organização escolar.

Ainda relativamente à divulgação de informação, desta feita os relatórios/pareceres da DSDO, a E01 e a E03 frisaram que a divulgação dos relatórios e do trabalho desenvolvido revestia-se de importância para a compreensão da complexidade e pertinência do trabalho desenvolvido pela EAAE, no âmbito da existência de um modelo de aferição do Sistema Educativo Regional, o Referencial Comum de Avaliação das Escolas, e da existência de uma estrutura de apoio externa à escola que monitorizava de forma crítica o processo de avaliação, como traduzido nas palavras da E03 (apêndice 4.1):

Sim, porque dá a sensação... para as pessoas perceberem também, que muitas não percebem, que o trabalho que fazemos não é um trabalho que surge espontaneamente, porque queremos. Há um Referencial, embora cada vez que é apresentado um relatório é referido esse Referencial. Mas o facto de haver uma entidade que é exterior à escola e que está a par do nosso trabalho que avalia, de certa maneira e que analisa de forma crítica seria importante para... eu penso que seria importante para a escola. As pessoas iam perceber. (p. 25)

Relativamente à divulgação do trabalho realizado ou dos resultados, a Coordenadora da EAAE referiu que é feita aquando da conclusão de determinada tarefa. No que concerne à circulação da informação, o Conselho da Comunidade Educativa e o

Conselho Pedagógico são os principais órgãos de divulgação de informação. A Coordenadora da EAAE fez questão de esclarecer que existia um conjunto de estruturas de gestão de topo e intermédia que garantia a circulação de informação da EAAE até aos docentes. Assim todo o trabalho realizado era apresentado ao Conselho Executivo e depois ao Conselho Pedagógico. Os Coordenadores de Departamento, que tinham assento neste órgão de gestão, eram responsáveis por apresentarem a informação relativa ao trabalho da EAAE aos Delegados, para ser transmitida aos professores dos seus Grupos Disciplinares.

A EAAE nem sempre elaborava os relatórios anuais acerca do trabalho desenvolvido pela equipa. Tinha ficado agendada a elaboração de um relatório final, no ano letivo 2022/2023, como registou a E01, no último ano do mandato da equipa do Conselho Executivo e de funções da Equipa de Autoavaliação de Escola.

A Coordenadora da EAAE mencionou que, no ano letivo 2015/2016, realizaram e aplicaram um inquérito ao corpo docente e aos EE, do qual resultou um relatório que foi divulgado. A entrevistada salientou que, após ter sido cruzada a informação destes dois inquéritos (docentes/ EE), constatou-se que as perceções de ambos coincidiam em determinadas áreas.

No discorrer do seu pensamento, a Coordenadora referiu que, em tempos, tinha sido apresentado à Comunidade Educativa e ao Conselho Pedagógico um relatório sobre os serviços que a escola prestava e sobre as infraestruturas escolares. A E01 acrescentou que sempre que a EAAE elaborava um documento novo, este era apresentado no CP e reajustado, consoante as sugestões que pudessem surgir.

Quanto à divulgação do trabalho da EAAE e dos resultados a nível externo, a EAAE reportou o seu trabalho à Direção de Serviço e Desenvolvimento Organizacional, antigo Gabinete de Apoio e Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional, e indiretamente, aos EE em sede do Conselho da Comunidade Educativa. Referiu que “(...) como não existe uma associação de pais, quem lá está e tem conhecimento certamente, não tem forma de passar aos outros a informação.” (p. 20) A seu ver, a não existência de uma associação de pais dificultava a circulação de informação entre os encarregados de educação.

## **Os Constrangimentos ao Trabalho da EAAE**

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• Seria mais adequado se houvesse equipas específicas dedicadas ao trabalho inerente ao Projeto Educativo, ao Plano Anual e ao Regulamento Interno.			1		1
• As constantes solicitações de acordo com as necessidades da escola e nas mais variadas áreas impedia, em parte, a consecução do plano de trabalho da EAAE de forma detalhada, acarretando alguma instabilidade e inconstância no trabalho.	1				1
• A EAAE, a nível pessoal, sentia-se insatisfeita com o seu desempenho devido ao escasso tempo para reflexão e apresentação do trabalho solicitado.	1				1
• O principal constrangimento residia na dificuldade em conciliar horas comuns para trabalhar.	1				1
• Ausência de um local de trabalho fixo e apropriado para a EAAE.	1				1
• A falta de formação na área da Avaliação de Escola e a procura de atualização de conhecimento constituíam um constrangimento que gerava grande instabilidade.	1				1

Tabela 7: Análise da subcategoria: Os Constrangimentos ao Trabalho da EAAE

Relativamente à subcategoria *Constrangimentos ao Trabalho da EAAE*, foi sendo notório, ao longo da entrevista, que algumas situações constituíam algumas limitações ao trabalho a realizar. Numa fase inicial da entrevista, e a respeito do trabalho desenvolvido em diferentes áreas, a Coordenadora referiu que a EAAE é uma equipa que intervinha em várias vertentes e que “(...) o tocar em tantas áreas de acordo com os momentos, acho que nos cria alguma instabilidade, mas se pensarmos que é positivo para a escola e que estamos a trabalhar, nesse sentido é positivo” (p.11). A E03 (apêndice 4.1), em relação ao Projeto Educativo, ao Plano Anual, ao Regulamento Interno, deixou claro que “(...) provavelmente seria melhor se tivesse equipas específicas na escola para trabalhar com estes documentos, (...)” (p.10), no entanto era a EAAE que se ocupava da elaboração destes documentos orientadores das práticas e do funcionamento da vida organizacional da escola.

No seguimento desse relato, a E01 salientou que as constantes solicitações, de acordo com as necessidades da escola nas mais variadas áreas, impediam a EAAE de

seguir o seu plano de trabalho e desenvolver um trabalho mais pormenorizado e solidificado pela pesquisa, acarretando alguma instabilidade e inconstância no trabalho, como se lê no seu testemunho.

Em relação à situação relatada anteriormente, a E01 (apêndice 4.1.) referiu que se sentiram “sempre insatisfeitos, porque o trabalho é sempre feito muito em cima da hora e sem tempo para refletir” (p.11). Numa perspetiva autocrítica, a EAAE não se demonstrava totalmente satisfeita com o seu desempenho, devido à escassez de tempo para a reflexão e apresentação do trabalho solicitado.

A E01 destacou ainda a dificuldade em conciliar horas comuns para trabalhar, atendendo aos horários escolares de cada um e à gestão do trabalho docente individual de cada elemento da EAAE inerente ao desempenho dos vários cargos, o que dificulta a gestão do trabalho da EAAE. Apontou igualmente, como constrangimento, a ausência de um local fixo e apropriado para a EAAE trabalhar, como se verifica pelas suas palavras (apêndice 4.1.):

(...) inicialmente também houve o constrangimento de sala porque é a tal coisa... no normal, na escola pré pandémica havia uma grande dificuldade salas porque todos os alunos estavam com os mesmos horários e nós trabalhávamos como que “jogados” à procura de um “sitiozinho” para estarmos juntos.” (p. 36)

No entanto, tal situação já não se aplicava no ano letivo 2020/2021, ano em que foi feita a investigação, pois com o desfasamento de horários escolares nos vários ciclos foi possível ter um espaço de trabalho disponível.

Na opinião da Coordenadora da EAAE, a ausência de formação na área da Avaliação de Escola constituía um constrangimento que gerava grande instabilidade no trabalho, pois “(...) porque fomos lançados para a área e tivemos que ir aprendendo à medida que se ia fazendo, portanto da nossa parte nós não estamos preparados para esta área (...)” (p.36). Ficou claro que a EAAE iniciou funções sem nenhum dos seus membros possuir conhecimento específico e que a sua aprendizagem foi o resultado de um processo dialético contínuo, entre o trabalho prático e a procura de conhecimento atualizado (autoformação) na área. A Coordenadora da EAAE mencionou que, apesar de gostar de desafios que lhe permitiam ter uma noção diferente do funcionamento da escola, identificava-se mais com a lecionação, por ser a sua vocação. A Coordenadora da EAAE acrescentou que a área da autoavaliação de escola “(...) não é um assunto, não é uma área na qual eu queira continuar e enveredar (...)” (p.36).

## Síntese

De forma a sumariar a informação recolhida quanto ao processo de autoavaliação da escola, salientamos que teve início no ano letivo 2015/2016 e foram aplicados inquéritos, entrevistas a professores, a alguns Coordenadores, aos EE e funcionários de alguns serviços de forma a recolher informação. O eixo dos processos revelou ser o eixo do Referencial Comum de Avaliação das Escolas de maior complexidade na recolha de informação, por incidir numa área de natureza pessoal.

Relativamente ao trabalho da EAAE, gostaríamos de salientar que esta equipa era autónoma na gestão do seu trabalho e encarava-se como uma peça de um motor impulsionador da reflexão e melhoria institucional. O trabalho desenvolvido pela EAAE baseou-se, sobretudo, na recolha, na sistematização e na análise de informação, com o objetivo de identificar os aspetos em que a escola se destaca, pela positiva, e aqueles que constituíam constrangimentos ao seu desenvolvimento. A EAAE começou por elaborar e organizar uma série de documentos (grelhas de planificação dos grupos disciplinares, grelhas de avaliação e grelhas de planificação anual, atas, inventários, relatório dos Delegados de Grupo e registo de atividades) relativas a várias áreas e elegeu, como instrumentos de recolha de informação, os inquéritos, entrevistas, observação direta, relatórios trimestrais e anuais.

Foi ainda recolhida e sistematizada informação sobre os apoios educativos (identificação dos professores responsáveis pelos apoios, assiduidade dos alunos, motivo de frequência dos apoios, metodologias e eficácia dos mesmos).

A EAAE foi responsável pela elaboração dos documentos estruturantes da escola e pela verificação do grau de consecução das atividades constantes do Plano Anual de Atividades. Planeava apresentar um relatório no final do quadriénio, 2019/2023, que sistematizasse a informação recolhida, através da aplicação de inquéritos aos alunos, EE, docentes e funcionários.

No que diz respeito à divulgação dos resultados, a nível interno, a informação era difundida pelo Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico, na figura dos Coordenadores de Departamento e dos Delegados aos professores dos seus Grupos Disciplinares.

A EAAE considerava essencial que a comunidade educativa tivesse consciência da existência do Referencial Comum de Avaliação das Escolas e da existência da Direção de Serviço e Desenvolvimento Organizacional, como estrutura de apoio externo à escola e que monitorizava o processo de autoavaliação da instituição escolar. A nível externo, a divulgação dos resultados era reportada à Direção de Serviço e Desenvolvimento Organizacional e ao Conselho da Comunidade Educativa.

No que concerne aos constrangimentos ao trabalho da EAAE, destacamos a criação de equipas próprias para elaborar os documentos estruturantes, libertando a EAAE para realizar outras tarefas inerentes à autoavaliação da escola, que carecem de mais tempo para reflexão e apresentação do trabalho solicitado. A falta de formação específica na área da Avaliação de Escola e a dificuldade em conciliar as horas comuns entre os membros da EAAE para trabalharem constituíam constrangimentos que geravam mais instabilidade.

## AS ESTRUTURAS DE APOIO À EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA

Uma análise cuidadosa da entrevista permitiu identificar uma nova categoria, as *Estruturas de Apoio à Equipa de Autoavaliação de Escola*, quer a nível interno, quer a nível externo, subdividida em duas subcategorias (tabelas 8 e 9), nomeadamente:

- O Conselho Executivo – A Estrutura interna de apoio à EAAE;
- A Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional - Estrutura externa de apoio à EAAE.

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho realizado pela EAAE era monitorizado indiretamente pelo Presidente do Conselho Executivo em reuniões, que inicialmente eram mais formais, para discussão do trabalho a realizar.</li> </ul>	2				2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Conselho Executivo concedia total liberdade à EAAE na gestão do processo de trabalho inerente à autoavaliação da escola.</li> </ul>	1				1

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
<ul style="list-style-type: none"> <li>O Conselho Executivo demonstrava grande recetividade quanto às solicitações feitas, era colaborante e demonstrava apoio total à EAAE.</li> </ul>	1				1

Tabela 8: Análise da subcategoria: O Conselho Executivo - A Estrutura Interna de Apoio à EAAE

A nível da monitorização do trabalho realizado pela EAAE, por parte do *Conselho Executivo - Estrutura Interna de Apoio*, ficou claro, pela intervenção da E01, que a EAAE se reunia com o Presidente do Conselho Executivo para dar a conhecer o trabalho desenvolvido, ouvir o seu parecer e delinear outras ações de atuação, de acordo com as solicitações e necessidades da organização. Inicialmente estas reuniões aconteciam com alguma regularidade, mas foram sendo substituídas por momentos mais informais, de acordo com a necessidade.

Nas palavras da E01, o CEx permitia que a EAAE gerisse o trabalho, de acordo com a sua própria agenda, sem interferências. A Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1.) destacou que o Presidente do CEx colaborava ativamente com a EAAE e depositava total confiança na equipa. Acrescentou ainda que “(...) qualquer coisa que nós necessitemos é só uma questão de pedir e eles também estão sempre recetivos para colaborar (...), portanto também qualquer coisa que nós pedimos tem sempre, sempre, sempre apoio total recetividade, ajuda.” (p. 32) Ficou assim evidente que esta postura do Presidente do CEx se estendia à restante equipa e que este, por sua vez, se demonstrava recetivo, colaborante e concordante com as solicitações feitas pela EAAE.

### **Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional - Estrutura Externa de Apoio à EAAE**

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
<ul style="list-style-type: none"> <li>A Direção de Serviço e Desenvolvimento Organizacional acompanhou e orientou a EAAE na elaboração dos documentos estruturantes da escola: o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Escola.</li> </ul>	1		1	1	3

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• As reuniões com a Direção de Serviços e Desenvolvimento Organizacional para monitorização e discussão do trabalho realizado pela EAAE aconteciam por iniciativa de ambas as partes e de acordo com a necessidade.	1				1
• A EAAE sentia muita necessidade do auxílio prestado pela DSDO.	1				1
• A DSDO e o Conselho Executivo apoiavam e concediam total liberdade à EAAE na gestão do trabalho inerente à autoavaliação da escola.	1				1
• A escola estava inserida num projeto da DSDO de acompanhamento no processo de autoavaliação de escolas.			1		1
• A EAAE foi convidada para partilhar a sua experiência a outras escolas da Madeira, aquando da realização de um conjunto de sessões promovidas pela DSDO.	1				1

Tabela 9: Análise da subcategoria: Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional - Estrutura Externa de Apoio à EAAE

Relativamente ao apoio prestado pela *Direção de Serviços e Desenvolvimento Organizacional - Estrutura Externa de Apoio* à EAAE, a DSDO acompanhou e orientou a EAAE, ao longo do tempo sempre que surgiam dificuldades na elaboração dos documentos estruturantes da escola, em particular, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Escola, como esclareceu a Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1.):

Eu lembro-me de ir lá abaixo com o anterior Regulamento todo riscado e tivemos ajuda (...) e este Projeto Educativo, pelo menos uma reunião cá em cima [na escola] por nós solicitadas, porque tivemos... estávamos a ter dificuldades em conciliar... aquela página geral de objetivos e metas (...) eles, de fora, claro, têm um olhar muito mais frio e de análise ajudaram-nos (...) e a reunião do ano passado foi em relação ao Plano Anual de Escola, no final do ano letivo. (...) (p. 23).

Os entrevistados referiram a existência de reuniões, que podiam ser da iniciativa de qualquer das partes, com o objetivo de acompanhar o trabalho realizado. A DSDO, por norma, quando solicitava uma reunião, pretendia ter acesso a documentos e/ou verificar em que fase de trabalho a EAAE se encontrava.

A respeito do acompanhamento dado à EAAE, a sua Coordenadora afirmou que “(...) nós precisamos muito do acompanhamento do GAOPSER.” (p.23) e que a DSDO está “(...) sempre presentes quando é necessário, mas também estão sempre no sentido de nos dar total liberdade.” (p. 22) enaltecendo o apoio prestado pela DSDO, a sua disponibilidade e colaboração para responder às solicitações de ajuda sem limitar a liberdade da EAAE no seu trabalho.

A E03 lembrou que a escola estava inserida num projeto de acompanhamento de escolas por parte da DSDO e a Coordenadora da EAAE esclareceu que esse convite para continuar a parceria havia surgido numa das reuniões entre a EAAE e a DSDO. A mesma entrevistada referiu que a DSDO ainda não tinha feito solicitações no ano letivo 2020/2021.

A EAAE foi convidada para partilhar a sua experiência numa das sessões dinamizadas pela DSDO, em Machico, com o objetivo de partilhar o trabalho desenvolvido com outras escolas da Região Autónoma da Madeira no âmbito da autoavaliação de escolas.

## **Síntese**

O Conselho Executivo e a Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional surgiram como as estruturas de apoio interno e externa à EAAE. O trabalho realizado pela EAAE era acompanhado pelo Presidente do Conselho Executivo, o qual manifestava total apoio à EAAE, respeitava a liberdade da equipa na gestão do seu processo de trabalho e era colaborante, tal como acontecia com a DSDO no acompanhamento que prestava na construção dos documentos estruturantes da escola.

## **A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A análise da categoria *A Organização Escolar* levou à identificação de várias subcategorias (tabelas 10 – 13), como:

- Autonomia de Escola: Contributo e Constrangimentos;
- Processo de Elaboração do Projeto Educativo;
- Monitorização do Projeto Educativo;

- Aspetos Diferenciadores da Escola.

### A Autonomia de Escola: Contributo e Constrangimentos

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• A autonomia escolar verificava-se mais a nível organizacional interno (a elaboração e organização de documentos e na forma como as pessoas interagem); a nível pedagógico e a nível do apoio social dado a algumas famílias carenciadas.	2			1	3
• A área financeira surge como a área em que a escola tem menor possibilidade de intervenção.	1				1

Tabela 10: Análise da subcategoria: A Autonomia de Escola: Contributo e Constrangimentos

O Projeto Educativo é um documento construído à luz da descentralização educativa e da autonomia escolar e no seguimento da entrevista abordou-se a questão da Autonomia de Escola, como a possibilidade de regular a forma de atuação das organizações escolares, em função do meio circundante e das características dos seus alunos, bem como das especificidades do seu corpo docente. No que diz respeito às áreas de maior autonomia, a Coordenadora salientou que era mais notória a nível da organização interna, da elaboração e organização de documentos e da forma como as pessoas interagem, a nível pedagógico e a nível do apoio social dado a algumas famílias carenciadas, pois a escola era impelida para o cumprimento das predisposições legais como explanado na observação da E01.

A entrevistada 04 referiu a gestão que a escola fez da matriz curricular, de acordo com o predisposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, que possibilitou a distribuição da carga horária das disciplinas e a introdução de outras áreas como a de Cidadania.

A área financeira surgiu como a área em que a escola tinha menor possibilidade de intervenção, como sugeriu a Coordenadora da EAAE e em virtude da informação recolhida pela EAAE, numa entrevista realizada aos serviços administrativos, referindo que havia “(...) pouca maleabilidade na gestão do orçamento” (p. 27).

### O Processo de Elaboração do Projeto Educativo

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• O tempo disponível para a elaboração do Projeto Educativo (2019/2023) que correspondeu ao 1.º período, foi condicionado pela necessidade de cumprir com os prazos relativos ao processo da avaliação do desempenho docente.	1		6		7
• A elaboração do Projeto Educativo foi um processo de trabalho árduo e difícil.	2		3		5
• A ausência de formação por parte da EAAE, na área, dificultou a elaboração do Projeto educativo em ambos os mandatos.	1		3		4
• A escassez de tempo na elaboração do Projeto Educativo não permitiu a auscultação dos professores.	1		1		2
• O Projeto Educativo para o quadriénio 2019/2023 foi elaborado, tendo em conta a análise do Projeto Educativo anterior (2015/2019) com as devidas alterações.	1				1
• O 1.º Projeto Educativo foi elaborado a partir do manifesto de candidatura do Conselho Executivo e do Projeto Educativo em vigor no quadriénio anterior (2011/2015).	1				1
• Os principais intervenientes na elaboração do Projeto Educativo foram a EAAE, o Conselho Executivo e a DSDO (antigo GAOPSER).		1			1

Tabela 11: Análise da subcategoria: O Processo de Elaboração do Projeto Educativo

O Projeto Educativo foi mencionado ao longo da entrevista como parte integrante de um conjunto de documentos estruturantes da escola construídos pela EAAE.

Na opinião dos elementos da EAAE, não houve tempo suficiente para a elaboração do Projeto Educativo 2019/2023, uma vez que este tinha de estar concluído no final do primeiro período do ano letivo 2019/2020, de forma que os prazos do processo de avaliação do desempenho docente, em particular a entrega do projeto docente, fossem cumpridos.

Quanto aos intervenientes no processo de elaboração do Projeto Educativo em vigência, à data da entrevista, a EAAE referiu que contaram com a colaboração do Conselho Executivo e da DSDO. Lamentaram o facto de os docentes não terem sido auscultados, mas como lembrou a E03 (apêndice 4.1) “(...) a questão de auscultar e levar aos Grupos para analisar surgiu, mas depois não havia mesmo tempo (...)” (p. 13).

A elaboração do primeiro Projeto Educativo, em vigor durante o quadriénio 2015/2019, revelou ser um processo moroso e difícil, como amplamente mencionado pelos entrevistados.

A elaboração do Projeto Educativo 2019/2023 baseou-se na análise crítica do trabalho realizado, aquando da redação do projeto anterior. A inexperiência e a ausência de formação específica sobre o assunto levaram a equipa a proceder à busca minuciosa de conhecimento, nomeadamente à consulta de outros projetos educativos e de legislação, na tentativa de colmatar as suas dificuldades e realizar o melhor trabalho possível, o que tornou o processo muito moroso e difícil, como relatou a E03. A elaboração dos Projetos Educativos foi considerada pela E03 uma das tarefas mais difíceis realizadas, até à data, pela ausência de formação dos membros da EAAE, nesta área, razão pela qual “(...) tivemos que pesquisar imenso, tivemos que investigar... nem sabíamos muito bem como se fazia um Projeto Educativo...ehh, portanto ocupou muito tempo.” (p. 11).

A elaboração do Projeto Educativo (2015/2019), da responsabilidade da EAAE, baseou-se na análise do Projeto Educativo anterior (2011/2015), tendo sido efetuadas as alterações necessárias, de acordo com a informação recolhida ou facultada pelo Conselho Executivo, como relatou o entrevistado 02, numa retrospectiva analítica do trabalho desenvolvido. Na sua opinião, e referindo-se à qualidade do trabalho realizado, disse que “(...) bem ou mal, fomos nós que idealizamos” (p. 13). Quando questionados sobre o diagnóstico das lacunas e a elaboração dos objetivos e respetivas metas a figurar no Projeto Educativo do quadriénio 2015/2029, a Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1) disse que se basearam no Manifesto da Candidatura do Conselho Executivo para identificarem “(...) quais eram as áreas que a Direção iria intervir porque a Direção também já vinha com a ideia de um projeto de melhoria (...)” (p. 12).

Verificou-se alguma relutância por parte e alguns membros em comentar alguns dos assuntos relacionados com o Projeto Educativo, como as medidas que haviam sido adotadas, de forma a contribuir para a operacionalização dos objetivos do Projeto Educativo, em particular no que respeitava às práticas de ensino, às metodologias, à promoção dos valores de cidadania, à diversidade e adequação da oferta formativa da escola, pois na opinião da E03, era um assunto da alçada do Conselho Executivo e não da EAAE.

Quando questionados sobre a possibilidade de introdução de novas formas de trabalhar mais centradas no aluno e não tão centradas no professor, de acordo com o

Decreto-Lei n. ° 55/2018, o entrevistado 02 explicou que a EAAE não trabalhava essa temática, porém a entrevistada 03 acrescentou que ainda não tinha sido possível, mas que talvez fosse uma temática a abordar na elaboração do relatório final, sem esquecer de referir a subjetividade da informação.

### A Monitorização do Projeto Educativo

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• O Projeto Educativo era avaliado anualmente através de um relatório de análise elaborado pela EAAE e apresentado ao Conselho Pedagógico.	2	1	3		6
• Todo o trabalho realizado pela EAAE era apresentado ao Conselho Pedagógico, que veiculava as informações aos professores.	2	1			3
• A EAAE identificou algumas lacunas a colmatar na elaboração do próximo Projeto Educativo.		2			2

Tabela 12: Análise da subcategoria: A Monitorização do Projeto Educativo

No que concerne à *Monitorização do Projeto Educativo* há a referir que foram redigidos relatórios anuais, para serem apresentados ao Conselho Pedagógico e aos Grupos Disciplinares.

Todo o trabalho realizado pela EAAE era apresentado ao CP que veiculava, por sua vez, as informações aos professores, sendo que estes se pronunciavam caso fossem apresentados relatórios que requeriam a sua análise.

A EAAE tinha previsto a elaboração de um relatório no final do quadriénio, no ano letivo 2022/2023, contudo ficou claro que a EAAE, demonstrando estar em constante análise do trabalho realizado, já havia procedido à identificação de algumas lacunas a colmatar na elaboração do Projeto Educativo seguinte, como se pode ler na intervenção da entrevistada 03:

(...) olhámos para o primeiro e vimos que... poderia ter sido feito de forma diferente, mas na altura era o que tínhamos e o que sabíamos fazer. Também não quero com isto dizer que o que elaborámos, em segundo lugar, seja o Projeto Educativo perfeito, não é? Antes pelo contrário, já detetámos algumas falhas e, se

calhar, quem elaborar o próximo Projeto Educativo vai ter que ter isso em consideração. (p. 13)

### Os Aspetos Diferenciadores da Escola

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• Notava-se um acompanhamento individualizado e de maior proximidade entre os alunos e professores do ensino secundário, o que facilitava o apoio prestado aos alunos e consequentemente, o seu desempenho.	1				1
• A escola empenhava-se em receber bem e integrar os alunos que vinham do 1.º ciclo, de forma facilitar sua integração no 2.º ciclo.	1				1
• O aumento da população estudantil era consequência do bom trabalho desempenhado pela escola.				1	1
• Verificava-se uma relação de proximidade entre o Conselho Executivo e os alunos.	1				1

Tabela 13: Análise da subcategoria: Os Aspetos Diferenciadores da Escola

A subcategoria *Os Aspetos Diferenciadores da Escola* resultou de uma questão comum a todas as entrevistas e que pretendia identificar os aspetos diferenciadores da escola em estudo. Assim salientamos os aspetos mais referidos pelos entrevistados a saber:

- acompanhamento individualizado aos alunos em qualquer ciclo de escolaridade;
- integração dos alunos novos no 2.º ciclo;
- aumento da população estudantil;
- relação de proximidade entre o Conselho Executivo e os alunos.

Os entrevistados, apoiados pela sua longa experiência profissional nesta escola, foram elencando algumas situações particulares que a destacaram, pela positiva, das restantes. Assim, e relativamente ao acompanhamento individualizado prestado aos alunos, a Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1) começou por referir que “Os alunos que

ficam aqui nesta escola, no Secundário, têm um apoio, se calhar, mais personalizado.” (p. 37) destacando assim a proximidade entre os alunos do ensino secundário e o professor, o que facilitava o apoio dado aos alunos e, conseqüentemente o seu desempenho. Para além disso foi atribuída grande importância à avaliação formativa no ensino secundário, valorizando o seu desempenho ao longo do ano letivo. Relativamente à intervenção junto dos alunos do 3.º ciclo, a exemplo do que acontecia com os alunos do Ensino Secundário, a entrevistada 04 salientou também o apoio prestado pelos professores aos seus alunos, baseado num conhecimento mútuo.

Quanto à integração dos alunos que vinham do 1.º ciclo do Ensino Básico e ao trabalho realizado no 2.º ciclo, a Coordenadora da EAAE afirmou que tanto os professores como os DTs, os funcionários, como o Conselho Executivo, empreenderam esforços e empenharam-se por receber bem os alunos.

Refletindo sobre o apoio prestado aos alunos, a entrevistada 04 mostrou-se reticente quanto à qualidade do mesmo, pois a escola estava com excesso alunos, no entanto, considerou que tentavam ultrapassar as dificuldades e prestar um bom serviço. A entrevistada recordou o tempo em que a escola tinha menor número de alunos e se vivia um ambiente de maior proximidade entre professores e alunos, pelo que na sua perspetiva, o aumento de alunos foi uma consequência do trabalho desempenhado pela escola:

(...) estamos a ser vítimas, um pouco, do nosso sucesso (...) Neste momento já temos muito mais turmas... não sei se vamos continuar com a mesma qualidade, se podemos chamar de qualidade, mas tentamos sempre todos os dias ultrapassar essas... as dificuldades e fazer cada vez melhor o nosso trabalho. (p. 38)

A Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1) evidenciou um outro aspeto diferenciador, quando referiu a disponibilidade do Conselho Executivo para receber qualquer pessoa, ao referir que “Não é uma Direção para a qual seja necessário marcar para formalmente ir colocar uma questão. Não. Eles estão sempre disponíveis.” (p.38). Mencionou também o esforço que os elementos do Conselho executivo faziam para manter a proximidade com os alunos e, a título de exemplo, referiu que circulavam pela escola, quer fosse no início do turno de aulas, quer fosse em tempo de intervalo, estabelecendo momentos de proximidade e diálogo com os alunos, para os conhecerem melhor e/ou intervir em situações, quando necessário.

Em jeito de conclusão, a entrevistada, ao dizer que “É a nossa, portanto não é só um local de trabalho, mas é ... um ambiente que se vive diferente.” (p. 38), reforçou a ideia de que existia um sentimento de pertença na escola, uma escola que era de todos.

## **Síntese**

O tema autonomia de escola não foi amplamente explorado durante a entrevista, visto que os entrevistados não se sentiram à vontade para responder às questões subordinadas à temática. Ainda assim, ficamos a compreender que a escola tinha aproveitado as oportunidades legais, quanto à autonomia escolar, para implementar medidas a nível organizacional, como a elaboração e organização de documentos, a nível pedagógico e a nível do apoio social. A área financeira revelou ser a área em que a escola encontrava menor possibilidade para intervir.

A elaboração do Projeto Educativo (2019/2023) foi condicionada pelo processo da avaliação do desempenho docente, na medida em que o PE é um elemento fundamental da avaliação docente e teria de estar concluído no 1.º período do ano letivo 2019/2020. A elaboração do Projeto Educativo recaiu sobre a análise do PE anterior e revelou ser um processo de trabalho árduo e difícil, agravado pela ausência de formação por parte da EAAE, na área da avaliação de escolas. Os principais intervenientes na elaboração do Projeto Educativo foram a EAAE, o Conselho Executivo e a DSDO (antigo GAOPSER), sendo que não foi possível auscultar os professores, devido ao prazo limitado para a sua elaboração. Quanto à análise da consecução do Projeto Educativo, a EAAE elaborava um relatório anual, para ser apresentado ao CP e que era dado a conhecer aos professores.

O apoio prestado aos alunos do ensino secundário, a integração dos alunos do 2.º ciclo, o aumento da população estudantil e a relação de proximidade entre o Conselho Executivo e os alunos eram aspetos que diferenciavam esta escola das demais.

## **A LIDERANÇA DA ESCOLA**

Aquando do estudo da categoria *A Liderança da Escola* emergiram duas subcategorias (tabelas 14 e 15), que contribuíam para compreendermos o contributo destas estruturas de liderança, no processo de melhoria da escola, como:

- O Contributo das lideranças da escola para a melhoria da organização escolar;
- O Contributo da liderança de topo no processo de melhoria da escola.

### **Contributo das Lideranças da Escola para o Processo de Melhoria da Organização Escolar**

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• Existia interação e colaboração constantes entre o Conselho Executivo e as lideranças intermédias.	2				2
• Os Coordenadores de Ciclo orientavam muito bem os Diretores de Turma e demonstravam total disponibilidade para apoiá-los em qualquer área de atuação relativa ao desempenho do cargo.	1				1

*Tabela 14: Análise da subcategoria: O Contributo das Lideranças Escolares para a Melhoria da Organização Escolar*

A respeito do *Contributo das Lideranças da Escola para o Processo de Melhoria da Organização Escolar*, quer fosse da liderança de topo, na figura da equipa do Conselho Executivo, quer fosse das lideranças intermédias ou na figura dos Coordenadores, a Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1) mencionou existir uma interação constante entre a liderança de topo e as lideranças intermédias e referiu que “(...) o papel importante na liderança são os Coordenadores e a Direção, penso que são os que têm um papel mais interventivo, mais duradouro e mais consistente.” (p. 29), destacando a importância da relação entre os Coordenadores e o Conselho Executivo, baseada na reflexão e em decisões partilhadas.

A mesma entrevistada continuou a sua reflexão, destacando o importante papel dos Coordenadores no estabelecimento de pontes entre os docentes e o Conselho Executivo, sem esquecer a existência de outros agentes que desempenhavam cargos de liderança intermédia, mas cuja ação não era tão notória ou abrangente e mais confinada aos cargos que desempenhavam, como sucedia com o Presidente do Conselho Pedagógico e a Presidente do Conselho da Comunidade Educativa.

Quando questionados sobre a influência dos Diretores de Turma junto dos colegas do Conselho de Turma e o seu contributo em prol da continuidade do processo de

mudança e de melhoria da escola, a Coordenadora da EAAE considerou que os DTs tinham um papel importante e destacou ainda a total disponibilidade dos Coordenadores de Ciclo para esclarecerem, ajudarem e colaborarem com os DTs, de forma a garantir que pudessem atuar da melhor forma em qualquer área relativa ao desempenho do cargo. O entrevistado 02, que partilhava da mesma opinião no que diz respeito à disponibilidade e às funções dos Coordenadores de Ciclo, referiu que “(...) hoje em dia já nem sei quais são as competências de uma Coordenação de Ciclo porque nós fazemos muito mais aquilo que nos é pedido e muito mais do que está nas competências oficiais destes cargos” (p. 30). O entrevistado supracitado salientou a parte administrativa inerente às suas funções e criticou a organização escolar por se ter tornado excessivamente burocratizada. Acrescentou que tanto Coordenadores de Ciclo como Coordenadores de Departamento excediam as suas funções, quanto à sua disponibilidade e à sua dedicação em função da melhoria da própria escola na medida em que “(...) têm áreas de intervenção muito mais diversificadas, portanto não se limitam a fazer aquilo que está no papel apenas como competências, fazem muito mais aquilo que é pedido” (p. 31) e acrescentou que o trabalho colaborativo constituía um fator facilitador e catalisador da melhoria da organização escolar.

As intervenções da Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1) revelaram que o desenvolvimento do trabalho colaborativo, um dos objetivos do Projeto Educativo 2019/2023, era uma prática que se tinha vindo a intensificar ao longo do tempo e de forma concertada entre vários agentes educativos em que “(...) cada um vai contribuindo de acordo com o seu cargo ou de acordo com as suas mais-valias” (p. 31) em prol de um bem comum.

### **O Contributo da Liderança de Topo no Processo de Melhoria da Escola**

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Presidente do Conselho Executivo era uma pessoa dialogante e apaziguadora em momentos de maior tensão e evidenciava capacidade de se relacionar e de comunicar com os alunos e com os encarregados de educação</li> </ul>	3				3

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• A equipa liderava democraticamente e demonstrava disponibilidade para colaborar com as estruturas de liderança intermédia.	2				2
• A liderança de topo desempenhava bem o seu papel de acordo com as funções inerentes e em interação com os outros.	1				1

Tabela 15: Análise da subcategoria: O Contributo da Liderança de Topo no Processo de Melhoria da Escola

Quanto ao *Contributo da Liderança de Topo no Processo de Melhoria da Escola*, a Coordenadora da EAAE acreditava que a equipa do Conselho Executivo desempenhava bem o seu papel. A equipa do Conselho Executivo, para além de estar em constante interação com os demais agentes educativos, demonstrava-se recetiva às sugestões, às novidades e às necessidades diárias da organização, e revelava-se colaborante com as estruturas de liderança intermédia o que, no seu ver, constituía a essência da liderança escolar. Para a E01, não se poderia olhar para a equipa do Conselho Executivo como uma estrutura piramidal que exercia a sua liderança de forma autocrática, mas antes de forma partilhada e, conseqüentemente democrática. Para esta entrevistada (apêndice 4.1.), o Conselho Executivo exercia:

(...) um mandato partilhado e acho que a recetividade da Direção às novidades, às necessidades do dia a dia e estarem sempre disponíveis na colaboração com as mais variadas estruturas de gestão intermédia acho que isso é... a essência, é espírito da liderança. (p. 31)

A Coordenadora da EAAE revelou ainda que o Conselho Executivo mantinha uma boa relação com os encarregados de educação e esclareceu que o seu Presidente adotava uma postura dialogante e apaziguadora, em momentos de maior tensão, sobretudo em tempos de pandemia COVID-19. O Presidente do Conselho Executivo, ainda na perspetiva desta entrevistada (apêndice 4.1.), demonstrava facilidade em se relacionar e comunicar com os alunos e com os encarregados de educação, ajustando a linguagem ao seu público-alvo. A entrevistada acreditava que "(...) a escola também tem uma boa imagem daquilo que se vai fazendo através... por essa postura que ele tem de trabalho interno e também externamente." (p. 31)

## Síntese

No que respeita ao contributo das lideranças intermédias para a melhoria da organização escolar, a EAAE referiu a interação e colaboração entre o Conselho Executivo e as lideranças intermédias, destacando o papel dos Coordenadores de Ciclo na orientação dos DTs.

O Presidente e os restantes membros do Conselho Executivo contribuía para o processo de melhoria da escola, através do exercício de uma liderança democrática, da sua capacidade na resolução de conflitos, de diálogo e de colaboração com as estruturas de liderança intermédia.

## O ENSINO EM TEMPO DE PANDEMIA COVID-19

A análise da categoria *O Ensino em Tempo de Pandemia COVID-19* resultou em três subcategorias (tabelas 16 – 18) que contribuíram para a sua compreensão, nomeadamente:

- As Principais Alterações na Organização Escolar;
- As Práticas de Sucesso;
- Os Constrangimentos.

### As Principais Alterações na Organização Escolar

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• Foi criado um Plano de Ensino a distância.	1			1	2
• Organização e implementação da modalidade de ensino a distância	1				1
• No ano letivo 2020/2021 houve desfasamento de 30 minutos nos horários de entrada dos alunos e professores.		1			1
• Adaptação dos critérios de avaliação às especificidades do ensino a distância.	1				1
• A escola prestou apoio a alunos e a professores quer fosse através do empréstimo de computadores ou de apoio a				1	1

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
professores com dificuldades em trabalhar com as novas tecnologias.					

Tabela 16: Análise da subcategoria: As Principais Alterações na Organização Escolar

No que concerne às *Principais Alterações na Organização Escolar*, os entrevistados elencaram um conjunto de disposições emanadas pelo Conselho Executivo, desde o confinamento, em março de 2020, até ao ano letivo em curso, 2020/2021. A coordenadora da EAAE (apêndice 4.1.) recordou que no início da pandemia, o Conselho Executivo e os órgãos de gestão intermédia desenvolveram um trabalho hercúleo nomeadamente a:

- criação de um Plano de Ensino a Distância;
- organização e implementação do ensino a distância e escolha da respetiva plataforma;
- gestão dos horários escolares;
- adaptação dos critérios de avaliação de acordo com as novas formas de trabalhar;
- prestação de apoio aos alunos mais carenciados a nível informático e a alguns professores que manifestaram dificuldade em trabalhar com as novas tecnologias.

### As Práticas de Sucesso

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• A utilização da plataforma <i>Google Classroom</i> surgiu como uma nova forma de apoio aos alunos e como complemento do ensino presencial, vindo facilitar a interação entre o professor e os alunos.	2				2
• O desfasamento de horários facilitou a circulação das pessoas em tempos de maior concentração na escola, quer fosse no início ou fim dos turnos, quer fosse nos intervalos.	1	1			2
• Os professores, apesar dos constrangimentos, empreenderam esforços para se adaptarem a uma nova forma de trabalhar.	1				1

Tabela 17: Análise da subcategoria: As Práticas de Sucesso

Ao analisarmos a subcategoria *As Práticas de Sucesso* compreendemos que, independentemente dos constrangimentos resultantes da Pandemia COVID-19, a mudança de paradigma acabou por trazer oportunidades de melhoria para a escola. Na opinião da Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1.) o Google Classroom surgiu como plataforma de apoio e “(...) essa nova metodologia não foi colocada à parte, acho que depois se completou com o ensino presencial e acho que isso, para os alunos, foi bom.” (p. 34) tendo salientado assim que o Google Classroom assumiu uma nova forma de apoio aos alunos, um complemento do ensino presencial que veio facilitar a interação entre o professor e os alunos.

Não obstante o desfasamento de horários ter sido considerado, em parte, um constrangimento, é inegável que também acarretou mudanças positivas, nomeadamente a menor circulação das pessoas em tempos de maior concentração na escola, quer fosse no horário de início de turno, nos intervalos, quer fosse no final do turno, como esclareceu a entrevistada 01.

O entrevistado 02 acrescentou que o desfasamento de horários facilitou a circulação automóvel na rua, evitando o congestionamento e a afluência dos alunos nos bares.

Apesar das dificuldades que alguns dos professores demonstraram no uso das tecnologias, os professores empreenderam esforços para se adaptarem a uma nova forma de trabalhar, tendo alguns adquirido equipamentos para poderem trabalhar, como lembrou a E01 (apêndice 4.1.):

(...) a ideia que eu tenho é que todos fizeram um grande esforço para se adaptar e acho que facilmente entraram no novo paradigma e adaptaram-se ...ehh... e adaptaram-se, a nível de constrangimento de competências tecnológicas. A nível de equipamentos lembro que muita gente comprou equipamentos que não necessitava quando davam as aulas presenciais. (p. 34)

## Os Constrangimentos

Indicadores	Unidades de Registo				
	E 01	E 02	E 03	E 04	T.
• Os horários dos alunos e dos professores pioram significativamente, sobretudo os de 3.º Ciclo, em virtude da gestão dos horários e das salas de aula		3			3
• O Conselho Executivo apoiou alunos e professores a nível tecnológico quer tenha sido pelas dificuldades económicas de alguns alunos ou pelas dificuldades em trabalhar com as novas tecnologias de informação.	1			1	2
• Devido ao desfasamento de horários nos diferentes anos de escolaridade, havia ruído nos corredores durante os períodos que eram de intervalo para certos anos de escolaridade, mas de aulas para outros.	1				1

Tabela 18: Análise da subcategoria: Os constrangimentos

No que respeita aos *Constrangimentos*, os entrevistados salientaram essencialmente os horários escolares, não obstante alguns resultados positivos. O entrevistado 02 mostrou-se preocupado e salientou que os horários escolares dos alunos e dos professores pioraram significativamente, no ano letivo 2020/2021, em particular os do 3.º ciclo, devido à gestão de horários e de salas de aula a que foi necessária proceder:

O que é mesmo negativo é que este desfasamento de horários, de meia hora, faz com que, em termos de horários das turmas e dos professores, as coisas fiquem muito piores. Aliás, os horários pioraram significativamente (...) Os docentes de Terceiro Ciclo têm uns horários terríveis e isso tem a ver também com os períodos mortos, naqueles intervalos onde não há aulas, há salas vazias... ehh... este desfasamento de meia hora torna os horários dos alunos e dos professores também, os horários, no geral, muito piores do que antes. (p. 35)

A dificuldade em dispor da tecnologia necessária ou o conhecimento para usá-la corretamente foi um constrangimento comum aos professores e alunos. A nível da intervenção do Conselho Executivo junto dos alunos, a escola prestou auxílio económico aos alunos mais carenciados. Resta acrescentar que, e ainda relativamente aos horários escolares, embora com menos expressão, a Coordenadora da EAAE referiu o desfasamento de horários entre os diferentes anos de escolaridade, no ano letivo

2020/2021, o que fez com que houvesse ruído nos corredores durante os períodos de intervalo para certos anos de escolaridade, mas de aulas para outros.

## **Síntese**

Como forma de concluir o que foi referido pelos entrevistados, salientamos as principais alterações na organização escolar, em virtude à COVID-19, a saber: a organização e implementação da modalidade de ensino a distância, a adaptação dos critérios de avaliação e o apoio a alunos e a professores a nível das novas tecnologias de informação.

Quanto às práticas de sucesso, a plataforma *Google Classroom* surgiu como um novo instrumento e auxiliar de trabalho, que funcionou como complemento do ensino presencial, facilitando o apoio aos alunos e a interação entre o professor e os alunos. O desfasamento de horários contribuiu para a circulação das pessoas de forma mais segura, evitando a sua concentração. A tenacidade dos docentes e a sua capacidade de resiliência e adaptação a uma nova forma de trabalhar foi notada como um dos aspetos positivos.

Relativamente aos constrangimentos os entrevistados manifestaram o seu desagrado com os horários dos alunos e dos professores e referiram as dificuldades sentidas por alunos e professores a nível económico, no caso dos primeiros, e a nível de conhecimento e domínio das novas tecnologias, por parte dos segundos. Para colmatar estas dificuldades, o Conselho Executivo forneceu os meios tecnológicos necessários aos alunos e prestou auxílio tecnológico aos docentes.

## **2.2. As Entrevistas às Liderança Intermédias**

Apresentamos a lista de categorias e subcategorias (quadro 19), que suportaram a análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores detentores de cargos de liderança intermédia.

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
<b>A Organização Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Projeto Educativo: Operacionalização e Monitorização;</li> <li>• O Trabalho Colaborativo;</li> <li>• Pontos Fortes da Organização Escolar;</li> <li>• Constrangimentos da Organização Escolar.</li> </ul>
<b>As Lideranças Escolares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Perceção dos Entrevistados acerca da sua Liderança;</li> <li>• O Contributo das Lideranças Intermédias;</li> <li>• O Contributo do Conselho Executivo.</li> </ul>
<b>Autonomia De Escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Contributo da Autonomia de Escola;</li> <li>• Constrangimentos à Autonomia de Escola.</li> </ul>
<b>Avaliação De Escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM;</li> <li>• O Contributo da Equipa de Autoavaliação;</li> <li>• A Divulgação dos Resultados da Autoavaliação da Escola;</li> <li>• A Perspetiva dos Entrevistados sobre a Autoavaliação de Escolas;</li> <li>• A Perspetiva dos Entrevistados sobre a Avaliação Externa de Escolas.;</li> </ul>
<b>O Ensino Em Tempo De Pandemia COVID-19</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As Principais Alterações na Organização Escolar</li> <li>• Práticas de Sucesso;</li> <li>• Constrangimentos.</li> </ul>

*Quadro 19: Identificação das categorias e subcategorias das entrevistas às lideranças intermédias*

## **A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A análise da categoria *A Organização Escolar* deu origem a várias subcategorias (tabelas 19 - 22), a saber:

- O Projeto Educativo: Operacionalização e Monitorização;
- O Trabalho Colaborativo;
- Pontos Fortes da Organização Escolar;
- Constrangimentos da Organização Escolar.

## O Projeto Educativo: Operacionalização e Monitorização

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• A legislação que regula a avaliação das aprendizagens dos alunos conduz ao aumento da taxa de sucesso escolar e da transição/aprovação dos alunos.			3	1	2	1	8
• Oferta curricular e formativa, de acordo com as necessidades dos alunos e do pessoal docente e não docente.	1	1	1				4
• Sessões de apoio pedagógico para colmatar as dificuldades dos alunos.			4				4
• A escola, em sede de Conselho Pedagógico, procedeu à análise, à monitorização sistemática do trabalho e dos objetivos do Projeto Educativo (trabalho colaborativo, práticas metodológicas, cumprimento de planificações e processos de avaliação dos alunos) com maior rigor.	2						2
• Envolvimento dos professores e do Conselho Executivo na diversificação de medidas/estratégias/práticas que operacionalizaram o Projeto Educativo.					1		1

Tabela 19: Análise da subcategoria: O Projeto Educativo: Operacionalização e Monitorização

A análise da subcategoria *O Projeto Educativo: Operacionalização e Monitorização* permitiu-nos compreender as ações desenvolvidas pela escola, no âmbito do Projeto Educativo e compreender identificar as formas de monitorização. Ao analisarmos as várias entrevistas, e no que concerne ao sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens (*objetivo 1: Aumentar a percentagem de sucesso e a qualidade das aprendizagens*), verificamos que os E04 (apêndice 4.1), E05 (apêndice 4.2), E06 (apêndice 4.3.) e E07 (apêndice 4.4.) mencionaram que as estratégias de ensino referidas nos Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018 e as modalidades de avaliação das aprendizagens contribuíam para a supressão das necessidades dos alunos e eram facilitadoras das aprendizagens, favorecendo, desta forma, o sucesso educativo e a consequente transição ou aprovação dos alunos.

A entrevistada E10 (apêndice 4.7.) partilhou da mesma opinião, mas desta feita, com ênfase para a modalidade de avaliação formativa e as suas vantagens:

(...) em termos de sala de aula, o valorizar a avaliação formativa, por exemplo, acho que é um aspeto fundamental para, para conseguirmos ultrapassar

determinadas dificuldades que os alunos têm (...) ao valorizar a avaliação formativa, não digo diariamente, mas quer dizer, regularmente, é possível que os alunos consigam ter melhores resultados e o aluno é o mesmo. (p. 13)

Quanto à oferta curricular e à formação contínua e de desenvolvimento profissional, tanto para o pessoal docente como não docente (*objetivo 6: Promover/disponibilizar formação a toda a comunidade educativa*), os entrevistados 05, 06 e 07 consideraram que a oferta curricular e formativa da escola respondia às necessidades da população estudantil e dos seus profissionais. Acrescentamos que, na opinião do E07 (apêndice 4.4.), o aumento da taxa de sucesso escolar dos alunos corroborava a decisão da escola em diminuir a oferta de Cursos de Educação e Formação:

(...) os alunos estão a passar e se não há alunos a reprovar... e felizmente, ou seja, não se pode ter um CEF com alunos de 13 anos quando eles deveriam ter no mínimo 15. Portanto, o sucesso, por um lado, faz com que ... do género... os CEFs deixam de ser interessantes, não interessa. (p. 21)

A E09 (apêndice 4.6.) comungava da mesma opinião do entrevistado anterior, como patente na sua intervenção:

Agora, também com 54 [Decreto-Lei n.º 54/2018] e com tantas estratégias que lá estão, dificilmente temos alunos de reprovar e a necessitarem desses cursos e a terem percursos alternativos. A oferta parece pouca, mas agora conseguimos dar, se calhar, mais atempadamente a resposta que os alunos necessitam na aula, em contexto de sala de aula. Por isso não há necessidade de tantos percursos alternativos, julgo eu (...). (p.9)

Relativamente à formação contínua dos profissionais da escola, E06 referiu que o plano de formação contínua da instituição tinha sido elaborado, de acordo com as necessidades do pessoal docente e não docente e privilegiava temáticas relacionadas com a realidade da escola (novas tecnologias, pandemia COVID-19, processos de ensino/aprendizagem), com o objetivo de capacitar os seus profissionais e contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

Ainda relativamente à concretização do objetivo 1 anteriormente referido, o E07 enfatizou o apoio pedagógico como forma de ajudar os alunos, incluindo os oriundos de outros países, a ultrapassarem as suas dificuldades, quer pelas estratégias adaptadas às suas necessidades, quer pela disponibilidade do professor para ir ao encontro dos alunos.

Quanto à monitorização do trabalho desenvolvido e de acordo com a opinião do E05, o CP dedicava especial atenção aos resultados escolares, no número e na natureza das participações disciplinares. O resultado da monitorização do trabalho desenvolvido era dado a conhecer aos diferentes departamentos curriculares e respetivos grupos disciplinares. Nas palavras do E05, (apêndice 4.2.), a informação “(...) é toda analisada por toda a escola e por todas as estruturas de gestão intermédia” (pp. 5-6).

A monitorização dos objetivos do Projeto Educativo que se prendiam com a avaliação dos alunos, com as práticas de ensino, com o trabalho colaborativo e com a monitorização e controlo dos prazos de entrega (*objetivos 1: Aumentar a percentagem de sucesso e a qualidade das aprendizagens; objetivo 2: Promover os valores de cidadania; objetivo 4: Promover e monitorizar o planeamento e a articulação das práticas de Ensino e objetivo 5: Promover mecanismos de monitorização e controlo do cumprimento de prazos e de tarefas*) foi sendo realizada com maior rigor, desde a implementação do Projeto Educativo 2019/2023, através de documentos elaborados para o efeito, por exemplo, os relatórios de coordenação como se verifica pela intervenção do E05:

(...) nós temos alguns relatórios de delegados, relatórios de departamento em que essa avaliação é feita a nível mais a nível de outros objetivos, ou seja, a nível de trabalho cooperativo, a nível da monitorização das práticas, portanto, as planificações, alterações às planificações, a coerência entre as aprendizagens se não foram cumpridas [as planificações] o porquê de não serem cumpridas, toda essa monitorização é feita através de determinada documentação que temos vindo a implementar mais intensamente neste mandato, porque nós não tínhamos esta motorização até porque o Projeto Educativo de Escola foi feito há dois anos e contempla esses novos objetivos (...). (pp. 5-6)

A E09 (apêndice 4.6.) considerou que tanto o Conselho Executivo como o corpo docente se envolviam na diversificação de estratégias e de práticas promotoras do sucesso educativo, como a coadjuvação docente, o apoio pedagógico e a gestão dos alunos em contexto de sala de aula e enfatizou a postura dos docentes que, na sua opinião, diversificam cada vez mais as atividades de sala de aula.

## O Trabalho Colaborativo

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• Existia colaboração entre todo o corpo docente, especialmente entre os docentes com cargos de liderança intermédia que serviam de elo entre os órgãos de gestão e os seus pares.		1	1	1	1	1	5
• O trabalho colaborativo contribui para um bom desempenho da organização escolar.	1		1			1	3
• Ainda persistia alguma resistência ao trabalho colaborativo.					3		3
• As medidas propostas na legislação atual (DL n.º 55/2018) potencializam o trabalho colaborativo entre os professores.					1		1

Tabela 20: Análise da subcategoria: O Trabalho Colaborativo

Ao analisarmos as contribuições dos diferentes entrevistados relativamente ao *Trabalho Colaborativo*, constatamos que a ideia de colaboração entre todo o corpo docente é comumente partilhada como salientado pela E10 que, para além de ter considerado que o trabalho colaborativo era imprescindível no funcionamento das organizações escolares, considerou o corpo docente da escola muito colaborante e participativo.

Os entrevistados salientaram ainda o trabalho desenvolvido pelos professores detentores de cargos de liderança intermédia, no sentido de estabelecerem a ligação entre os órgãos de gestão e os seus pares. No seguimento desta ideia, a E09 (apêndice 4.6.) referiu que

[n]ormalmente nós [Coordenadores de Ciclo] reunimos muito e tentamos consertar a ação que vamos tomando, mesmo nas reuniões de avaliação tanto a nível da elaboração de documentos e de ideias que têm de ser transmitidas e procedimentos, tentamos sempre trabalhar em conjunto (...) por forma que o procedimento seja semelhante, muito embora para níveis diferentes e fazendo sempre a ligação. (p. 13)

Assim, destacamos a ideia de que o trabalho colaborativo era essencial na uniformização de procedimentos e que os Coordenadores de Ciclo promoviam uma ação concertada entre todos.

O E05 louvou a criação e a partilha de materiais didáticos e pedagógicos durante a pandemia COVID-19 e fez referência à realização de atividades interdisciplinares entre os diversos grupos dos departamentos curriculares. O E07 (apêndice 4.4.) enfatizou a importância do trabalho colaborativo na supressão de algumas dificuldades, afirmando que “(...) sem interajuda ou trabalho de conjunto, naturalmente, nós teríamos muito mais obstáculos”. Por sua vez, a E08 encarava o trabalho colaborativo como um sinal de aceitação dos docentes ao trabalho dos seus pares. A E09 acrescentou ainda que a legislação reguladora do sistema educativo português, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, era promotora do trabalho colaborativo docente, através da implementação de metodologias ativas de aprendizagem e estratégias de ensino.

Não obstante ter comungado das perspetivas expressas anteriormente, a E09 (apêndice 4.6.) venceu a dificuldade que sentia na implementação do trabalho colaborativo e na alteração de posturas mais rígidas, individualistas e menos propícias a outras culturas de trabalho docente, como demonstra a sua intervenção:

[n]ão é fácil [implementar o trabalho colaborativo], porque ... eu falo da minha experiência, noto que há um grupo de pessoas, que está uma certa faixa etária, muito habituada ao “eu é que decido, eu é que faço, na minha sala mando eu.” E não é fácil trazê-los para o grupo e perceber... “vamos partilhar este trabalho, este projeto, vamos aplicar a estas várias turmas (...). (p. 14)

No discorrer do seu pensamento, a mesma entrevistada destacou um certo desequilíbrio no seio do corpo docente, quanto ao empenho e à participação na vida escolar, ou seja, reconheceu que havia grupos de professores mais empenhados e colaborantes do que outros e apontou o grupo de professores mais velhos como o menos participativo.

## Pontos Fortes da Organização Escolar

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• Vivia-se na escola um bom ambiente de trabalho e de proximidade entre professores, alunos e as lideranças da escola.	1			1		1	3
• A escola desenvolvia práticas pedagógicas, atividades e projetos que fomentavam o desenvolvimento integral dos alunos.		1			1	1	3
• A população escolar está a aumentar, devido ao trabalho que a escola tem desenvolvido no sentido de fomentar a confiança, melhorar os seus resultados e projetar-se no seio da comunidade exterior.		1	1	1			3
• Os horários escolares dos alunos eram do agrado dos encarregados de educação.	1	1					2

Tabela 21: Análise da subcategoria: Pontos Fortes da Organização Escolar

Prosseguimos a nossa análise para passamos a identificar os *Pontos Fortes da Organização Escolar*, pelo que salientamos um dos aspetos mais relevantes elencados pelos entrevistados: o ambiente de trabalho e de proximidade entre a classe docente, os alunos e a liderança da escola, quer seja a de topo ou a intermédia. O E05 (apêndice 4.2.) destacou “(...) um ambiente escolar propício a desenvolver um bom trabalho, é um ambiente escolar positivo e, portanto ... isso quer das estruturas de gestão de topo quer das estruturas de gestão intermédias também têm promovido essas situações.” (p. 15) Para a E09 (apêndice 4.6.), a escola evidenciava-se pela sua vertente humana, pois procurava inteirar-se das necessidades dos alunos, para promover o seu desenvolvimento e o sucesso nas suas aprendizagens:

(...) e o que eu destacaria é... seria mais a preocupação com o bem-estar dos alunos, se o aluno se sente bem na escola, se tem alguma dificuldade, alguma carência. Acho que há uma preocupação muito grande nesse aspeto com os alunos e que acho que contribuiu para seu sucesso também (...). (p. 24)

A E10 considerou que o acompanhamento dos alunos era o que se destacava na escola, onde todos se demonstravam disponíveis para ouvir as pessoas e contribuir para a

resolução de problemas. A E06 (apêndice 4.3.) destacou as práticas pedagógicas, atividades e projetos desenvolvidos pela escola, como um contributo para o desenvolvimento integral dos alunos. Na opinião desta entrevistada “(...) a escola tem apresentado trabalho e a envolvência que tem com os alunos e o tentar cativá-los. E também os nossos projetos Erasmus, também (...) são experiências novas, conhecimentos novos.” (p. 20) A E10 referiu que os alunos do ensino secundário, por serem poucos, usufruem de um acompanhamento mais próximo por parte dos seus professores, o que se traduzia em melhores resultados escolares.

A propósito do trabalho desenvolvido, o E07 destacou a iniciativa da escola, em tempos idos, ao passar a oferecer a frequência do 2.º ciclo à população escolar. Esta medida proporcionou o aumento da população estudantil e a projeção da escola, junto da comunidade exterior, pelos resultados obtidos e pelo trabalho desenvolvido, pelo pessoal docente e não docente, assim como pelas sucessivas equipas dos Conselhos Executivos que granjearam a confiança dos alunos e EE.

A E08 (apêndice 4.5.) partilhava desta visão e enfatizou a postura dos DTs, a postura comunicativa e o esforço do CEx, no sentido de estabelecerem um ambiente de segurança, esforço reconhecido pelos EE, em especial dos alunos mais novos:

(...) as pessoas se sintam cada vez mais, mais seguras quando põem aqui os filhos, sobretudo os mais pequenos, no 2.º ciclo são muito acompanhados. E os pais sentem-se seguros com esse acompanhamento e com o facto de que o contato com Diretor de Turma, mas também com a Direção é muito fácil. Ou seja, é muito fácil os encarregados de educação chegar à Direção e falar com os elementos de direção (...). (p. 5)

A organização da carga horária escolar foi considerada como um aspeto positivo, pois era do agrado de alunos e EE, de acordo com a opinião do entrevistado 05. A E06 salientou que a escola tinha cada vez mais procura pelo trabalho desenvolvido, sobretudo no 2.º ciclo.

## Constrangimentos da Organização Escolar

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• A localização da escola e a degradação do espaço escolar.	1	1	2			1	5
• Os horários escolares já não são tão bons nem apelativos.			1		1		2
• A oferta curricular no ensino secundário é limitada.			1	1			2
• Havia necessidade de fomentar o trabalho colaborativo a nível das práticas de interdisciplinaridade no ensino secundário.				1			1

Tabela 22: Análise da subcategoria: Constrangimentos da Organização Escolar

A análise às entrevistas permitiu-nos identificar alguns *Constrangimentos da Organização Escolar* identificados na tabela 22. A localização e a degradação do espaço escolar, nomeadamente das infraestruturas, foram alguns dos constrangimentos comumente elencados pelos entrevistados, não obstante a ressalva da E10 quanto à exoneração de responsabilidade, por parte da escola, quanto à realização de obras previstas pela tutela. Na perspetiva do E07, (apêndice 4.4.) a situação de decadência do espaço escolar poderia vir a ser um fator para a escola perder o seu protagonismo no panorama educativo regional, como se depreende pelas suas palavras: “(...) esta escola, continuo a dizer, ou diferencia-se das outras ou é englobada pelas outras ou poderá ser englobada pelas outras, tendo em conta os seus espaços físicos decadentes, se pensarmos a sua localização, que não é a melhor (...)” (p. 36).

As opções e as medidas educativas tomadas em função da pandemia COVID-19 constituíram constrangimentos à organização dos horários escolares, tornando-os menos apelativos do que antes, como se constata pela intervenção da E09 (apêndice 4.6.) quando referiu que “(...) relativamente aos horários ... eu vejo que têm vindo a piorar” (p. 18).

A intervenção de E07 (apêndice 4.4.), “(...) e se pensarmos muitas vezes que (...) nós não temos a resposta adequada a nível do Secundário” (p. 36), dá-nos conta da inadequação da oferta curricular no ensino secundário. A E08 (apêndice 4.5.) acrescentou que gostaria que a escola continuasse a garantir a oferta curricular a nível do ensino

secundário “(...) porque assim é uma maneira de ter a oferta toda, dos ciclos, mas está cada vez mais complicado. Temos de ser muito atrativos também nessa área” (p. 26). A sua vontade e consciência profissional expressas nas suas palavras são elucidativas das dificuldades sentidas, na tentativa de manter a oferta curricular neste nível de ensino e providenciar áreas de interesse aos alunos.

Apenas a E08 (apêndice 4.5.) expressou a ausência de trabalho colaborativo entre os professores, a nível da interdisciplinaridade, sobretudo no ensino secundário, onde o enfoque recaía nos resultados dos exames, como nos apercebemos pela sua intervenção:

continua a existir, a nível da turma, não dos pares, não a nível das práticas docente, mas das práticas de interdisciplinaridade, acho que isso ainda... falta muito. mas isso... eu acho que isso depende muito da vontade de que cada um, de cada pessoa e do próprio Conselho de Turma, por exemplo, no secundário ainda se trabalha muito para o exame. (p. 21)

### **Síntese**

O objetivo do PE que mais se destacou, nas intervenções dos entrevistados, foi o objetivo 1: Aumentar a percentagem de sucesso e a qualidade das aprendizagens. Relativamente ao sucesso das aprendizagens dos alunos, os entrevistados foram da opinião de que os agentes da comunidade escolar se comprometiam com ações e diversificação de estratégias que contribuía para a operacionalização do PE e entre as quais foram destacadas as sessões de apoio psicopedagógico. Ainda a respeito deste objetivo, os entrevistados referiram que as medidas propostas pela legislação em vigor, à data do estudo, contribuía, em muito, para o sucesso das aprendizagens dos alunos e respetiva transição de ano escolar. Por fim, os entrevistados destacaram que a escola tinha a preocupação de providenciar formação, de acordo com as necessidades dos seus profissionais e dos alunos, de forma a colmatar algumas lacunas, em prol da melhoria da organização escolar.

Relativamente à colaboração docente, verificamos que os docentes desenvolviam práticas colaborativas de trabalho, em particular os professores detentores de cargos de liderança, que se demonstravam sempre disponíveis e atuavam como elo de ligação entre os órgãos de gestão e os seus pares. O trabalho colaborativo era uma prática implementada na escola e considerada importante na uniformização de procedimentos e no desenvolvimento da organização escolar.

Os docentes entrevistados consideraram que a sua escola se destacava, sobretudo, pela oferta de bons horários escolares, por providenciar um clima de segurança aos alunos, pelo trabalho desenvolvido através da implementação de práticas pedagógicas e projetos interessantes, pela capacidade comunicativa dos docentes e do Conselho Executivo e pela capacidade de identificação das necessidades dos alunos, projetando uma imagem para o exterior favorável, com conseqüente aumento da população estudantil.

Apercebemo-nos que os constrangimentos apontados pelos entrevistados foram relativamente poucos e incidiam, sobretudo, na degradação do espaço e das infraestruturas escolares, na dificuldade em oferecer horários escolares apelativos à comunidade escola, após a pandemia COVID-19, na oferta curricular pouco diversificada e no desenvolvimento de poucas práticas de trabalho colaborativo, ambas referentes ao panorama no ensino secundário.

## A LIDERANÇA DA ESCOLA

Da análise da categoria *A Liderança da Escola* surgiram três subcategorias (tabelas 23 – 25):

- A Perceção dos Entrevistados acerca da sua Liderança;
- O Contributo das Lideranças Intermédias;
- O Contributo do Conselho Executivo.

### A Perceção dos Entrevistados acerca da sua Liderança

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• Valorização de uma liderança democrática.	1	1	1	1	1	1	6
• A disponibilidade para colaborarem com os seus pares.				1	1	1	3
• Respeito pelo espaço e individualidade dos seus pares no trabalho.		1	1	1			3

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• Desenvolvimento de uma atitude pragmática no trabalho.	1		1	1			3
• Apreço pelo profissionalismo docente		1		1			2
• Dificuldade dos entrevistados em se perceberem como líderes.		1				1	2

Tabela 23: Análise da subcategoria: A Percepção dos Entrevistados acerca da sua Liderança

É amplamente reconhecida pelos diversos agentes educativos e estudiosos a importância da liderança escolar no desenvolvimento da organização escolar, quer seja exercida por docentes detentores de cargos de gestão intermédia, quer seja pelos conselhos executivos como órgãos de gestão de topo. Propusemo-nos, em primeiro lugar, compreender a *Percepção dos Entrevistados acerca da sua Liderança* e, posteriormente, identificar alguns dos fatores que contribuíam para práticas de sucesso, a nível das lideranças escolares (intermédia e de topo).

No que concerne à percepção dos entrevistados, acerca da sua liderança, todos os entrevistados referiram que fomentavam uma liderança democrática e partilhada, ideia traduzida pelas características elencadas pelos entrevistados, na tentativa de definir o seu estilo de liderança. O E05 (apêndice 4.2.) definiu-se como um líder democrático, que acolhe a opinião e a participação de todos e pragmático na condução dos trabalhos, aquando da realização das reuniões a que presidia:

Eu caracterizaria o meu estilo de liderança por dois ou três aspetos: o primeiro é uma liderança participada, democrática onde efetivamente todos podem e devem dar a sua opinião. Seguidamente é uma liderança muito operacional, portanto ... operacional no sentido de que é esta participação democrática tem de ser muito precisa, concisa nos temas que estão em análise de forma que depois nós consigamos operacionalizar todas essas temáticas (...). (p. 8)

Ao tentar se definir como líder, E06 (apêndice 4.3.) referiu que preferia ter controlo sobre os procedimentos, no entanto, concedia liberdade de ação com a condição de ter o trabalho organizado e realizado com qualidade. Acrescentou que não apreciava falhas e considerava-se crítica relativamente ao seu trabalho e ao das suas colegas:

Trabalho igualmente, faço a mesma coisa com as minhas colegas, fazem, simplesmente coordeno os trabalhos que acho que é esse o meu papel. (...) acho que a minha liderança é *soft*, na medida em que as coisas têm de ser feitas. Também quando alguma coisa corre mal chamo à atenção, mas sempre de uma forma democrática nunca de uma forma agressiva nem nada disso. (p. 9)

O E07 (apêndice 4.4.) referiu que privilegiava os resultados ao trabalho administrativo docente, motivo pelo qual tentava simplificar os procedimentos e transmitir essa forma de trabalho aos seus colegas. Encarava-se como alguém que respeitava o espaço individual e o ritmo de trabalho dos colegas, deixando-os “completamente à vontade”. (p. 25)

A E08 também privilegiava o pragmatismo no trabalho e confessou ter dificuldade em aceitar a falta de profissionalismo. A compreensão e disponibilidade para esclarecer e orientar os colegas são características pessoais que evidenciou e, tal como o E07, referiu que preferia respeitar o espaço individual de trabalho dos seus colegas em detrimento de um controlo constante.

A E09 (apêndice 4.6.) apontou uma outra característica importante na liderança: a escuta ativa e acrescentou que exercia uma liderança partilhada e que valorizava a disponibilidade e a participação de todos, num processo dialógico em prol da melhoria. Como fez notar na sua intervenção, “é uma negociação, é tentar levar as minhas ideias a bom porto tentando ouvir o que os outros têm para dizer e melhorando sempre, mas não é fácil” (p. 11).

Tal como a entrevistada anterior, a E10 (apêndice 4.7.) também enfatizou a democraticidade da sua liderança e frisou que “As decisões nunca são tomadas só por mim, nunca. Portanto, quer em termos dos meus superiores, do Conselho Executivo quer em termos dos colegas que trabalham comigo, é sempre discutido (...)” (p. 19).

Dois dos entrevistados tiveram dificuldade em se perspectivarem como líderes escolares, como se denota nas palavras da E06 (apêndice 4.3.) “Eu não sei se me considero uma líder. Não sei se tenho essas características para líder.” (p. 9), ou nas palavras da E10, (apêndice 4.7.) que não se encara como uma líder, mas antes como uma entre outros, uma pessoa que privilegia a escuta ativa, a partilha de opiniões e trabalha colaborativamente com os demais:

Eu acho que eu... sinceramente não me vejo como líder, vejo-me mais como mais como um colega que trabalha colaborativamente com os outros e inclusivamente

quando entrei para este cargo, reuni algumas pessoas para me dizerem o que é que achavam que se devia melhorar relativamente ao que tinha sido feito até à altura. (pp. 18-19)

Não obstante a dificuldade em se perspectivarem como líderes, as entrevistadas referidas anteriormente fizeram algumas intervenções e conseguimos inferir que partilhavam da perceção dos restantes entrevistados, quanto ao exercício de uma liderança democrática.

### O Contributo das Lideranças Intermédias

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• Os docentes com cargos de liderança intermédia desempenham as suas funções com profissionalismo.	2	2	1				5
• Os docentes com cargos de liderança intermédia mantinham um relacionamento de confiança e estabeleciam a ligação dos seus pares com o Conselho Executivo.			1		1	1	3
• Os Coordenadores de Ciclo desenvolviam um trabalho conjunto que privilegiava a partilha de ideias, a concertação de procedimentos e a criação de documentação orientadora.				1	1	1	3

Tabela 24: Análise da subcategoria: O Contributo das Lideranças Intermédias

Tentamos compreender *o Contributo das Lideranças Intermédias* na melhoria da organização escolar. Assim, na opinião dos E05, E06 e E07, os docentes detentores de cargos de liderança intermédia desempenhavam as suas funções com profissionalismo. A E05 (apêndice 4.2.) referiu que:

a disponibilidade que as pessoas têm para colaborar... é importante, não são só aquelas horas que lhes estão a atribuídas, e outro aspeto também importante é que normalmente todos os processos, todos os temas, todos os assuntos são tratados em tempo útil e no tempo estipulado, o que é bom porque depois não provoca atrasos (...) (p. 9)

Na sua opinião, as lideranças intermédias demonstravam disponibilidade para o trabalho e para colaborar com os demais, ainda que se prolongasse para além das horas atribuídas, para além de destacar o cumprimento dos prazos estabelecidos, que trazia benefícios e agilizava os processos de trabalho. A propósito da entrega ao trabalho, o E07 (apêndice 4.4.) corroborou a opinião do entrevistado anterior e referiu que:

chegamos a uma altura, depois dos exames estarem terminados, entre uma fase e outra, em que a escola fica praticamente vazia e os Coordenadores estão aqui todos. Estão aqui sempre a trabalhar, tudo o que seja coordenador, Diretor de Curso, Profissionais. Nós chegamos a uma altura que só temos mesmo as pessoas que estão à frente dos cursos e de determinados cargos (...). (p. 27)

A E06 (apêndice 4.3.) acrescentou que “(...) apesar de haver alguns cargos que são por eleição (...) já há um pensar de quem elege de pôr alguém que saibam que vai fazer um bom trabalho (...)” (p. 10). Frisou, desta forma, que era dada especial ênfase às características profissionais dos possíveis líderes intermédios, tanto por parte do Conselho Executivo, como dos professores, no geral, aquando dos processos de nomeação ou de eleição.

Na opinião dos E07, E09 e E10, as lideranças intermédias eram o elo entre o grupo de professores que representavam e o Conselho Executivo, para além de manterem com os seus colegas um relacionamento baseado na confiança mútua e propício ao diálogo.

De acordo com a perspetiva da E09 (apêndice 4.6.), partilhada pelas entrevistadas 08 e E10, os Coordenadores de Ciclo trabalhavam colaborativamente, privilegiando a partilha de ideias, a elaboração de documentos orientadores e a uniformização de procedimentos. Acrescentou que “(...) tentamos sempre trabalhar em conjunto (...) por forma que o procedimento seja semelhante, muito embora para níveis diferentes e fazendo sempre a ligação” (p. 13). Na opinião da E10, o trabalho era feito em conjunto e para tal contribuía a marcação de horas de trabalho em comum nos seus horários escolares. A mesma entrevistada salientou a importância do trabalho colaborativo e a sintonia entre o Conselho Executivo e as restantes equipas de trabalho:

Portanto, eu acho que sem dúvida as equipas, quer de topo quer intermédias, têm de funcionar muito bem e uma com a outra também. Portanto tem de haver uma coordenação muito grande porque se é cada um a trabalhar para si nunca chegaríamos aos resultados que a escola tem neste momento. (p. 20)

## O Contributo do Conselho Executivo

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• O Conselho Executivo fomentava o desenvolvimento da organização escolar.			3		1	1	5
• O Conselho Executivo caracteriza-se pela sua liderança democrática.	1	2				1	4
• O Conselho Executivo fomentava um bom ambiente de trabalho com professores e alunos.				3			3

Tabela 25: Análise da subcategoria: O Contributo do Conselho Executivo

Continuamos a nossa análise com o objetivo de identificar o *Contributo do Conselho Executivo* no desenvolvimento da organização escolar em estudo. Foi comumente reconhecido pelos entrevistados 07, 09 e 10 que o Conselho Executivo fomentava o desenvolvimento da organização escolar, através da sua ação. Para a E10 (apêndice 4.7.), o Conselho Executivo constituía o motor de desenvolvimento da organização escolar, através do exercício de uma liderança democrática e de abertura às propostas dos docentes:

Eu acho que, em termos das lideranças de topo, para mim, são o segredo do funcionamento de uma escola, ou melhor, não é segredo nenhum. Quer dizer se funciona bem, se tem a tal liderança democrática, como estávamos a falar ainda há pouco, quando as pessoas são ouvidas e quando sentem que aquilo que propõem é posto em prática, quando é possível (...). (p. 20)

Os entrevistados 05 e 06 salientaram a democraticidade do Conselho Executivo na tomada de decisões e a disponibilidade desta equipa para ouvir as lideranças intermédias. A E06 (apêndice 4.3.) acrescentou que “[às] vezes pode já vir pré-definido, mas eles fazem sempre um ajuste ou outro consoante aquilo que é dito e porque é considerado” (p. 11), enfatizando a e a capacidade de adaptação do Conselho Executivo aos pareceres exteriores.

No parecer do E07 (apêndice 4.4.), “(...) a Direção põe as pessoas à vontade e num ambiente em que se trabalha à vontade, até talvez sem nós nos apercebermos, nós

trabalhamos bem, produzimos bem e os resultados são de longe, bem melhores” (p. 2). O entrevistado salientou, ainda, o contributo deste órgão para um bom clima de trabalho, pois “(...) sentimos que ...se respira bem, respira-se liberdade (...)” (p. 26) e enfatizou assim a liberdade de expressão e de ação que favorece o desempenho dos docentes e dos resultados da instituição.

Ainda a propósito do clima de trabalho, a E08 considerou que o Conselho Executivo estabelecia uma relação de proximidade e abertura com os alunos e os professores e que existia entre o Conselho Executivo e as lideranças intermédias um clima facilitador de comunicação.

Já para a E09 (apêndice 4.6.), o Conselho Executivo “(...) é a base, sempre que eu tenho uma dúvida, um esclarecimento, eu tenho de ir à fonte. Gosto sempre de pedir ajuda e esclarecer-me para depois exercer a minha função da melhor forma” (p. 12). Releva assim a importância desta equipa no esclarecimento de dúvidas e no apoio às diferentes vertentes da vida escolar.

## **Síntese**

Salientamos que os entrevistados, no geral, identificaram o seu estilo de liderança como democrático, em oposição a uma liderança autocrática, e destacamos algumas das características que foram enumeradas pelos mesmos, a saber: a escuta ativa, a disponibilidade para ajudar e orientar os colegas, a troca de ideias, uma participação concertada e a partilha de responsabilidade nos processos decisórios.

Ficou patente, pela opinião dos entrevistados, que as lideranças intermédias se dedicavam ao seu trabalho com profissionalismo e estabeleciam entre si, o Conselho Executivo e os seus colegas um ambiente de trabalho baseado na confiança e no diálogo. O seu estilo de liderança era caracterizado pela cooperação, pela coordenação e pela uniformização de procedimentos favoráveis à concretização de objetivos comuns, traduzidas pelos resultados positivos que a escola apresentava.

Consideramos ser importante realçar que os entrevistados reconhecem a importância e o contributo do trabalho do Conselho Executivo no desenvolvimento e na melhoria da organização escolar, tendo sido salientados alguns dos aspetos mais relevantes, nomeadamente a capacidade de liderar a instituição de forma democrática, acolhendo as diferentes sugestões e pareceres e a capacidade de comunicação e

disponibilidade para o diálogo, quer seja com o corpo docente, quer seja com os alunos, traduzidas num ambiente de liberdade de expressão e num bom clima de trabalho, alicerçado pelo apoio e esclarecimento de dúvidas.

## AUTONOMIA DE ESCOLA

Ao analisar a categoria a *Autonomia de Escola* dividimo-la em duas subcategorias (tabelas 26 e 27):

- O Contributo da Autonomia de Escola;
- Constrangimentos à Autonomia de Escola.

### O Contributo da Autonomia de Escola

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• Adoção de medidas a nível da flexibilidade curricular (gestão de horários, projetos inovadores, oferta curricular diversificada) ajustadas à realidade da escola.	1	1		1	1	1	4
• A gestão de um corpo docente estável permitia a continuidade pedagógica.	1		1			1	3
• A abertura do 2.º ciclo aumentou a oferta formativa da escola em termos de ciclos e alterou positivamente a imagem da escola na comunidade exterior a nível de ambiente escolar.		1	1				2
• A gestão das oportunidades da autonomia escolar trouxe um conseqüente número de aumento da população estudantil.	1						1

Tabela 26: Análise da subcategoria: O Contributo da Autonomia de Escola

Sob o manto da autonomia de escola, as instituições escolares capacitam-se através da sua ação como organizações com entidade própria que se desenvolvem de acordo com os próprios interesses, com as especificidades da sua comunidade educativa

e com o meio circundante, diferenciando-se, assim, das demais. Propusemo-nos analisar as intervenções dos líderes intermédios acerca desta temática, que originaram as seguintes subcategorias: *Contributo da Autonomia de Escola e Constrangimentos à Autonomia de Escola*.

No que respeita ao *Contributo da Autonomia de Escola* na melhoria das organização escolar, as intervenções dos entrevistados 05, 06, 08, 09 e 10 remeteram-nos para o facto da escola ter tomado decisões e adotado um conjunto de ações que foram ao encontro das necessidades da instituição e às características da sua população estudantil, sobretudo a nível da flexibilidade curricular, com ênfase para a gestão de horários escolares, a implementação de projetos e uma oferta curricular diversificada. O E05 foi da opinião que a autonomia de escola conferia às escolas a possibilidade de adotarem medidas ajustadas à sua realidade, às suas necessidades e às características da sua população estudantil, através da diversificação da oferta formativa e da organização dos horários dos alunos. Relativamente à oferta formativa, o E05 (apêndice 4.2.) referiu ser diferente de outras organizações escolares e continuando o seu discurso, apontou, como outro exemplo, a organização dos horários escolares “(...) o iniciar-se num determinado turno, privilegiar, por exemplo, os turnos da manhã em detrimento dos turnos da tarde (...)” (p. 4). O mesmo entrevistado enfatizou também que “(...) a escola está, praticamente, sempre disponível para corresponder aos desafios, os projetos que são propostos pela Secretaria [Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia], normalmente os projetos inovadores (...)” (p.3).

A entrevistada 06 referiu que a escola apresentava uma oferta curricular diversificada em função das características e das necessidades dos seus alunos, numa tentativa de inclusão. A E09 comungou da mesma opinião e destacou a intervenção da escola junto dos alunos com necessidades educativas, no ensino secundário, para quem estava a desenhar um currículo próprio que atendesse às suas necessidades. A E10 salientou, por sua vez, a postura recetiva do Conselho Executivo ao desenvolvimento de projetos e atividades interdisciplinares.

Aos exemplos dados pelo E05, a E08 (apêndice 4.5.) acrescentou a coadjuvação em contexto de sala de aula, como forma de responder às necessidades dos alunos, como patente nas suas palavras “(...) acho que a autonomia é poder decidir isso se aquela turma precisa de um coadjuvante, precisa de mais tempo para haver professores, tutores (...)” (p. 6). A E09 (apêndice 4.6.), ao referir que para si a autonomia “É deixar as escolas serem

diferente umas das outras (...)” (p. 6), destacou a ideia de construção de uma identidade própria das escolas, à luz da autonomia escolar.

Ainda a propósito da apropriação da autonomia escolar, em prol do desenvolvimento organizacional, o E05 (apêndice 4.2.) salientou o trabalho de um corpo docente “(...) relativamente estável e que dá garantias de qualidade (...)” (p. 3). Esta opinião foi corroborada pela E10 ao frisar alguns benefícios da estabilidade do corpo docente, como a continuidade pedagógica.

Da análise realizada destacamos também a intervenção do E05 (apêndice 4.2.):  
 (...) toda essa possibilidade que a escola tem a nível de autonomia de escola penso que a escola está a explorar dentro das suas possibilidades e capacidade e por isso é que é uma das poucas aqui da Região que o número de alunos não diminui e aumenta (...). (p. 4)

Desta forma, sobressai o papel ativo da escola na apropriação do conceito de autonomia escolar e as apostas realizadas em áreas de garantia de qualidade e com conseqüente aumento da população estudantil. A E06 acrescentou que a abertura do 2.º ciclo, apesar de não ter sido uma medida fácil de implementar, aumentou a oferta formativa da escola em termos de ciclos e alterou positivamente a imagem que a escola projetava para a comunidade exterior, a nível de ambiente escolar.

### Constrangimentos à Autonomia de Escola

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• A implementação de cursos que respondem às necessidades dos alunos depende do aval da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia.	1	1		3	2	2	9
• Certas disposições legislativas impõem alguns limites à autonomia escolar e ao desenvolvimento das organizações escolares.			2		6		8
• As organizações escolares dispunham de limitada autonomia escolar.	1	1	1	1	1	2	7

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• A escassa autonomia financeira das escolas públicas limita a gestão escolar quer a nível administrativo quer a nível pedagógico.		1			3		4
• O sistema de avaliação dos alunos em anos de exame entra em conflito com as opções metodológicas e pedagógicas.		1					1

Tabela 27: Análise da subcategoria: *Constrangimentos à Autonomia de Escola*

Não obstante as janelas de oportunidades, a organização deparou-se com algumas situações que constituíram *Constrangimentos à Autonomia de Escola* e que dificultaram a sua ação e a eficácia de algumas medidas. Assim, todos os entrevistados, com exceção do E07, referiram que a escola encontra algumas limitações na diversidade da sua oferta formativa, pois nem sempre os cursos que gostaria de implementar, em função das necessidades e procura dos alunos são autorizados pela Secretaria Regional de Educação, como explicitado na intervenção da E06 (apêndice 4.3.):

(...) há alunos que estão se a queixar porque não foi autorizada a escola abrir dois Cursos Profissionais e é aqui que depois também temos a tutela a entrar em choque com autonomia das escolas, ou seja, a escola apresenta, por exemplo, cinco Cursos Profissionais que sabemos que vamos ter alunos para os cinco cursos, mas depois vêm ordens da tutela que dois não vão ser abertos porque vão ser abertos noutra escola e é aqui que acho que é algo que há um *clash* entre a tutela e a autonomia das escolas. (p. 8)

De acordo com a entrevistada, a instituição escolar depara-se com interesses próprios, no entanto díspares do organismo governamental regional que regula a ação da escola.

Apesar dos constrangimentos elencados à autonomia escolar, as intervenções dos entrevistados E05 e E10 sugeriram-nos que a escola se apropriou de algumas possibilidades para desenvolver ações que colocassem a escola num percurso de melhoria e desenvolvimento, como se entende pela intervenção do E05 (apêndice 4.2.) “Eu penso que a escola tem utilizado a autonomia, nos limites de autonomia tem, tem-na utilizado bem naquelas áreas em que efetivamente pode ser diferente e pode fazer melhor” (p. 5). A E10 (apêndice 4.7.) reconhecendo uma postura comum às organizações escolares,

continuou a mesma linha de pensamento do entrevistado anterior, referindo que “É claro que as escolas tentam fazer sempre o seu melhor, tendo em conta as limitações dessa autonomia. E acho que a nossa escola também tem feito um bom trabalho a esse nível” (p. 11).

Todos os entrevistados afirmaram de forma reiterada, ao longo das suas entrevistas, que a escola em questão encontrava constrangimentos e limites ao exercício da sua autonomia escolar, como perceptível pelas palavras do E07 (apêndice 4.4.) “Quando se fala da palavra autonomia, uma palavra muito bonita, na prática, há autonomia, mas tem que ser dentro destes parâmetros (...)” (p. 10). Verificamos que a E09 (apêndice 4.6.) comungava da mesma opinião, ao referir que:

(...) [as escolas] podem inovar o que está previsto, mas na prática o que acontece, muitas vezes aqui, é que se põe em questão, questiona-se ou põe-se entraves à mudança, ... ou entraves à mudança, ou à autonomia, ou à diferença. (...) É uma liberdade, uma autonomia muito controlada. (p. 6)

A E06 mencionou a dependência financeira do erário público que limitava a escassa autonomia financeira das escolas públicas e dificultava a gestão daquela instituição, em particular, quer a nível administrativo, quer a nível pedagógico. A E09 apresentou alguns constrangimentos à autonomia das organizações escolares, como a dificuldade em implementar medidas de diferenciação curricular, quando o cumprimento da matriz curricular nos ensinos básico e secundário é um imperativo legal, por vezes, limitante. Para esta entrevistada, existe um desajuste entre as políticas educativas e a realidade das escolas, quando a implementação de metodologias ativas de aprendizagem poderá exigir mais recursos humanos. A E09 (apêndice 4.6.) acrescentou que a operacionalização da autonomia e a conseqüente adaptação de medidas aos contextos escolares, aos níveis metodológico e pedagógico, esbarram em questões do foro económico, como perceptível nas suas palavras:

Porque aí há o que eu digo, um grande desfasamento entre o que é a realidade e o que é previsto... e os valores estão lá todos muito direitinhos, no[s] [Decretos-Lei n.º] 54/55, tudo em prol do aluno, o ensino maravilhoso, mas depois na prática, temos estes os constrangimentos económicos, como é obvio, e pessoal também, porque, às vezes, não há professores para dar resposta a tudo isso. (p11)

O E07 mencionou que a legislação, que regia o sistema educativo, impunha alguns limites à autonomia escolar e ao desenvolvimento das organizações escolares. Na perspetiva da E08, a escola encontrava limites à introdução de algumas medidas e deveria ter mais autonomia para tomar decisões, em função das características dos alunos.

A intervenção da E09 (apêndice 4.6.) deixa-nos igualmente com a ideia de que a legislação reguladora do sistema educativo condicionava a autonomia das escolas e conseqüentemente, a sua criatividade e identidade ao referir que “Então é tudo igual, é tudo, como se fosse numa fábrica, quase tudo igual. Porque o que nos transparece é que autonomia existe, mas controlada, limitada, não podem ser demasiado criativos” (p. 6).

Um outro constrangimento apontado pela E06 (apêndice 4.3.) referia-se à introdução de práticas metodológicas e pedagógicas diferenciadoras, em anos de exame:

(...) depois a autonomia de escola, e também, às vezes, cai um pouco por causa dos exames, não é... porque também há ali uma falta de coordenação entre a autonomia das escolas e o próprio Ministério. E quando nós tentamos fazer... por exemplo, se a nível de escola tentássemos trabalhar no ensino *project based* ia ser depois difícil conseguir ótimos resultados porque o exame não está para alunos que conseguem chegar a determinados objetivos, de outras formas (...). (p. 6)

## Síntese

Dos aspetos referidos pelos entrevistados sumariamos as principais medidas empreendidas pela escola, nomeadamente a nível da flexibilidade e autonomia escolar plasmadas no Decreto-Lei 55/2018, que permitiu a gestão do currículo, a oferta formativa, a gestão da mancha horária dos alunos e o desenvolvimento de projetos e atividades interdisciplinares. Destacamos ainda a abertura do 2.º Ciclo, do reforço da segurança no recinto escolar, da gestão do corpo docente. Com este conjunto de medidas, concluímos, parafraseando os entrevistados 05 e 06, que a escola se evidenciou pela diferença, aumentando, assim, a sua população estudantil.

Terminamos a análise desta subcategoria com a ideia de que existe algum desajuste entre as políticas educativas e os diversos contextos escolares, sendo que algumas disposições da política educativa nacional e regional constituem impedimentos à autonomia escolar e ao desenvolvimento da escola a vários níveis (diferenciação curricular, a nível da diversidade da oferta formativa, das respostas às necessidades dos alunos em contextos familiares, sociais, económicos e educativos) que conduzem à

uniformidade das organizações escolares e à dificuldade na criação de uma identidade própria.

## AVALIAÇÃO DE ESCOLA

A categoria *Avaliação de Escola* foi dividida em várias subcategorias (tabelas 28 – 32), nomeadamente:

- O Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM;
- O Contributo da Equipa de Autoavaliação;
- A Divulgação dos Resultados da Autoavaliação da Escola;
- A Perspetiva dos Entrevistados sobre a Autoavaliação de Escolas;
- A Perspetiva dos Entrevistados sobre a Avaliação Externa de Escolas.

### O Referencial Comum de Avaliação de Escolas

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• O conteúdo do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM era desconhecido para quase todos os entrevistados.		1	1		1	1	4
• O Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM era considerado um documento auxiliar na melhoria das organizações escolares.				1			1

Tabela 28: Análise da subcategoria: O Referencial Comum de Avaliação de Escolas

Sendo o *Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM* um documento estratégico e orientador de toda a ação das organizações escolares, foi nosso objetivo compreender o grau de conhecimento dos entrevistados acerca deste documento. A exemplo do que acontecia com a E06 (apêndice 4.3.), que referiu “Sim, já ouvi falar, mas não tenho presente o documento, não”, (p. 13), os restantes entrevistados, com exceção da E08, afirmaram desconhecer ou possuir pouco conhecimento acerca do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM. A E10 (apêndice 4.7.) acrescentou que “(...)

através das informações que nos vão solicitando, dá para perceber em que é que estamos a trabalhar na autoavaliação” (p. 3), destacando a importância da intervenção e do trabalho da Equipa de Autoavaliação de Escola no esclarecimento e na orientação no processo de autoavaliação da organização escolar.

A E08 afirmou que conhecia o Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM e considerava-o um auxiliar na melhoria das organizações escolares, uma vez que permitia que as escolas iniciassem um processo de autoconhecimento no sentido de identificarem as suas mais-valias e as áreas que precisam de melhoria, algo que não se fazia anteriormente.

### O Contributo da Equipa de Autoavaliação

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• A EAAE procedeu à análise de processos, uniformizou e redefiniu procedimentos, elaborou documentos orientadores e forneceu indicações de melhoria.	2	1	2	1	2		8
• A EAAE mantinha os docentes informados das áreas que estão a ser trabalhadas.	1			1		1	3
• A Equipa de Autoavaliação de Escola desempenhava um bom trabalho em várias vertentes	1		1	1			3
• As disposições da EAAE orientavam a atividade docente que seria objeto de análise aquando do processo de avaliação do desempenho docente.	1	1					2

Tabela 29: Análise da subcategoria: O Contributo da Equipa de Autoavaliação

A análise das entrevistas permitiu-nos compreender o *Contributo da Equipa de Autoavaliação* para a melhoria da organização escolar. Desta forma, e de acordo com os entrevistados, essa equipa procedeu à análise dos processos e procedimentos, tendo realizado um conjunto de sugestões de melhoria, de acordo com os objetivos da organização escolar. Em virtude da análise realizada, a escola redefiniu alguns procedimentos e a EAAE elaborou alguns documentos fundamentais e auxiliares do trabalho a ser desenvolvido. O E07 (apêndice 4.4.) acrescentou que essa equipa

apresentava relatórios trimestrais no Conselho Pedagógico, que eram do conhecimento geral do corpo docente e “(...) é com base nomeadamente nesses mesmos resultados que são tomadas determinadas posições e determinadas medidas, quer mesmo no próprio ano e mesmo no ano letivo seguinte (...)” (p. 32).

Os diversos entrevistados forneceram alguns exemplos de medidas que foram tomadas em virtude da intervenção da EAAE. Assim o E05 referiu alguns exemplos de ações levadas a cabo por esta equipa, nomeadamente, a solidificação do trabalho colaborativo docente; a elaboração de um relatório a preencher pelos diversos delegados, contendo informações sobre o trabalho desenvolvido nos respetivos grupos disciplinares; a tipificação e categorização de atividades constantes no Plano Anual de Atividades (PAA) e a elaboração de relatórios trimestrais acerca da consecução do PAA. A E08 referiu outras áreas que foram melhoradas após a intervenção da Equipa de Autoavaliação de Escola, nomeadamente a nível da elaboração das planificações e da avaliação das aprendizagens, planificação de atividades e consequente avaliação, inquéritos e relatórios dos DTs. A E09 (apêndice 4.6.) falou, de uma forma geral, do trabalho desta equipa e deu alguns exemplos do trabalho realizado como:

fazer muito inquéritos, tentar perceber a escola como está relativamente, por exemplo, como estava no passado, mas muito... Se funciona ou não funciona? Se os objetivos estabelecidos no Projeto Educativos foram atingidos ou não e depois está pendente da dinâmica da escola e dos Projetos Educativos, do Projeto Educativo. E como ... o que fazemos para atingir esses objetivos que, às vezes, não é fácil... uma coisa é o objetivo e depois a seguir operacionalizar e avaliá-lo, não é fácil. (p. 15)

A mesma entrevistada destacou ainda a área da avaliação das aprendizagens, como uma das áreas em que se verificou maior mudança, pois procedeu-se à uniformização e clarificação dos critérios de avaliação dos alunos e respetivo registo em grelhas de avaliação. Suportados pela intervenção do E05 (apêndice 4.2.), destacamos estes exemplos, como:

(...) exemplos de aspetos que a equipa de autoavaliação e que a autoavaliação da escola tem funcionado, ou seja, neste momento há uma preocupação em primeiro, a escola proceder a autoavaliação de tudo aquilo que faz de forma uniforme, com modelos transversais, e que também sejam operacionais. (p. 11)

Os entrevistados 07 e 10 salientaram a transparência da ação da EAAE, na medida em que transmitiam os seus relatórios e sugestões aos Coordenadores, com quem existia uma estreita colaboração e aos restantes professores no sentido de analisar, tratar e agilizar procedimentos. O E07 (apêndice 4.4.) referiu que os membros desta equipa:

(...) apresentam com regularidade a nível (...) sempre no início de cada período, (...) uma síntese, se assim se pode dizer, daquele que foi feito, no período anterior. Como eu tenho esse conhecimento, toda a gente acaba por ter, porque isso é assim, naturalmente, disponibilizado (...) (p.32)

Ambos os entrevistados 07 e 08 destacaram a qualidade do trabalho desenvolvido pela EAAE, nas mais variadas vertentes e em prol da melhoria da escola. A este propósito, o E07 (apêndice 4.4.) referiu que alguns membros da Equipa de Autoavaliação de Escola “(...) estão representadas no próprio Pedagógico e no Conselho da Comunidade Educativa e, portanto, sei que trabalham e trabalham por muitas e muitas horas (...)” (p.32) e a E08 (apêndice 4.5.) frisou que a “(...) escola tem a sorte de ter uma boa equipa de autoavaliação e que tem posto também o seu trabalho sempre ao conhecimento dos outros (...) têm trabalhado muito bem e têm tocado em pontos muito, muito importantes (...)” (p.18).

Pareceu-nos importante focar as intervenções dos entrevistados 05 e 06: a E06 salientou a importância do trabalho da equipa de autoavaliação, uma vez que os objetivos delineados pela EAAE constituíram linhas orientadoras para o trabalho dos professores, em virtude do processo de avaliação do desempenho docente. O E05, cuja opinião foi partilhada pela E08, frisou a dificuldade que havia, antes da intervenção da Equipa de Autoavaliação de Escola, em aferir a pertinência das atividades incluídas no PAA, sendo que essa informação era de extrema relevância para que os avaliadores internos pudessem proceder, com base em relatórios, à avaliação do desempenho docente.

## A Divulgação dos Resultados da Autoavaliação da Escola

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A EAAE apresentava periodicamente os resultados do seu trabalho em reunião de Conselho Pedagógico da qual resulta uma síntese apresentada aos professores no geral.</li> </ul>	1		3	1	1	1	7
<ul style="list-style-type: none"> <li>• EAAE apresentava periodicamente os resultados do seu trabalho em reunião do Conselho da Comunidade Educativa.</li> </ul>	1		1				2

Tabela 30: Análise da subcategoria: A Divulgação dos Resultados da Autoavaliação da Escola

No que diz respeito à *Divulgação dos Resultados da Autoavaliação da Escola* há a salientar que a EAAE procedia à apresentação regular do trabalho desenvolvido nas reuniões do CP. O E05 referiu que desta reunião resultava uma síntese com os pontos debatidos enviada aos departamentos curriculares e grupos disciplinares, para os demais professores tomarem conhecimento do trabalho realizado pela EAAE. A E07 referiu que após análise, caso houvesse sugestões, os respetivos Coordenadores de Departamento apresentavam-nas na reunião de Conselho Pedagógico seguinte na qual tinha assento a coordenadora da Equipa de Autoavaliação de Escola.

Para além da divulgação do trabalho realizado em sede de Conselho Pedagógico os entrevistados 05 e 07 referiram que a EAAE também apresentava o trabalho desenvolvido e respetivos resultados nas reuniões do Conselho da Comunidade Educativa onde se encontram os representantes dos alunos, dos encarregados de educação, da autarquia e da comunidade. O E05 (apêndice 4.2.) demonstrou-se algo céptico quanto à análise do trabalho da EAAE por parte dos encarregados de educação, uma vez que “(...) não havendo uma associação de pais penso que seja mais difícil analisar estes assuntos” (p.10).

## A Perspetiva dos Entrevistados sobre a Autoavaliação de Escolas

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• A autoavaliação de escola conduzia à reflexão institucional, à redefinição de ações e conseqüente melhoria da organização escolar.			1	2	1	1	5
• A autoavaliação de escolas procedeu ao enquadramento dos seus resultados, de acordo com a realidade da escola.	2						2
• A autoavaliação de escolas trazia mais benefícios do que a avaliação externa.	1						1
• O objetivo da avaliação de escolas deveria ser potencializar os aspetos positivos das instituições e não estabelecer paralelos de comparação entre as mesmas.		1					1

Tabela 31: Análise da subcategoria: A Perspetiva dos Entrevistados sobre a Autoavaliação de Escolas

Quanto à *Perspetiva dos Entrevistados sobre a Autoavaliação de Escolas*, podemos salientar que quase todos os entrevistados consideravam que o processo de AAE era facilitador da reflexão das organizações escolares. Deste processo de análise organizacional resultava um ajuste na ação da escola e na definição de novas medidas que a catapultavam para a sua melhoria institucional.

A este respeito a E07 fez notar a necessidade de analisar a ação da escola à luz dos seus objetivos para que fosse possível ajustar a sua ação em prol da melhoria institucional. Por sua vez a E08 (apêndice 4.5.) enfatizou positivamente o trabalho desenvolvido à luz do processo de autoavaliação de escola pois permitiu redefinir práticas uma vez que “(...) Havia coisas que nós nem conseguimos avaliar e que agora já vamos avaliando, determinados processos. Isso é bom” (p.22).

A E10 (apêndice 4.7.) referiu que “(...) a autoavaliação é muito importante em todos os aspetos, então numa organização que envolve tanta gente, tantos parâmetros, portanto, tantos fatores... é extremamente importante. A autoavaliação permite que nós consigamos melhorar cada vez mais (...)” (p.26) Salientou desta forma a importância da AAE no processo de melhoria de organizações complexas como as escolares.

Enquanto a E09 considerou ambas as modalidades de avaliação de escolas benéficas no desenvolvimento das organizações escolares, o E05 (apêndice 4.2.) considerou este processo de autoanálise organizacional, perpetuado pelo sistema de

autoavaliação de escolas, mais benéfico do que o de avaliação externa. No seu entender “A avaliação externa tem apenas em linha de conta os resultados produzidos mais tarde” (p.12). O entrevistado enfatizou, ainda, que o processo de autoavaliação da organização escolar permitia compreender os seus resultados contextualizando-os de acordo com a sua realidade

porque a verdade é que é uma escola que tenha um corpo docente estável e predominantemente do quadro é diferente de uma escola em que o corpo docente é instável e que os docentes não são do quadro, portanto, os projetos a desenvolver ao longo do tempo são diferentes e penso que outras situações que é a área geográfica onde ela está inserida, o estatuto socioeconómico dos alunos, das famílias, as instalações materiais (...). (p.12)

Na opinião da E06 (apêndice 4.3.) o processo de autoavaliação de escolas deveria salientar as medidas de sucesso das organizações escolares contrariando a tendência de estabelecer comparações entre as demais “(...) porque não podemos comparar escolas, as realidades são diferentes” (p.16).

### A Perspetiva dos Entrevistados sobre a Avaliação Externa de Escola

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• A avaliação externa fomentava a reflexão institucional com o objetivo da melhoria organizacional.		1	1	1	1	1	5
• Os pareceres externos poderiam refletir sobre aspetos que escapam ao objeto de análise das escolas.			1		1	1	3
• A avaliação externa de escolas deveria ser realizada em colaboração com as equipas de autoavaliação das escolas, tendo em consideração os contextos escolares.	1	1					2

Tabela 32: Análise da subcategoria: A Perspetiva dos Entrevistados sobre a Avaliação Externa de Escola

Relativamente à *Perspetiva dos Entrevistados sobre a Avaliação Externa de Escola*, é de salientar que todos os entrevistados, com exceção do E05, consideraram que

a avaliação externa de escolas desempenhava um papel fulcral no desenvolvimento das organizações escolares, por proporcionar um processo de reflexão e de autoanálise.

No entender do entrevistado 05, a avaliação externa de escolas deveria levar em consideração o contexto das organizações escolares, opinião partilhada pela E6. Também manifestaram a opinião de que esta deveria ser realizada em complementaridade com a autoavaliação da escola, para que fosse mais abrangente, dando enfoque a outros aspetos, para além dos resultados escolares em termos estatísticos. A mesma entrevistada acrescentou que a avaliação externa de escolas deveria valorizar as medidas de sucesso das organizações escolares e fornecer outras indicações, para que a instituição escolar pudesse elevar o seu grau de sucesso organizacional.

A E07 (apêndice 4.4.) acrescentou que a “(...) parte externa é muito importante, porque são outros olhos a verem aquilo que, muitas vezes, nós não vimos. (...)” (p.42) e salientou a importância da sùmula das diferentes perspetivas, a dos professores, dos EE e dos agentes externos à instituição escolar, na melhoria da organização. A E10 (apêndice 4.7.) partilhou da mesma opinião quanto à contribuição dos pareceres externos em direção à melhoria da organização escolar, no entanto mostrou-se reservada quanto ao conteúdo a ser analisado e destacado pelos mecanismos da avaliação externa de escolas, uma vez que a considerou “demasiado burocrática e baseia-se em estatísticas (...) depois não contempla tudo aquilo que é uma escola (...)” (p.26). Ainda a este respeito, a E09 (apêndice 4.6.) referiu que “(...) se o objetivo é melhorar temos que apontar alguns constrangimentos, algumas dificuldades para poder avançar. E um olhar externo, acho que é mais fácil e é aceite também mais facilmente (...)” (p.20). A entrevistada mostrou-se, ainda, um pouco reticente quanto à total imparcialidade da EAAE pela sua envolvimento com a própria organização e o seu objeto de estudo.

A E08, por sua vez, mostrou-se um pouco apreensiva quanto aos objetivos da avaliação externa, na medida em que esta deveria ser um meio para as escolas evoluírem, com base em pareceres exteriores construtivos e nunca punitivos ou meramente focados em salientar os aspetos menos positivos das escolas.

## **Síntese**

Em jeito de conclusão, somos levados a considerar que quase todos os entrevistados detentores de cargos de liderança intermédia na escola revelaram não

conhecer em profundidade o Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM, sendo que tomavam conhecimento do processo de autoavaliação da organização escolar através das solicitações da Equipa de Autoavaliação de Escola.

Podemos destacar a qualidade do trabalho desenvolvido pela Equipa de Autoavaliação de Escola, que se tem dedicado à identificação e à análise de áreas de intervenção sujeitas a melhoria, através da apresentação de relatórios. As áreas de intervenção mais notórias foram a avaliação das aprendizagens, a consecução do Plano Anual de Atividades e elaboração de relatórios de delegados de grupo e de DTs, com implicações diretas no processo de avaliação do desempenho docente.

Foi em função dos resultados apresentados pela Equipa de Autoavaliação de Escola que foram tomadas determinadas medidas, em prol da melhoria da organização escolar. É importante salientar que o sucesso da intervenção desta equipa e das medidas propostas e adotadas recaía sobre o trabalho colaborativo existente entre os docentes com cargos de liderança intermédia, com assento no Conselho Pedagógico, sem esquecer o importante contributo dos restantes professores que também tomavam conhecimento do trabalho desenvolvido por esta equipa.

Relativamente à perspetiva dos entrevistados, quanto às modalidades de avaliação institucional, o processo de AAE foi encarado como um processo de reflexão que permitia às instituições escolares identificarem as suas fragilidades, em função dos objetivos definidos e traçarem linhas de atuação conducentes a uma melhoria organizacional consciente e participada. Já no que diz respeito à avaliação externa de escolas, destacamos que a maioria deles reconheceu a importância desta forma de avaliação na melhoria das organizações escolares, através de um processo reflexivo e de autoanálise, que traria enfoque para alguns aspetos que poderiam escapar à análise da própria escola. Na opinião dos entrevistados, este processo de reflexão institucional teria de ter em consideração os diferentes contextos escolares e ser realizado em conjunto com as próprias instituições de ensino, evidenciando a necessidade de complementaridade entre estas duas diferentes modalidades de avaliação das organizações escolares, a autoavaliação de escola e a avaliação externa de escola, para que a ação das escolas pudesse ser direcionada para o sucesso.

## O ENSINO EM TEMPO DE PANDEMIA COVID-19

A análise da categoria O Ensino em Tempo de Pandemia COVID-19 originou as seguintes subcategorias (tabelas 33 – 35):

- As Principais Alterações na Organização Escolar;
- As Práticas de Sucesso;
- Os Constrangimentos.

### As Principais Alterações na Organização Escolar

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• A principal medida implementada foi o recurso ao ensino <i>online</i> e às novas tecnologias de comunicação.	1	1	1			1	4
• A escola procedeu ao empréstimo de meios informáticos a docentes e a alunos e ajuda alimentar a algumas famílias.			1		1	2	4
• A escola deu cumprimento aos planos de contingência, seguindo as recomendações no decorrer do ano letivo 2020/2021.	1	1					2
• Os diretores de turma foram o elo entre os alunos, as suas famílias e a escola.					1	1	2
• Desfasamento de horários dos alunos de forma a evitar a concentração da população escolar.		1					1

Tabela 33: Análise da subcategoria: As Principais Alterações na Organização Escolar

Em virtude da alteração radical de paradigma vivido por todas as instituições escolares do país durante a pandemia COVID-19, apesar de não ser o nosso objeto de estudo, encaramos como pertinente incluir questões acerca das *Principais Alterações na Organização Escolar*, para compreendermos melhor as implicações da pandemia no ensino. Salientamos que os entrevistados se referiram aos dois anos letivos (2019/2020 e 2020/2021), em que as limitações impostas pela pandemia foram mais notórias.

A principal alteração verificada no ano letivo 2019/2020, de acordo com os entrevistados 05, 06, 07 e 10, deu-se com a introdução do ensino *online* e com o recurso às novas tecnologias de comunicação, como forma de resposta às restrições de circulação impostas em tempos de pandemia. A E10 (apêndice 4.7.) referiu que a implementação

do ensino a distância “(...) foi um trabalho hercúleo. Não só da escola em si, mas dos professores (...) e dos alunos obviamente, então porque eles coitados, com muitas dificuldades, muitas vezes em termos tecnológicos” (p.27). A sua intervenção remete-nos para uma realidade em que todos se depararam com muitas dificuldades, nunca vivenciadas, às quais foi necessário dar a melhor resposta possível. A E06 (apêndice 4.3.) salientou a complexidade do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que “(...) muitos professores tiveram que se adaptar e trabalhar com as tecnologias que não estavam habituados (...)” (p.17). O E07 acrescentou que a escola desempenhou um papel importante na supressão das dificuldades sentidas em tempo de confinamento, através do empréstimo de material informático, tanto aos professores como aos alunos.

A E09 (apêndice 4.6.) salientou a importância da função social da escola, pois “(...) houve períodos muito complicados e houve necessidade de socorrer algumas famílias a nível económico e a nível alimentar” (p.22). A entrevistada acrescentou que “(...) a escola fez, através dos DTs essencialmente com ligação, sempre, ao Conselho Executivo, tudo o que era possível para tentar trazer os alunos, embora não presencialmente” (p.22), enfatizando de igual forma o trabalho dos DTs, elo entre a escola e as famílias, na supressão de algumas dificuldades sentidas por estas e pelos alunos.

Quanto ao ano letivo de 2020/2021, a E06 referiu que a escola deu cumprimento às medidas de proteção e aos planos de contingência, tendo optado pelo desfasamento dos horários escolares, como forma de evitar a concentração dos alunos no espaço escolar. A E10 explicou que a escola, no ano letivo em referência, teve de seguir novas diretrizes, quanto ao confinamento dos alunos e dos professores, havendo a possibilidade de gerir a presença dos alunos e professores na escola e a metodologia de trabalho, de acordo com as diferentes situações e níveis de ensino. A entrevistada, em questão, acrescentou também que o empréstimo de material informático foi uma medida que se estendeu ao ano letivo 2020/2021, para colmatar as necessidades e ultrapassar as dificuldades.

### As Práticas de Sucesso

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O recurso às plataformas de ensino <i>online</i> facilitou a comunicação, a consolidação das aprendizagens e consequente avaliação.</li> </ul>		1	1	2	1	2	7

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
• O desfasamento dos horários.	1			1		1	3

Tabela 34: Análise da subcategoria: As Práticas de Sucesso

Uma vez apresentadas as principais medidas introduzidas no sistema de ensino, nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, em virtude da COVID-19, propusemo-nos a identificar quais as que resultaram como *As Práticas de Sucesso*. Foi comumente elencado, pelos diferentes entrevistados, que o recurso às plataformas de ensino a distância facilitou a comunicação entre todos os agentes educativos. A E06 (apêndice 4.3.) referiu que “Se utilizarmos o *Classroom* da melhor forma (...) os alunos podem usar, pesquisar, consultar, conseguimos meter os materiais, por uma ficha de trabalho extra (...) e há sempre uma ligação de escola-casa-encarregado de educação e está tudo mais organizado” (p.18). O E07, a propósito das alterações no modo de trabalhar, afirmou que os apoios, assim como as reuniões, poderiam ser *online*, de forma a evitar deslocações desnecessárias à escola e que o contacto com os EE, dependendo da importância dos assuntos a tratar, poderia ser através do uso do endereço eletrónico. A E08 foi da mesma opinião da entrevistada anterior, no que diz respeito às potencialidades desta plataforma de ensino a distância e referiu a possibilidade de desenvolver o trabalho de projeto e a E09 salientou a possibilidade de estabelecer a ligação com os alunos e com os EE através da plataforma *Classroom*, enquanto a E10 frisou a possibilidade de recorrer a outros instrumentos de avaliação (*Google Forms*) e proceder à avaliação formativa.

Na opinião dos entrevistados 05, 08 e 10, o desfasamento dos horários foi uma medida que trouxe várias vantagens. O E05 apontou alguns desses benefícios, nomeadamente a nível da redução do trânsito, da redução do número de alunos nas horas de entrada e de saída de cada turno letivo e da redução dos conflitos originados nos intervalos. A E10 (apêndice 4.7.) referiu que o desfasamento de horários “(...) foi excelente, porque havia grupos mais pequenos, o controlo dos intervalos dos alunos é muito mais fácil para os funcionários e acho que contribuí para tranquilizar também um bocadinho os pais e os professores (...)” (p.30).

## Os Constrangimentos

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO						
	E 05	E 06	E 07	E 08	E 09	E 10	T.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Houve necessidade de proceder a alterações na gestão da escola, nas práticas letivas e nos horários dos alunos o que causou incerteza nos procedimentos e instabilidade na gestão do stress.</li> </ul>	1			1	4		6
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dificuldade na gestão dos meios tecnológicos por parte da escola e das famílias.</li> </ul>	1		3			1	5

Tabela 35: Análise da subcategoria: Os Constrangimentos

Da mesma forma que nos propusemos identificar as práticas de sucesso, foi nossa intenção identificar os *Constrangimentos*. O confinamento a que todos ficaram sujeitos no período da pandemia COVID-19 obrigou a escola a tomar várias medidas para que todo o processo de ensino/aprendizagem fosse agilizado e o impacto diminuído. Algumas alterações na forma de gerir a escola, nas metodologias de trabalho, no recurso a outros instrumentos e modalidades de avaliação causaram instabilidade e dificuldade em gerir a pressão a que todos estavam sujeitos.

Os entrevistados 05, 08 e 09 referiram que a incerteza e as alterações que foram necessárias fazer trouxeram alguma instabilidade, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Na opinião do E05 o ensino *online* dificultou a apresentação dos trabalhos de grupo. A realização de trabalhos de grupo, metodologia até então caracterizada pela proximidade física, foi reduzida e substituída pela realização de atividades individuais. O entrevistado salientou que antes a “(...) educação estava toda direcionada para os afetos e para o trabalho de grupo e tivemos que direcioná-la toda para o trabalho individual” (p. 14), evocando a impessoalidade dos relacionamentos que se impunha então.

O E07 aludiu aos diferentes contextos familiares e com as consequências a nível das aprendizagens. No seu entender “(...) uma coisa é aqueles pais que estavam em casa, uma coisa são os alunos que são responsáveis, outra coisa, são aqueles do género, não vou ligar a isto e está a fazer outra coisa (...)” (p.45). O mesmo entrevistado admitiu estar preocupado com as consequências a nível das aprendizagens, sobretudo nos alunos de

“(…) contextos familiares mais desfavorecidos, ou seja, eu tenho receio que haja, que tenha havido uma perda de oportunidades porque os alunos estavam por sua conta” (p.45).

As entrevistadas 08 e 09 fizeram notar o desagrado geral relativamente à gestão dos horários escolares, pois a escola, nas palavras da E08 (apêndice 4.5.) era “(…) muito procurada predominantemente por causa do turno da manhã (…) e isso alterou-se. (…) Isso foi mau, os pais, os encarregados de educação, não gostaram, os miúdos também (…)” (p.23). A entrevistada considerou esta uma das medidas mais negativas que deveria ser repensada nos anos letivos seguintes.

A E09 (apêndice 4.6.) referindo-se ao ano letivo 2019/2020, enfatizou que os tempos letivos nos horários dos professores destinados às reuniões de coordenação pedagógica, equipas pedagógicas e outras “(…) de planificação de trabalho ajudava no trabalho colaborativo, imenso” (p.14) e lamentou que tenham deixado de existir com a consequente diminuição do trabalho colaborativo docente. A propósito dos tempos de incerteza vividos e das suas consequências, a entrevistada em análise salientou que “(…) houve necessidade de reestruturar tudo, a forma de ensinar e poder chegar aos alunos. Houve necessidade de elaborar planos com procedimentos específicos e isso também criou um stress muito grande, porque foi mudar práticas de ensino” (p.22).

A gestão dos equipamentos informáticos, de forma a manter a comunicação entre a escola e os alunos e suas famílias, foi algo que os entrevistados 05, 07 e 10 apontaram como um constrangimento no processo de gestão. O E05 (apêndice 4.2.) referiu que as reuniões foram feitas *online*, através da aplicação *Google Classroom*, durante o 3.º período do ano letivo 2019/2020, tendo havido “(…) efetivamente as falhas tecnológicas (…)” (p.13). Na opinião do E07, o período de confinamento foi difícil para algumas famílias, na medida em que houve necessidade de gerir os horários de trabalho dos pais, das aulas dos alunos e os equipamentos informáticos existentes. A E10 (apêndice 4.7.) salientou o “(…) facto de muitos alunos não terem *Internet*, não terem computadores...muitos colegas também estavam nessa situação (...)” (p.28). O ensino remoto de emergência veio revelar uma realidade desconhecida, uma vez que nem todos (alunos ou professores) dispunham dos meios tecnológicos necessários, no entanto, de acordo com a entrevistada “(…) a escola conseguiu resolver esse problema e até de uma forma relativamente rápida, porque foi possível o empréstimo de equipamento informático, quer a alunos quer a professores” (p.28).

## Síntese

De forma a sumariar as principais alterações no ensino, salientamos a introdução do sistema de ensino remoto de emergência, uma realidade à qual todos tiveram de se adaptar, comprometida pela ausência de meios informáticos em número suficiente e pelo desconhecimento na área das novas tecnologias de comunicação, por parte de alguns docentes.

A escola esteve em contacto permanente com as famílias, através do DTs, de forma a manter a ligação aluno-escola e a inteirar-se da situação sociofamiliar para diminuir o impacto das dificuldades sentidas a nível económico e a nível dos meios tecnológicos, proporcionando a oportunidade aos alunos de acompanharem as aulas *online*.

Os entrevistados identificaram duas práticas implementadas pela escola, durante o período de pandemia COVID-19, que se tornaram práticas de sucesso, a saber: desfasamento dos horários escolares e o recurso às plataformas digitais de ensino. O desfasamento de horários foi benéfico, sobretudo porque facilitou a circulação do trânsito e permitiu a distribuição de alunos e professores pelos dois turnos, evitando aglomerações da população escolar no mesmo espaço, medida que tranquilizou a comunidade escolar, quanto ao perigo de contágio. O uso da plataforma *Google Classroom* resultou num complemento ao ensino presencial, que facilitou as metodologias de trabalho, permitiu a consolidação das aprendizagens, a introdução de novos instrumentos e modalidades de avaliação e ainda o contacto com o aluno e os EE.

Algumas medidas implementadas, em virtude da COVID-19, provocaram alguma instabilidade e dificuldade na gestão dessas mudanças, trazendo alguma insatisfação no seio da comunidade escolar. As mais comumente apontadas pelos entrevistados referem-se à gestão dos horários escolares dos alunos e à necessidade de repensar outras formas de trabalho junto dos alunos. Algumas áreas do trabalho docente também sofreram alterações, uma vez que as reuniões de coordenação e de planificação do trabalho, que eram um momento de partilha de ideia, experiências, estratégias e de trabalho colaborativo, deixaram de existir.

### 2.3. A Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo

A análise de conteúdo da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo permitiu-nos identificar as categorias e subcategorias que apresentamos no quadro 20.

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
<b>Autonomia De Escola</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ações Estratégicas Resultantes da Autonomia de Escola</li><li>• Os Constrangimentos à Autonomia de Escola</li></ul>
<b>A Organização Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A Operacionalização do Projeto Educativo</li><li>• Constrangimentos na Operacionalização do Projeto Educativo</li><li>• Aspetos Positivos da Organização Escolar</li></ul>
<b>Avaliação de Escola</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A Perspetiva do Presidente do Conselho Executivo sobre A Avaliação de Escola</li><li>• O Processo de Autoavaliação da Escola</li></ul>
<b>As Lideranças Escolares</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A Liderança de Topo - O Presidente do Conselho Executivo</li><li>• As Lideranças Intermédias</li></ul>
<b>O Ensino Em Tempo De Pandemia COVID-19</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• As Principais Alterações na Organização Escolar</li><li>• As Alterações Positivas</li><li>• Os Constrangimentos</li></ul>

Quadro 20: Identificação das categorias e subcategorias da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo

#### **AUTONOMIA DE ESCOLA**

A análise da categoria *Autonomia de Escola* conduziu-nos à identificação de duas subcategorias (tabelas 36 e 37), a saber:

- Ações Estratégicas Resultantes da Autonomia de Escola;
- Constrangimentos à Autonomia de Escola.

## Ações Estratégicas Resultantes da Autonomia de Escola

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A complexidade do conceito e do processo de autonomia escolar obrigava as organizações escolares a se capacitarem para a ação.	2
Havia possibilidade de desenvolver ainda mais algumas áreas da organização, sob o manto da autonomia de escola.	1
A área da organização curricular, nas componentes letivas e não letivas, foi a mais desenvolvida.	1
A escolha de parte do corpo docente por parte do órgão de gestão facilitou a integração dos docentes na escola, a apropriação do Projeto Educativo e , o desenvolvimento da organização escolar.	1
O aumento da oferta em termos de nível de ensino e conseqüente mudança de cultura de escola com a abertura do 2.º ciclo.	1
A implementação de certos projetos e atividades extracurriculares que contribuíram, também, para a operacionalização do Projeto Educativo.	1
A participação da escola no processo de contratação de pessoal não docente.	1

Tabela 36: Análise da subcategoria: Ações Estratégicas Resultantes da Autonomia de Escola:

Sob a alçada da autonomia escolar, as escolas estabelecem percursos de ação baseados nos seus recursos e de acordo com o meio envolvente, em prol do desenvolvimento dos alunos e da própria organização escolar. Assim ao ouvirmos o Presidente do Conselho Executivo a respeito das *Ações Estratégicas Resultantes da Autonomia de Escola* compreendemos que considera a autonomia escolar um conceito complexo e que obriga as organizações escolares e os seus agentes a se desafiarem e a se capacitarem para a ação, através da consciencialização da sua realidade, enquanto organização escolar para proceder às mudanças necessárias. O entrevistado considerou que, não obstante a complexidade do processo de autonomia escolar com as dificuldades e as limitações subjacentes, era possível uma melhor apropriação do conceito de autonomia escolar e desenvolvimento de algumas áreas de intervenção, de acordo com a realidade das escolas.

O entrevistado elencou um conjunto de ações que foram desencadeadas, no âmbito da autonomia escolar e começou por referir que a área de organização curricular, no que respeita à componente letiva e não letiva, foi a que teve mais alterações, de forma a fomentar o sucesso educativo dos alunos.

O entrevistado salientou que a possibilidade de escolher parte do seu corpo docente, mediante autorização do órgão tutelar regional, era um aspeto muito favorecedor à estabilidade e desenvolvimento da organização escolar. Como o entrevistado referiu (apêndice 4.8.):

Esta possibilidade que a Secretaria Regional de Educação deu à escola de poder recrutar docentes numa determinada percentagem, requisição pelo órgão de gestão, esta possibilidade destas mobilidades serem num tempo maior do que era antes permitiu alguma, digamos assim, segurança para a delimitação do projeto porque os docentes fazem parte integrante desse processo autónomico. (pp. 4-5)

Desta forma, e na sua perspetiva, a possibilidade de as escolas escolherem uma parte do seu corpo docente facilita a sua integração na instituição, a apropriação do Projeto Educativo por parte dos mesmos e constitui um avanço no processo de autonomia da organização escolar.

A oferta curricular do 2.º ciclo, numa escola que até então se identificava como uma escola de 3.º ciclo e ensino secundário, trouxe alterações na cultura de escola e permitiu implementar projetos específicos. A gestão da escola na implementação de certos projetos e atividades extracurriculares que contribuíram para a operacionalização do Projeto Educativo foi tradutora da sua capacidade de autonomia pedagógica.

O Presidente do Conselho Executivo também apontou outros exemplos da sua capacidade de apropriação da autonomia escolar, como a intervenção da instituição escolar no processo de contratação do pessoal não docente, através da realização de entrevistas com o intuito de dar a conhecer a instituição, conhecer melhor o candidato e proceder à sua classificação.

## Constrangimentos à Autonomia de Escola

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A gestão da autonomia administrativa/financeira das escolas ficava comprometida pela centralização de poder por parte da tutela.	4
O processo de autonomia de escola apresentava alguns constrangimentos aquando da sua apropriação.	1
Pouca autonomia na organização curricular (gestão dos apoios e da oferta formativa) de acordo com as necessidades dos alunos, sem esbarrar em procedimentos administrativos e burocráticos.	1
O cumprimento escrupuloso do crédito horário de escola dificultava o processo de autonomia escolar.	1

Tabela 37: Análise da subcategoria: Constrangimentos à Autonomia de Escola

Quanto aos *Constrangimentos à Autonomia de Escola*, enfrentados ao longo do processo de desenvolvimento da escola, o Presidente do Concelho Executivo (apêndice 4.8.) considerou que “(...) é realmente um processo que é imparável, mas que, por vezes, tem algumas dificuldades de implementação no terreno” (p. 6). Com a devida salvaguarda para os avanços realizados, é necessário salientar alguns constrangimentos à apropriação do conceito de autonomia escolar na prática das instituições educativas. Assim, o entrevistado salientou reiteradamente que a centralização das questões administrativo-financeiras dificultavam o processo de autonomia escolar nesta área e acrescentou que “(...) as escolas deveriam ter um orçamento, digamos assim, geral, mas ter maior liberdade em termos de administração e gestão desse mesmo orçamento” (p. 5). O intrincado processo de gestão do orçamento das escolas, por vezes, limitador da sua autonomia, dificultava a sua compreensão. Ao referir que a escola deveria “(...) ter efetivamente maior capacidade de organização em termos de apoios, em termos de, de percursos alternativos aos seus alunos, de forma a responder concretamente porque os alunos são diferentes, dentro das instituições, e diferentes das outras escolas (...)” (p. 6), o entrevistado salientou a necessidade premente de dotar as escolas de maior poder de

decisão na área da organização curricular, sem esbarrar em procedimentos administrativos e burocráticos.

Ainda referente aos constrangimentos financeiros, o Presidente do Conselho Executivo mencionou que a escola não tinha autonomia na aquisição de material informático, estando sujeita a certos critérios e orientações da tutela.

Quanto à organização curricular, o entrevistado adiantou que esta esbarrava em diretrizes, por vezes questionáveis quanto à sua pertinência, que constituíam impedimentos ao desenvolvimento da autonomia de escola, na medida em que dificultavam a oferta de percursos apropriados às necessidades específicas dos alunos, quando a mesma carecia de autorização superior.

Apesar de compreender a necessidade de haver diretrizes orientadoras na atuação nas escolas, o Presidente do CEx (apêndice 4.8.) considerou que o crédito global horário de cada escola podia trazer impedimentos à gestão da autonomia escolar ao salientar que:

Quando se fala num crédito global horário, que tem que ser religiosamente cumprido, com uma fórmula matemática demasiado complexa que não se coaduna com a tal autonomia escolar em que os projetos envolvidos, a forma de gestão que a própria escola tem não só em termos de aulas como em termos de apoios, como em termos de complementos, é preciso alguma autorização, alguma luz verde para que as coisas possam se implementar, por vezes, pode travar um pouco esse processo autonómico.(p. 4)

## **Síntese**

Finalizada a análise desta categoria, salientamos as ideias de maior enfoque a começar pela complexidade do conceito de autonomia escolar e a capacidade que as diferentes organizações demonstram para desenvolverem práticas de melhoria organizacional. A instituição em estudo apropriou-se das oportunidades para implementar algumas medidas a nível da organização curricular, valorizando o facto de poder intervir na escolha de parte do pessoal docente e não docente e conseqüentemente, no desenvolvimento organizacional.

Quanto aos constrangimentos no exercício da autonomia escolar, é de referir que a gestão da autonomia administrativa/financeira das escolas depende de algumas diretrizes educativas regionais intransponíveis e da centralização de poder político.

## **A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A análise desta categoria deu origem às seguintes subcategorias (tabelas 38 – 40):

- Operacionalização do Projeto Educativo;
- Constrangimentos na Operacionalização do Projeto Educativo;
- Aspetos Positivos da Organização Escolar.

### **Operacionalização do Projeto Educativo**

<b>INDICADORES</b>	<b>UNIDADES DE REGISTO</b>
A organização da prática letiva e a avaliação dos alunos foram as áreas de maior intervenção.	4
O Projeto Educativo 2019/2023 teve por objetivos a colmatação de algumas lacunas no projeto anterior e contou com a colaboração da comunidade escolar na sua elaboração.	2
A Equipa de Autoavaliação de Escola analisou os pontos fracos e fortes da escola, o que constituiu a base do Projeto Educativo 2019/2023, em pareceria com os pareceres das restantes lideranças intermédias.	2
A promoção de valores de cidadania e a ocupação de tempos livres constituíram algumas das estratégias promotoras do desenvolvimento pessoal dos alunos e de combate à indisciplina.	2
A implementação de estratégias promotoras do sucesso escolar e a variedade da oferta educativa conduziram à diminuição da oferta formativa a nível dos Cursos de Formação e Educação.	2
A pandemia COVID-19 acelerou a implementação de alguns objetivos de médio e longo prazo (apoio às famílias e aos alunos, através de campanhas de solidariedade e apoio aos alunos de origem estrangeira).	2

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A escola foi pioneira e participou no Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.	1
Verificou-se uma melhoria na área das tecnologias de informação e comunicação.	1
Verificou-se uma melhoria no clima de escola e dos relacionamentos interpessoais.	1
As atividades extracurriculares, em articulação com às diferentes áreas disciplinares curriculares, contribuíram para o desenvolvimento dos alunos.	1

Tabela 38: Análise da subcategoria: *Operacionalização do Projeto Educativo*:

A análise da subcategoria *Operacionalização do Projeto Educativo* permitiu-nos compreender que a escola estabeleceu um conjunto de ações, no âmbito do seu projeto pedagógico, que contribuíam para a melhoria organizacional.

O E11 considerou o Projeto Educativo 2015/2019 pouco ambicioso, em termos de objetivos relativos ao sucesso escolar dos alunos, pelo que foi necessário ser um pouco mais ambicioso e traçar novas linhas orientadoras para atingir patamares superiores de sucesso. Este seria, na sua opinião (apêndice 4.8.) “(...) o momento ideal de agarrar no Projeto Educativo, ambicioso, em algumas áreas inovador, muito exigente, mas que foi de acordo também com aquilo que os encarregados de educação, os professores e os alunos também foram respondendo a pequenos inquéritos (...)” (p. 7).

A EAAE analisou os aspetos positivos e os constrangimentos da escola, em pareceria com os pareceres das restantes lideranças intermédias. O processo de elaboração do Projeto Educativo consistiu na apresentação de linhas orientadoras ao Conselho Pedagógico, à Comunidade Educativa e aos Grupos Disciplinares para auscultação de sugestões de melhoria. Após essa auscultação, foram elencadas algumas ações prioritárias, tendo o Presidente do CEx apontado algumas das áreas intervencionadas e as respetivas medidas. Assim, as componentes da organização da prática letiva e da avaliação das aprendizagens dos alunos resultaram nas áreas de maior intervenção com destaque para as tutorias, a lecionação de algumas disciplinas em par pedagógico, a definição de estratégias de apoio pedagógico mais centradas e próximas dos alunos e as metodologias de trabalho diferenciadas para responder às necessidades dos alunos. Como

referiu o E11 (apêndice 4.8.) “Melhorámos consideravelmente os resultados da avaliação interna da escola, que era algo que nos fazia ter esta noção que havia uma necessidade muito grande de trabalharmos aí (...)” (p. 10).

Foram desenvolvidas estratégias de intervenção nos Cursos de Educação e Ensino Profissional, de forma a minimizar o absentismo escolar e a retenção no mesmo ano escolar e, segundo o entrevistado (apêndice 4.8.), “(...) nisso melhorámos consideravelmente” (p. 10).

A inclusão dos alunos com necessidades educativas foi possível pela implementação de várias estratégias, como a criação de percursos individuais específicos, nos quais a autonomia e o desenvolvimento pessoal foram privilegiados.

A promoção de atividades extracurriculares e de valores de cidadania constituíram algumas das estratégias promotoras do desenvolvimento pessoal dos alunos e de combate à indisciplina. Como referiu o entrevistado, “(...) nós relativamente a essa perspetiva [indisciplina na escola], nós tivemos uma atitude proativa e uma atitude que passou por diferentes níveis” (p. 15). O líder escolar referiu a articulação com os clubes e projetos da escola e da Direção Regional de Educação, as tutorias, o apoio psicológico, o acompanhamento dos professores, o papel dos DTs, a abertura de certos Cursos Profissionais, a circulação dos membros do CEx pela escola, com o intuito de se aproximar dos alunos e a participação ativa dos EE. Todas as estratégias desenvolvidas pela escola “(...) foram mudando significativamente a forma de ser e a forma de estar” (p. 16).

A variedade de estratégias de ensino implementadas promoveu o sucesso escolar entre os alunos com maiores níveis de dificuldade, sem necessidade de recorrer a percursos alternativos, com a conseqüente diminuição da oferta formativa dos Cursos de Formação e Educação, uma vez que os alunos haviam conseguido seguir o seu percurso normal.

O Presidente do CEx reconheceu que, apesar da pandemia COVID-19 ter causado constrangimentos na operacionalização do Projeto Educativo, esta acelerou a implementação de alguns objetivos como o apoio aos alunos, incluindo os de origem estrangeira, e às suas famílias, através de campanhas de solidariedade.

O entrevistado destacou também a envolvimento da instituição no Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, classificando-a como pioneira nesta área e destacou os avanços significativos da organização “(...) em muitas áreas que achamos que era efetivamente importante (...)” (p. 10).

O Presidente do CEx referiu que, de uma forma geral, se tinha verificado melhorias na área das tecnologias de informação e comunicação, no relacionamento interpessoal e no clima de escola.

Na opinião do líder escolar (apêndice 4.8.), as inúmeras atividades extracurriculares, em articulação com as diferentes áreas disciplinares curriculares, poderiam “(...) eventualmente potencializar determinados tipos de conhecimentos” (p. 12). evidenciando, desta forma, os contributos da interdisciplinaridade.

### **Constrangimentos na Operacionalização do Projeto Educativo**

<b>INDICADORES</b>	<b>UNIDADES DE REGISTO</b>
A oferta curricular e a organização da escola deveriam ser repensadas, de acordo com a realidade do sistema educativo regional e as alterações demográficas.	3
Existiam lacunas na envolvimento e no contributo individual dos professores para a concretização do Projeto Educativo.	3
A frequência de alunos no ensino secundário ficava comprometida pela localização geográfica da escola.	1
As infraestruturas da escola estavam em estado de degradação.	1
Havia dificuldade em estabelecer protocolos de estágio com empresas públicas ou privadas no âmbito dos Cursos Profissionais.	1

*Tabela 39: Análise à subcategoria: Constrangimentos na Operacionalização do Projeto Educativo*

Quando questionado sobre os *Constrangimentos na Operacionalização do Projeto Educativo*, o Presidente do CEx elencou alguns obstáculos e frisou a necessidade de repensar algumas das políticas educativas regionais relacionadas com a oferta curricular dos cursos profissionais nas escolas do ensino regular, em virtude da existência de instituições mais direcionadas para o ensino profissional e da diminuição da população estudantil. Ainda em relação à reorganização curricular nas escolas da RAM, o entrevistado estava convicto de que “(...) efetivamente as realidades são outras, houve alterações demográficas (...) que nos obrigam a repensar o contexto escolar, a distribuição escolar e nomeadamente a organização que teremos que ter em termos de currículos nas diferentes escolas” (p. 19). O Presidente do CEx (apêndice 4.8.)

demonstrava-se consciente quanto às mudanças que a escola teria de encarar, a nível da oferta curricular, de acordo com a realidade do sistema educativo regional e acrescentou que seria lamentável se a organização adotasse a “(...) perspectiva de acharmos que esta é uma escola de Segundo Ciclo e Terceiro Ciclo e Secundário e assim terá que continuar (...)” (p. 19).

No que diz respeito à envolvência dos professores na concretização das ações propostas no Projeto Educativo, o Presidente do CEx (apêndice 4.8.) acreditava que nem todo o corpo docente estava comprometido com a operacionalização deste documento orientador. Na sua opinião, a faixa etária e as experiências profissionais dos docentes da escola, influenciavam a forma como se posicionavam quanto à operacionalização do Projeto Educativo, uma vez que “(...) já passaram por outras experiências e por outras formas de atuação enquanto profissionais do ensino (...)” (p. 20) influenciavam a forma como se posicionavam quanto à operacionalização do Projeto Educativo. Não obstante, o entrevistado destacou que, aquando da avaliação docente, os professores tinham em consideração as metas do Projeto Educativo na planificação da sua atividade letiva, fosse para efeitos da elaboração do projeto docente ou do relatório de autoavaliação docente. Dito isto, o Presidente do CEx referiu que valorizava mais “(...) a metodologia e as adaptações que cada um terá que fazer como um elemento individual para a concretização de um todo (...)” (p. 20), acrescentando que havia muito a fazer para que a envolvência dos professores com o Projeto Educativo fosse efetivamente um contributo individual para a sua concretização.

A instituição escolar, na perspectiva do Presidente do CEx, deparava-se com alguns constrangimentos que gostaria de ver ultrapassados. Assim, quanto à localização geográfica da escola, o entrevistado era da opinião “(...) que houve uma má planificação e uma má implementação de muitas escolas na área (...)” (p. 18). Na sua perspectiva “A construção de determinadas escolas, a construção de determinados espaços onde começariam a “lutar” se me permite a expressão, pelo mesmo pessoal discente ia criar problemas a médio e a longo prazo” (p. 18) e comprometer a fixação dos alunos na instituição [a nível do Ensino secundário].

O Presidente do CEx fez notar ainda que as infraestruturas da instituição estavam em estado de degradação e a necessitar de obras de intervenção e de melhoria.

Por fim, o entrevistado ainda referiu a dificuldade sentida pela escola em estabelecer protocolos de colaboração com empresas, quer fossem públicas ou privadas, no sentido de proporcionarem estágios aos alunos dos Cursos Profissionais.

## Aspetos Positivos da Organização Escolar

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A equipa do Conselho Executivo promovia o diálogo e considera as reflexões do corpo docente, em prol da melhoria da organização escolar.	1
O corpo docente estava envolvido com a melhoria da organização escolar de forma crítica e construtiva.	1
A escola privilegiava a relação humana.	1
A escola apresentava uma grande diversidade a nível curricular.	1
Parceria externa com um grupo de trabalho de quatro escolas e o IAVE (Instituto de Avaliação Educativa); participação no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.	1
Melhoria dos resultados escolares internos e externos.	1
Escola de referência que verificava grande procura entre a população estudantil.	1

Tabela 40: Análise da subcategoria: *Aspetos Positivos da Organização Escolar*:

Quando questionado sobre os *Aspetos Positivos da Organização Escolar* que liderava, o entrevistado salientou alguns, nomeadamente a postura da equipa do Conselho Executivo, no que diz respeito à capacidade de diálogo com o corpo docente, quer fosse de forma pessoal, ou através de observações registadas em atas dos diferentes órgãos, em prol da melhoria da organização escolar.

O entrevistado (apêndice 4.8.) acreditava “(...) que os professores se envolvem de forma crítica, construtiva, na maior parte das vezes (...)” (p. 21), reconhecendo desta forma a envolvência crítica e construtiva do corpo docente na melhoria da organização escolar.

A escola destacou-se por privilegiar a relação humana, nomeadamente os afetos e a empatia, quando recebia pessoas novas na escola e com esta observação, o Presidente do CEx recordou que:

(...) alguém, alguns anos atrás a esta parte, que não era docente, visitou a escola e disse-me que esta era a escola dos afetos (...) Eu acho que isso (...) nos destaca,

em termos gerais, no nosso relacionamento e na capacidade que nós temos de colocar o ser humano, a pessoa em si, na perspetiva da gestão escolar. (p. 36)

No que refere à oferta curricular, o entrevistado (apêndice 4.8.) considerou a diversidade curricular “(...) uma mais-valia para a escola (...)” (p. 36).

O Presidente referiu ainda outras ações de melhoria da organização escolar, como a parceria externa com um grupo de trabalho de quatro escolas e o IAVE, a participação no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a melhoria dos resultados escolares obtidos em exames.

O entrevistado referiu também que se verificou uma melhoria no processo de avaliação das aprendizagens, sendo que a escola colocou a ênfase no processo de melhoria contínua, considerando-o “(...) mais importante do que uma situação de classificação final (...)” (p. 25). Por fim, o entrevistado congratulou-se com o aumento anual de alunos, resultado do trabalho realizado ao longo do tempo e durante as diversas fases pela qual a escola passou e que a tornou “(...) uma referência (...)” (p. 36) no panorama educativo regional.

## **Síntese**

De forma a sumariar a análise desta categoria, destacámos o processo de elaboração do Projeto Educativo, que contou com a colaboração da EAAE e de outros professores detentores de cargos de gestão intermédia e que tinha por objetivo melhorar a ação da escola, contextualizando-o à sua realidade específica. Em função da apropriação das janelas de oportunidades da autonomia escolar, a área da organização curricular foi a mais intervencionada. A implementação de determinadas estratégias e práticas pedagógicas promoveram o sucesso escolar dos alunos, não sendo necessário desenhar percursos formativos diferentes, tendo contribuído para a alteração, validação dos valores de cidadania e diminuição das situações de indisciplina escolar.

Quanto às dificuldades sentidas, o Presidente do CEx considerava que a instituição deveria adaptar a sua oferta curricular futura às necessidades dos alunos e à realidade escolar. Foram mencionados alguns entraves ao desenvolvimento pleno do Projeto Educativo, como o envolvimento individual dos docentes a nível da operacionalização do

documento e a dificuldade em estabelecer parcerias de formação com entidades exteriores.

Como aspetos positivos, destacamos a capacidade de diálogo da equipa do CEx; a envolvência do corpo docente na melhoria organizacional; a qualidade de relacionamento interpessoal; a diversidade curricular; a participação em projetos exteriores à escola; a melhoria dos resultados escolares e o aumento da população estudantil.

## **A AVALIAÇÃO DE ESCOLA**

A interpretação da informação desta categoria deu origem a duas subcategorias (tabelas 41 e 42):

- A Perspetiva do Presidente do Conselho Executivo sobre a Avaliação de Escola;
- O Processo de Autoavaliação da Escola.

### **A Perspetiva do Presidente do Conselho Executivo sobre a Avaliação de Escola**

<b>INDICADORES</b>	<b>UNIDADES DE REGISTO</b>
As escolas não evidenciavam hábitos de autoavaliação do seu trabalho, nem a partilha de práticas ou de resultados entre organizações escolares, em prol da melhoria do sistema educativo regional.	3
Os resultados eram muito valorizados pelas instituições e pela sociedade.	2
As escolas ainda evidenciavam resistência na abertura ao meio exterior, quanto ao trabalho desenvolvido e à sua avaliação.	2
Ausência de encontros entre os órgãos de gestão intermédia das escolas, para partilha de experiências que contribuam para a aprendizagem organizacional.	2
A avaliação externa de escolas poderia ser promotora da mudança de comportamentos e de práticas nas organizações escolares.	2

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A partilha de experiências e as parcerias entre escolas contribuem para o desenvolvimento organizacional individual e coletivo das organizações escolares.	1

Tabela 41: Análise da subcategoria: A Perspetiva do Presidente do Conselho Executivo sobre a Avaliação de Escola

Relativamente à *Perspetiva do Presidente do Conselho Executivo sobre a Avaliação de Escola*, o entrevistado (apêndice 4.8.) considerou que as organizações escolares evidenciavam poucas práticas de autoavaliação e de partilha das práticas e resultados escolares, o que dificultava o processo de aprendizagem e a melhoria organizacional. Na perspetiva do entrevistado, “Continuamos a ser muito individualistas e isso é o problema principal até em vários processos, mas essencialmente quanto à avaliação” (p. 27).

Acreditava que os resultados das organizações escolares eram muito valorizados pelas escolas e pela sociedade “(...) porque a sociedade também cobra muito os resultados e não os processos (...)” (p. 27), deixando clara a sua crítica quanto à sobrevalorização dos resultados escolares, em detrimento dos processos e das aprendizagens realizadas. Na sua opinião, tal devia-se à pressão sentida pelo exercício de uma avaliação externa à instituição, em função dos resultados escolares e respetivo *ranking* das instituições escolares. Esta realidade impelia as escolas a trabalhar “(...) numa perspetiva de dar a conhecer à sociedade que afinal somos tão bons como os outros (...)” (p. 27). O entrevistado enfatizou a importância de se valorizar as metodologias de trabalho, os processos das instituições escolares e as aprendizagens realizadas através da partilha entre instituições, em prol da melhoria organizativa. O responsável pela organização referiu que,

quando se fala em avaliações externas, quando se fala em inspeção que se fala em outras formas de entrar na escola, conhecer a escola, dar esse feedback é sempre algo que muita gente tem medo porque continuamos a ser, apesar desta grande e evolução, ainda, um espaço muito individualista. (p. 28)

Assim, deixou claro que algumas das instituições escolares ainda continuavam a recear os pareceres externos e mostravam-se resistentes à abertura do seu espaço e das suas práticas a parceiros exteriores, sendo que, na sua opinião, não é benéfico. Lamentou

ainda não haver encontros entre os órgãos de gestão intermédia, nomeadamente os Conselhos Pedagógicos e os Conselhos das Comunidades Educativas com o intuito de partilhar experiências e mais uma vez reforçou a ideia de que “(...) vendo as experiências dos outros, posso aprender (...)” (p. 28). Na sua opinião, as partilhas de práticas e processos organizativos poderiam contribuir para a reflexão e a aprendizagem organizacional, tendo enfatizado que “É preciso rever estas práticas, temos que estar mais abertos relativamente às outras instituições, trabalharmos em parceria” (p. 27).

O entrevistado considerou que a avaliação externa de escola fornecia um olhar imparcial sobre a organização escolar, consciencializando a instituição dos seus aspetos fortes e constrangimentos. Para ele (apêndice 4.8.), a avaliação externa de escolas poderia contribuir para a mudança de comportamentos e práticas nas organizações escolares, pois “(...) quem está de fora vê de maneira diferente e isso é importante porque a escola tem que estar virada para fora” (p. 29).

### **O Processo de Autoavaliação da Organização Escolar**

<b>INDICADORES</b>	<b>UNIDADES DE REGISTO</b>
O processo de autoavaliação teve por base imperativos legais aliados à necessidade de a escola melhorar a nível interno.	2
A autoavaliação da escola conferiu objetividade ao processo e contribuiu para a melhoria da organização escolar.	2
A Equipa de Autoavaliação de Escola, o Conselho Executivo, os Coordenadores e o Conselho Pedagógico reuniam-se para procederem à monitorização do processo de autoavaliação da escola, consoante a necessidade de debater ou redefinir algo.	2
A comunidade educativa foi auscultada e as suas opiniões quanto à ação da organização escolar em prol da melhoria foram tidas em consideração.	1
Os resultados das auscultações foram divulgados internamente à comunidade escolar.	1

*Tabela 42: Análise da subcategoria: O Processo de Autoavaliação da Organização Escolar*

Quanto ao início do *Processo de Autoavaliação da Organização Escolar*, o E11 (apêndice 4.8.) referiu que em 2015 a escola deparava-se com lacunas nessa área e “(...) era um processo que estava ainda com muito trabalho a fazer, com muita, muita coisa para trabalhar, muita coisa para implementar (...)” (p. 23). Acrescentou que o processo se iniciou devido a imperativos legais, aliados à necessidade de melhoria organizacional, já sentida pela escola. O Presidente do CEx (apêndice 4.8.) fez notar que a implementação do processo de autoavaliação institucional “[f]oi um trabalho bastante moroso que teve de envolver muita gente e, por vezes, não foi muito fácil de implementá-lo, mas que permitiu uma objetividade possível dentro dessa mesma avaliação” (p. 22). Não obstante a complexidade do processo, fez notar que a autoavaliação da escola contribuiu para a melhoria da organização escolar.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela EAEE, em parceria com os outros órgãos de gestão intermédia, o Presidente do CEx referiu o contributo na área documental, através da criação de documentos orientadores, assim como na análise objetiva das práticas, estratégias e dos resultados.

Relativamente à monitorização do processo de autoavaliação, a EAEE, o CEx, os Coordenadores e o Conselho Pedagógico reuniam-se consoante a necessidade de debater ou redefinir algo. O entrevistado salientou o contributo de todos os intervenientes anteriormente mencionados, na análise das fragilidades ou das mudanças necessárias a fazer com vista à melhoria organizacional e referiu que a comunidade educativa (alunos, EE, professores, pessoal não docente) foi auscultada relativamente ao trabalho desenvolvido pela escola, numa perspetiva de melhoria da organização escolar.

No que concerne à divulgação dos resultados da autoavaliação da escola, o responsável pela instituição mencionou que “Os resultados obtidos e os ...as conclusões tidas dos últimos inquéritos e resultados tidos foram públicas. Toda a comunidade educativa teve acesso ao mesmo (...)” (p. 26).

## **Síntese**

Apresentamos as principais ideias subjacentes à análise desta categoria, nomeadamente a ausência de partilha de boas práticas ou resultados entre as instituições, de forma a contribuir para o desenvolvimento das instituições e do sistema educativo

regional, em geral. Esta postura poderá ser compreendida pela postura individualista e pela dificuldade de as instituições escolares estarem abertas a pareceres externos relativos ao seu trabalho. Nesse sentido, a avaliação externa poderá contribuir para alterar posturas e formas de trabalho.

Relativamente ao processo de autoavaliação da instituição escolar em estudo destacamos que, embora a escola já sentisse necessidade de refletir de forma mais estruturada, ele foi iniciado por disposições do poder governativo regional, tendo contribuído para a melhoria do trabalho desenvolvido. A monitorização do processo avaliativo, sobretudo a cargo da Equipa de Autoavaliação, acontecia sempre que havia necessidade de analisar ou repensar práticas organizativas.

## **AS LIDERANÇAS DA ESCOLA**

A categoria *as Lideranças da Escola* foi subdividida em duas subcategorias (tabelas 43 e 44), a saber:

- A Liderança de Topo - O Presidente do Conselho Executivo;
- As Lideranças Intermédias.

### **A Liderança de Topo - O Presidente do Conselho Executivo**

<b>INDICADORES</b>	<b>UNIDADES DE REGISTO</b>
O Presidente do CEx considerava que a sua equipa é dialogante, colaborante e recetiva, fatores importantes para a gestão escolar.	2
O percurso profissional e os cargos desempenhados contribuíram para uma visão mais abrangente da instituição e do sistema de ensino.	2
O Presidente do CEx considerava-se colaborante, dialogante e capaz de ouvir diferentes perspetivas, considera-se teimoso, assertivo e crente nos seus propósitos.	2
A concentração de tarefas na figura do Presidente do CEx constitui um dos constrangimentos no desempenho do cargo.	2
O Presidente do CEx gostava dos desafios diários, de lidar com as pessoas e de planificar as tarefas a executar.	1

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Algumas diretrizes regionais de gestão das escolas dificultavam a prática pedagógica e liderança democrática partilhadas.	1

Tabela 43: Análise da subcategoria: A Liderança de Topo - O Presidente do Conselho Executivo

Quando abordado sobre a *Liderança do Presidente do Conselho Executivo*, o entrevistado fez questão de notar o seu reconhecimento aos restantes membros da sua equipa de trabalho. O entrevistado não se destacou da restante equipa do CEx e considerou-a dialogante, colaborante e recetiva, características importantes que facilitavam o trabalho inerente à gestão escolar.

Relativamente ao seu percurso profissional, o E11 (apêndice 4.8.) referiu que desempenhou inúmeros cargos, sobretudo na instituição que liderava, e destacou que tal contribuiu para “(...) outras perspetivas relativamente ao ensino e à diferenciação existente e aos caminhos que as escolas trilham relativamente ao percurso escolar” (p. 3). Referiu que os cargos de liderança intermédia desempenhados ao longo da sua carreira conferiram-lhe competências e prepararam-no para exercer o cargo supracitado.

Quanto às características da sua liderança, o Presidente do CEx considerou-se uma pessoa colaborante, bom ouvinte, dialogante e aberto a diferentes perspetivas, nem sempre “(...) muito fáceis de gerir” (p. 29). Na sua análise, reconheceu ser um pouco “teimoso”, assertivo e crente nas suas ações.

O entrevistado apontou alguns constrangimentos ao exercício do cargo, dos quais se destacou a concentração de tarefas na figura do Presidente do CEx “(...) o que se torna, por vezes, um trabalho não muito fácil de executá-lo e com alguns constrangimentos em termos gerais” (p. 35).

Como aspetos aliantes do cargo, o Presidente do CEx referiu que gostava dos desafios diários, lidar com as pessoas e de planificar as tarefas a executar.

Na sua opinião, existia alguma dificuldade em fazer cumprir diretrizes em termos de gestão escolar, quando estas esbarravam em pressupostos pedagógicos e na gestão democrática que ocorria nas escolas “(...) feita inter pares (...)” (p. 35).

## As Lideranças Intermédias

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A escolha das lideranças intermédias era baseada no seu desempenho profissional e competências pessoais.	2
As lideranças intermédias contribuíam de forma crucial para o trabalho e o reconhecimento da organização escolar.	2
Os professores que desempenhavam cargos de liderança intermédia são favorecidos aquando da avaliação do seu desempenho docente.	1

Tabela 44: Análise da subcategoria: *As Lideranças Intermédias*

Ao analisarmos a subcategoria *As Lideranças Intermédias* verificamos que a atribuição de cargos de gestão escolar aos docentes baseava-se, sobretudo, no seu desempenho profissional, sendo que referiu (apêndice 4.8), que não podia “(...) distribuir algumas tarefas a pessoas que, de uma forma legítima, por motivos profissionais, por motivos de saúde ou outros motivos, não conseguem ou não conseguiriam desempenhar tão bem a função que lhe foi destinada (...)” (p. 32). O entrevistado enfatizou a capacidade para colaborar como os pares e as competências pessoais dos professores como requisitos que que os ajudariam a desempenhar as tarefas inerentes aos cargos.

O líder escolar demonstrou-se atento e conhecedor das características do seu corpo docente e reconheceu ser importante proceder à gestão criteriosa de todas as variantes que pudessem influenciar o desempenho dos docentes nos cargos atribuídos.

Na opinião do entrevistado, os docentes detentores de cargos de liderança intermédia contribuíam de forma crucial para o trabalho desenvolvido na instituição escolar através da “(...) dedicação, a relação existente com os pares, a forma de trabalho, a forma como se disponibilizam para o serviço de toda a comunidade educativa, a forma como apresentam sugestões, críticas de trabalho, como se envolvem (...)” (p. 31). Ainda a este respeito referiu que “(...) em termos de avaliação final docente devemos privilegiar efetivamente aqueles que assumem, que têm, que desempenham, que executam as suas tarefas nessa mesma componente” (p. 31). Desta forma, os docentes com funções de liderança intermédia viam o seu trabalho ser reconhecido e refletido na sua avaliação docente final.

## Síntese

Ao fecharmos a análise da categoria relativa às lideranças escolares, evidenciámos algumas das opiniões do Presidente do CEx, quanto ao seu longo percurso em anos de serviço e experiência em cargos de gestão intermédia, que contribuíram para o desempenho das funções como líder escolar. Considerou essencial a escolha da sua equipa de trabalho, cuja colaboração destacou como fundamental na gestão da organização escolar. Como características de liderança evidenciou a sua capacidade para colaborar, dialogar, aceitar diferentes perspetivas, perseguir os seus objetivos e destacou ainda a sua assertividade. Encara a concentração de tarefas na figura do Presidente do CEx como um constrangimento ao cargo.

No que diz respeito às lideranças intermédias, destacámos a atribuição dos cargos fundamentada no conhecimento profissional e pessoal dos docentes e o contributo destes professores na melhoria do trabalho realizado e consequentemente, o reconhecimento da instituição.

## O ENSINO EM TEMPO DE PANDEMIA COVID-19

A análise da categoria *O Ensino em Tempo de Pandemia COVID-19* originou as seguintes subcategorias (tabelas 45 – 47):

- As Principais Alterações na Organização Escolar;
- Práticas de Sucesso;
- Constrangimentos.

### As Principais Alterações na Organização Escolar

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A pandemia COVID-19 trouxe várias mudanças a nível da gestão escolar e organização do quotidiano dos alunos.	2
A escola manteve uma relação direta e constante com os serviços de saúde, para facilitar a gestão dos recursos humanos.	1

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
O empréstimo de computadores aos alunos e aos professores revelou a necessidade de a escola adquirir mais equipamentos e meios tecnológicos.	1
O ensino remoto de emergência impôs uma nova realidade aos docentes, aos alunos e às suas famílias, quanto à forma e ao local de leção e quanto à avaliação do trabalho docente pelas famílias.	1
Tanto as escolas como as famílias demonstraram capacidade de organização e adaptação em tempos de incerteza.	1

Tabela 45: Análise da subcategoria: As Principais Alterações na Organização Escolar

A pandemia COVID-19 trouxe profundas mudanças a nível da gestão escolar e organização do quotidiano dos alunos, professores e funcionários. O Presidente do CEx (apêndice 4.8.) disse que “(...) foram uma série de situações que nos obrigou a uma mudança radical a este nível.” (p. 32) e identificou *As Principais Alterações na Organização Escolar*, tendo destacado a:

- elaboração de um Plano de Contingência;
- reorganização dos horários dos alunos e dos docentes;
- alternância entre o ensino presencial e a distância;
- contínua assistência e apoio a nível informático aos professores e aos alunos, durante o período de aulas de ensino remoto de emergência;
- alteração do horário de alguns serviços na escola;
- gestão das atividades letivas dos alunos/professores infetados ou em quarentena;
- higienização dos locais;
- leção com a porta da sala aberta;
- atribuição de salas específicas às turmas;
- gestão dos meios técnicos para empréstimo aos alunos e aos professores;
- adaptação dos critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos.

A nível da saúde pública, o entrevistado frisou que a escola manteve uma relação direta e constante com os serviços regionais de saúde, de forma a facilitar a gestão dos alunos e suas famílias, assim como dos professores e do pessoal não docente infetados ou em quarentena.

O ensino remoto de emergência veio revelar que a escola tinha de apetrechar a organização com mais equipamentos informáticos, uma vez que surgiu a necessidade de empréstimo de computadores a alunos e a professores que não dispunham dos meios tecnológicos suficientes.

O entrevistado foi da opinião que o ensino remoto de emergência impôs uma nova realidade aos docentes, quanto à forma e ao local de trabalho, atendendo ao facto de os alunos estarem nas suas residências e no seu seio familiar. Tal situação sujeitou-os a uma rápida avaliação do trabalho docente por parte da família dos discentes. Por sua vez, as famílias tiveram de gerir o espaço e os equipamentos informáticos que, na maior parte das vezes, eram insuficientes para as suas necessidades, em virtude dos pais e irmãos se encontrarem também em situação de teletrabalho ou de ensino remoto de emergência. A gestão de todas estas variáveis dificultou, por vezes, a comunicação entre os professores e os alunos, entre a escola e as famílias.

Para finalizar, o Presidente do CEx congratulou-se com o percurso realizado por parte de todos, não obstante o reajuste necessário de práticas, e valorizou a capacidade que as escolas, os docentes e as famílias tiveram para se organizarem em tempos de grande incerteza.

### As Alterações Positivas

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
O sistema de trabalho à distância como complemento à prática letiva e ao trabalho docente.	2
Melhoria dos equipamentos informáticos.	1
Acompanhamento e adaptação das organizações escolares às alterações da era digital.	1
Diminuição no fluxo da circulação automóvel.	1

Tabela 46: Análise da subcategoria: As Alterações Positivas

De todas as medidas implementadas, durante a pandemia COVID-19, o Presidente do Conselho Executivo (apêndice 4.8.) realçou um conjunto de *Alterações Positivas* e

facilitadoras da gestão das variadas áreas da organização escolar. Assim referiu que “(...) o sistema à distância, seja por vídeo conferência ou outras formas quaisquer, pode ser um complemento em termos de aulas, em termos de apoio em termos de reuniões, em termos de trabalho, em termos de participações” (p. 34). Encarava, desta forma, que o ensino não presencial poderia constituir um conjunto de estratégias que poderiam ser complementares e auxiliares do ensino presencial e do trabalho docente.

À medida que a necessidade de auxiliar os alunos e os docentes no campo das tecnologias de informação foi sendo sentida, a escola foi providenciando os meios técnicos possíveis, o que dotou e melhorou consideravelmente o parque escolar de equipamentos informáticos. O entrevistado reconheceu também que a realidade vivida então impeliu as organizações escolares a acompanhar as mudanças na era digital.

Por fim, o líder escolar referiu que o desfasamento dos horários escolares, tanto de alunos como de professores evitou a concentração de pessoas no recinto escolar e facilitou a circulação automóvel nos arredores.

## Os Constrangimentos

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Distanciamento a nível do relacionamento interpessoal.	1
Diminuição da prática do exercício físico.	1
Dificuldade na implementação e o desenvolvimento de projetos.	1
Desajuste da avaliação das aprendizagens dos alunos ao ensino remoto de emergência.	1

Tabela 47: Análise da subcategoria: Os Constrangimentos

Entre as diversas medidas educativas implementadas, em virtude da pandemia COVID-19, algumas constituíram *Constrangimentos* ao desenvolvimento e ao bom funcionamento da organização. Entre os demais constrangimentos, o Presidente do Conselho Executivo (apêndice 4.8.) salientou que as medidas em vigor alteraram a forma de convivência e a qualidade da relação humana “(...) numa escola onde se privilegia essencialmente o contato (...)” (p. 33). O entrevistado apontou também a diminuição da

prática do exercício físico na escola e a dificuldade de implementação de projetos. Acrescentou ainda que a avaliação das aprendizagens, equacionada para o ensino presencial, logo revelou estar desajustada ao ensino remoto de emergência, o que conduziu à redefinição dos critérios de avaliação dos alunos, o que se revelou num processo de extrema complexidade.

## **Síntese**

De forma a concluir a análise da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo, salientamos algumas das suas opiniões quanto ao trabalho desenvolvido, em virtude da COVID-19, que se caracterizou por inúmeras mudanças no sistema educativo e na organização do trabalho das instituições escolares. O líder escolar valorizou a capacidade de organização e de resposta das escolas e dos seus profissionais, assim como dos alunos e respetivas famílias.

Das práticas implementadas, destacámos o trabalho à distância em complementaridade com o trabalho docente, assim como a capacidade de adaptação das escolas às possibilidades da era digital e atualização dos equipamentos informáticos às necessidades da escola.

Não obstante algumas alterações que se revelaram benéficas, o entrevistado salientou alguns constrangimentos a nível das relações, da prática do exercício físico, do desenvolvimento de projetos e da avaliação das aprendizagens.

### **3. Análise dos Questionários**

O inquérito por questionário dos professores (QPROF) foi aplicado à população docente (201 docentes), com a obtenção de 135 respostas válidas. O questionário tinha por objetivos aferir e compreender a opinião dos docentes a respeito da escola em estudo e desta forma compreender o impacto do processo de (auto)avaliação de escola, na melhoria da organização escolar. Os assuntos abordados ao longo do questionário reportaram-se à atividade letiva e organizacional desenvolvida ao ano letivo 2020/2021.

O inquérito por questionário dos alunos (QAL) foi aplicado a um universo de 1114 alunos, tendo sido obtidas 730 respostas válidas. Através deste questionário,

pretendíamos aferir a opinião dos discentes a respeito da escola, assim como conhecer o seu grau de satisfação com o ensino prestado, identificando assim as áreas de destaque da organização escolar, bem como os seus constrangimentos. Desta forma, os alunos teriam oportunidade de contribuir para a qualidade do trabalho desenvolvido e consequentemente, para a melhoria da instituição escolar.

A elaboração dos questionários dos alunos e dos professores teve por base a revisão da literatura das temáticas que pretendíamos abordar, sendo que algumas delas foram comuns às entrevistas, uma vez que pretendíamos compreender as perspetivas de alunos e dos professores. Os questionários foram construídos através do Google Forms.

O processo de validação dos questionários decorreu com relativa agilidade e contou com a colaboração do CEx, de alunos e de professores, conforme a informação no quadro 21. O processo de validação dos questionários dos alunos foi acompanhado por nós, na sala 5.2. Os alunos envolvidos no processo de validação do QAL frequentavam os 5.º e 8.º anos de escolaridade, pois pretendíamos garantir que a linguagem utilizada nos questionários era compreensível e adequada ao nível de literacia dos alunos mais jovens, dos 2.º e 3.º ciclos. O processo de validação dos questionários dos professores contou com a colaboração de 17 professores dentro do prazo estipulado.

<b>Instrumentos de Recolha de Informação</b>	<b>Data de Validação</b>	<b>Participantes</b>	<b>Sala</b>
Questionário dos Alunos	20/05/2021 (11:20-13:00)	16 alunos	5.2
Questionário dos Professores	18/05/2021-21/05/2021	17 Delegados	Local à escolha do professor

*Quadro 21: Calendário de validação dos questionários dos alunos e professores*

O processo de aplicação de ambos questionários revelou ser complexo, por ter sido aplicado num período de grande trabalho para a organização escolar, no entanto a recolha de dados tornou-se possível devido a um conjunto de fatores: a nossa persistência e permanência no local de estudo, o prolongamento do prazo de preenchimento dos questionários, a disponibilidade da equipa do CEx , em particular do seu Presidente e da Vice-Presidente responsável pela área dos alunos, a disponibilidade da EAAE e dos

Delegados de grupo disciplinar e Coordenadores de departamento, que apelaram ao preenchimento do questionário dos professores, dos DTs e dos professores que acompanharam os alunos no preenchimento do questionário,

Não foi possível aplicar os questionários no final do ano letivo 2020/2021, por coincidir com um período de grande trabalho na organização escolar. Assim e não querendo interferir com a dinâmica organizacional, a recolha de dados decorreu no início do ano letivo 2021/2022, entre 27/09/2021 e 20/10/2021, tendo sido explicado que os inquiridos deviam- reportar-se ao ano letivo 2020/2021. Os encarregados de educação tomaram conhecimento da realização da investigação no meio escolar (apêndice 1.3.) e os DTs ficaram encarregados de registar as autorizações dos encarregados de educação quanto à participação dos seus educandos (apêndice 1.4.).

A aplicação dos questionários dos alunos contou com a colaboração dos DTs e de alguns professores aplicadores que tinham acesso ao *link* do questionário. Os alunos dos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos preencheram os questionários na aula de Formação Pessoal e Social, sendo que os alunos dos 6.º e 7.º anos usaram o seu *tablet* para tal; já os alunos dos 8.º e 9.º anos fizeram-no numa sala de informática. Os alunos do ensino secundário preencheram-no com um professor, que teve disponibilidade para colaborar e acompanhar os discentes neste processo. O questionário foi preenchido com recurso aos computadores da escola ou aos próprios telemóveis dos alunos.

Já no que se refere ao preenchimento dos questionários dos professores, o processo foi mais simples, tendo sido enviado o *link* de preenchimento.

A comunicação que existiu entre nós, os EE, e os professores envolvidos no processo de aplicação foi efetuada, em primeiro lugar, através do CEx e, posteriormente, via Diretores de Turma, EAAE e Coordenadores, através do endereço eletrónico da escola.

A investigação, por ter sido considerada um estudo de pertinência para o panorama educativo regional, contou com a colaboração do Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), organismo de apoio técnico à formulação, acompanhamento e avaliação do sistema educativo regional, que procedeu ao tratamento estatístico dos dados, mediante autorização da Direção Regional de Inovação e Gestão. O processo de tratamento estatístico dos dados contou com diversas reuniões com os colaboradores responsáveis pelo tratamento da informação, tendo decorrido em conformidade com as nossas indicações.

Findo o tratamento de dados, procedemos à análise dos dados de ambos os questionários, tendo sido elaborados gráficos cuja informação se mostrou relevante. Alguns dos gráficos, com maior número de proposições, foram subdivididos para facilitar a sua interpretação.

As opções de resposta aos inquéritos por questionário aplicados aos alunos e aos professores enquadram-se na escala de Likert, escala utilizada quando se pretende que os entrevistados demonstrem o grau de concordância ou discordância com um conjunto de afirmações sobre algo. As opções apresentadas no questionário aplicado aos alunos foram as seguintes:

- Nada Satisfeito / Pouco Satisfeito / Satisfeito / Muito Satisfeito / Nunca fui lá
- Nunca / Poucas vezes / Às vezes / Muitas vezes / Sempre
- Discordo Totalmente / Discordo / Nem concordo nem Discordo / Concordo / Concordo Totalmente.

Já no questionário aplicado aos professores apenas se apresentou a seguinte opção:

- Discordo Totalmente / Discordo / Não concordo nem Discordo / Concordo / Concordo Totalmente.

No decorrer da análise dos dados, em ambos os questionários, decidimos agrupar os resultados, em termos de percentagem, apresentando assim a soma dos valores percentuais dos diferentes grupos, de modo a facilitar a sua interpretação. As opções agrupadas foram as seguintes:

QAL:

- Muito Satisfeito e Satisfeito
- Nada Satisfeito e Pouco Satisfeito

QPROF:

- Concordo Totalmente e Concordo
- Discordo Totalmente e Discordo

Usamos as iniciais das opções de resposta (Concordo Totalmente-CT; Concordo-C; Não Concordo nem discordo-NC/ND; Discordo-D; Discordo Totalmente-DT) por motivos de gestão do espaço e visibilidade no gráfico.

A percentagem da opção “Discordo Totalmente e Discordo” encontra-se descrita no corpo do texto e não nos gráficos, quando assim se justifica, por questões gráficas que impedem a visibilidade da percentagem.

### 3.1. O Questionário dos Professores

De forma a proceder à análise dos dados quantitativos, recorreu-se ao programa de análise de dados IBM Statistics SPSS, versão 28.0 para Windows 10. O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao uso de técnicas de estatísticas descritivas, com o cálculo de frequências absolutas e relativas (percentagens) cujos resultados foram sistematizados em gráficos e tabelas.

O programa de análise de dados IBM Statistics SPSS (PSE, 2021) constitui-se como uma ferramenta de estatística e um instrumento auxiliar nos procedimentos de pesquisa e investigação, contribuindo para tomar determinadas deliberações, através de análises adhoc, do teste de hipóteses e da análise preditiva. Os dados, mesmos os mais complexos, são obtidos através da aplicação de um conjunto de procedimentos de estatística e apresentados em tabelas e gráficos nos vários tipos de documentos (Word, PDF, Excel e PowerPoint), que facilitam a sua interpretação.

O programa é utilizado em diferentes áreas: nos Negócios (processos das áreas comercial, de marketing, de recursos humanos, da qualidade, de avaliação do risco e das operações); na Academia (ensino e investigação e avaliação da qualidade); no Governo (avaliação de programas, de combate à fraude, de estudos e de combate ao crime); na Saúde (avaliação de tratamentos, estudo de comportamentos e otimização de recursos).

O questionário dos professores encontrava-se dividido em nove partes cujos objetivos se encontram referidos no quadro 22:

PARTE	OBJETIVOS
<b>I - Dados Pessoais e Profissionais</b>	Recolher informação pessoal dos professores (dados pessoais; percurso e situação profissional).
<b>II - Auxiliares de Trabalho e de Suporte à Aprendizagem</b>	Identificar os auxiliares de trabalho e as práticas pedagógicas mais comuns.

<b>PARTE</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>III – Avaliação dos Alunos</b>	Compreender a opinião dos docentes sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
<b>IV - Processo de Ensino e Aprendizagem</b>	Entender a opinião dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem, com destaque para o papel dos alunos e dos professores.
<b>V – Documentos Estratégicos</b> (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno)	Compreender a importância atribuída pelos docentes aos principais documentos orientadores da prática letiva e da vida organizacional da instituição escolar.
<b>VI – Liderança Escolar</b>	Identificar a ação e a influência das lideranças escolares.
<b>VII - Cultura e Clima Escolar</b>	Tomar conhecimento da opinião dos professores a respeito da cultura e do clima escolar.
<b>VIII – A Situação Pandémica no Ensino</b>	Reconhecer o impacto causado pela COVID-19 no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e na gestão organizacional da escola.
<b>IX - (Auto)avaliação da Escola</b>	Aferir a opinião dos docentes sobre o contributo da (auto)avaliação de escola no processo de melhoria da organização escolar.

*Quadro 22: Estrutura do inquérito por questionário aplicado aos professores*

## **DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

A parte I – Dados Pessoais e Profissionais - encontra-se descrita na caracterização dos sujeitos de investigação, ponto 2.2., do Capítulo I – A Investigação.

## **AUXILIARES DE TRABALHO E DE SUPORTE À APRENDIZAGEM**

A parte II - Auxiliares de Trabalho e de Suporte à Aprendizagem pretendia identificar os auxiliares de trabalho e as práticas pedagógicas mais comuns, no decorrer da prática docente. Assim, e quanto aos auxiliares de trabalho (item de resposta múltipla),

os docentes inquiridos selecionaram os mais frequentemente utilizados no decorrer da sua prática letiva, dos quais destacamos, por ordem decrescente, os que obtiveram maior número de respostas a saber:

1. Computador/tablet
2. Manual e o caderno de atividades adotados
3. Fichas de trabalho

Relativamente às práticas metodológicas (item de resposta múltipla), os professores selecionaram as que tinham maior expressão na sua prática letiva. Destacamos as seguintes, por ordem decrescente:

1. Exposição teórica intercalada com a prática
2. Aplicação prática dos conhecimentos
3. Realização de trabalhos de pesquisa

## **AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

A parte III – Avaliação dos Alunos - tinha por objetivos entender a adequação/pertinência dos critérios de avaliação, aferir as modalidades de avaliação mais recorrentes e averiguar quais os instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos mais usuais.

Quando questionados acerca da adequação dos critérios e dos instrumentos de avaliação, 90,4% dos docentes foram da opinião que os instrumentos de recolha de informação eram adequados aos diferentes critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, como nos mostra o gráfico 1, proposição (prop). 1. Na opinião de 89,6% dos docentes respondentes, a definição de critérios de avaliação tornou o processo de avaliação dos alunos mais objetivo (prop. 2). Já no que diz respeito aos momentos de auto e heteroavaliação, 95,6% dos professores consideraram ter proporcionado momentos de reflexão sobre o processo de avaliação das aprendizagens junto dos alunos, indicando o que os alunos poderiam fazer em função do seu sucesso escolar (prop. 3). Por fim, 92,5% dos respondentes afirmaram que a avaliação dos alunos estava em conformidade com trabalho e o empenho dos discentes. (prop. 4).

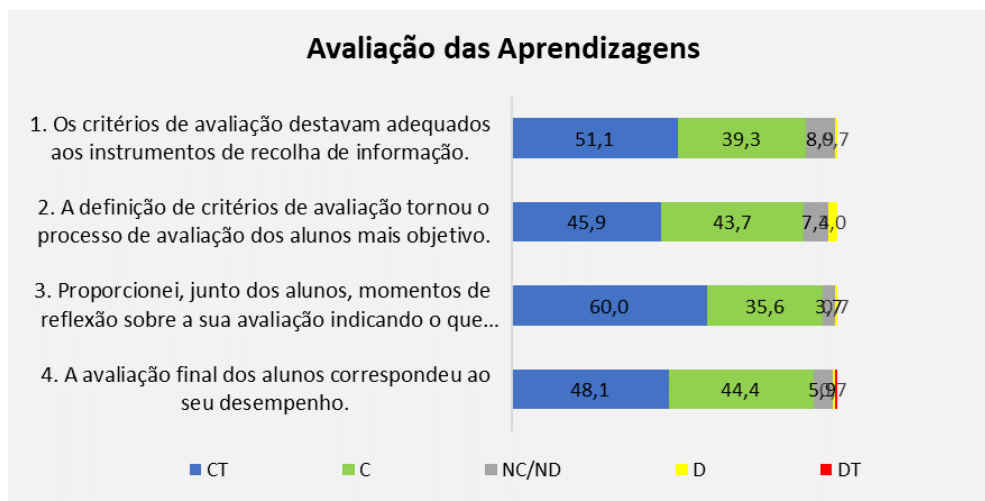


Gráfico 1: Respostas dos professores sobre a Avaliação das Aprendizagens

A recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos (gráfico 2) baseava-se, sobretudo, em três instrumentos de avaliação: os testes e as fichas de trabalho, sendo que os trabalhos práticos e de pesquisa também se destacaram, estando muito próximo dos instrumentos de avaliação com maior destaque.

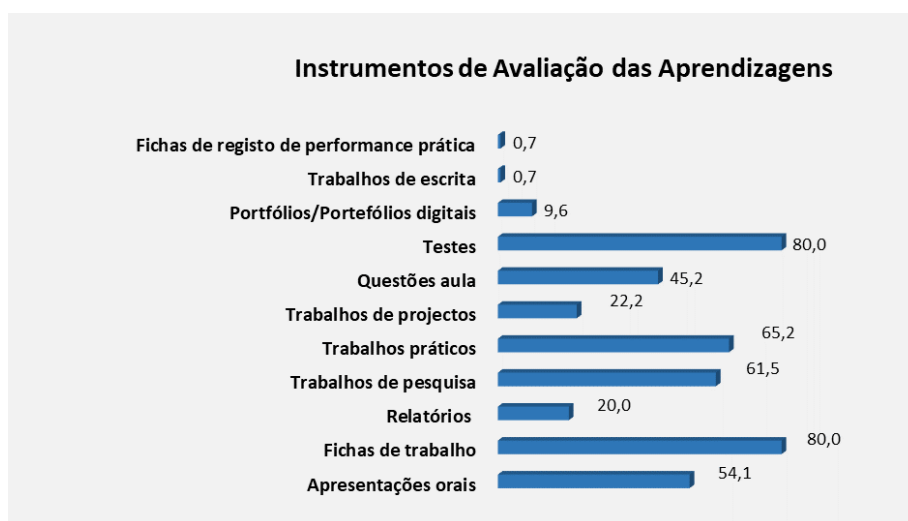


Gráfico 2: Instrumentos de Avaliação das Aprendizagens

## PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A parte IV - Processo de Ensino e Aprendizagem - tinha como objetivo compreender a opinião dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem. Foram

abordadas temáticas, como a prática letiva (planificação da atividade letiva, metodologias de ensino, instrumentos de avaliação das aprendizagens e o trabalho colaborativo docente) e a relação pedagógica com os discentes.

No que diz respeito à prática letiva, notamos que a maioria dos professores concordou com as várias proposições apresentadas. Assim, 94,8% dos docentes preocuparam-se em planificar atividades que correspondiam às especificidades das suas turmas, como se encontra expresso no gráfico 3 (prop. 1). Relativamente às metodologias de ensino/aprendizagem (prop. 2) e aos instrumentos de avaliação (prop. 3), quase todos os professores, 98,6% e 96,3% respetivamente, referiram que os seleccionavam em função das características das suas turmas. Os professores (98,5%) diversificaram as atividades desenvolvidas nas aulas (prop. 4).

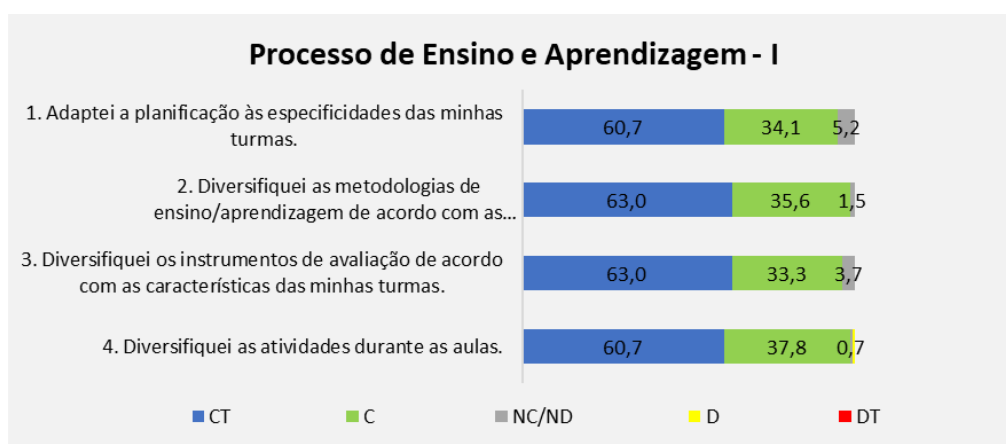


Gráfico 3: Respostas dos professores sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - I

O gráfico 4 demonstra que os professores diversificaram as atividades desenvolvidas no decorrer da aula, com destaque para as atividades promotoras do pensamento crítico, como afirmado por 96,3% dos professores (prop. 5) e para atividades que fomentavam o trabalho colaborativo entre os alunos, na opinião de 94,1% dos professores (prop. 6). Os dados recolhidos demonstram que 95,5% dos docentes promoveu a envolvimento dos alunos no seu percurso escolar, através da definição de objetivos (prop. 7) e 97,7%, incentivando-os a se tornarem autónomos no seu processo de aprendizagem (prop. 8).

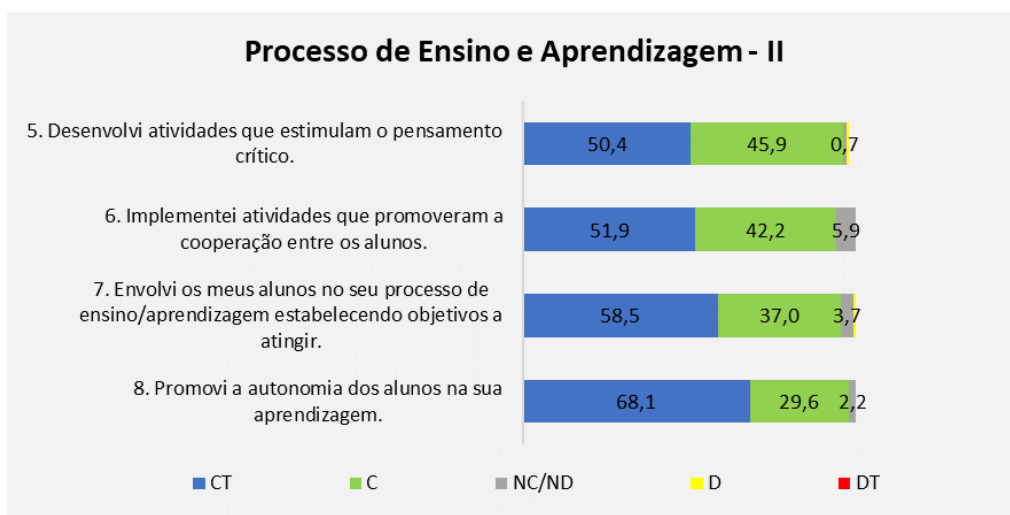


Gráfico 4: Respostas dos professores sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - II

Como expresso no gráfico 5, 97,7% dos docentes orientou os alunos no estudo, de modo a melhorar os seus resultados (prop. 9). As respostas referentes à prop. 10 revelam que 91,9% dos professores colaboraram com os seus pares, através do desenvolvimento de atividades e/ou projetos interdisciplinares (prop.11). Os respondentes consideraram que a maioria dos seus alunos se empenhou no seu progresso escolar (86,6%) e no que diz respeito ao relacionamento entre alunos e professores, 98,5% dos docentes esforçaram-se por manter um bom relacionamento com os seus alunos (prop. 12).

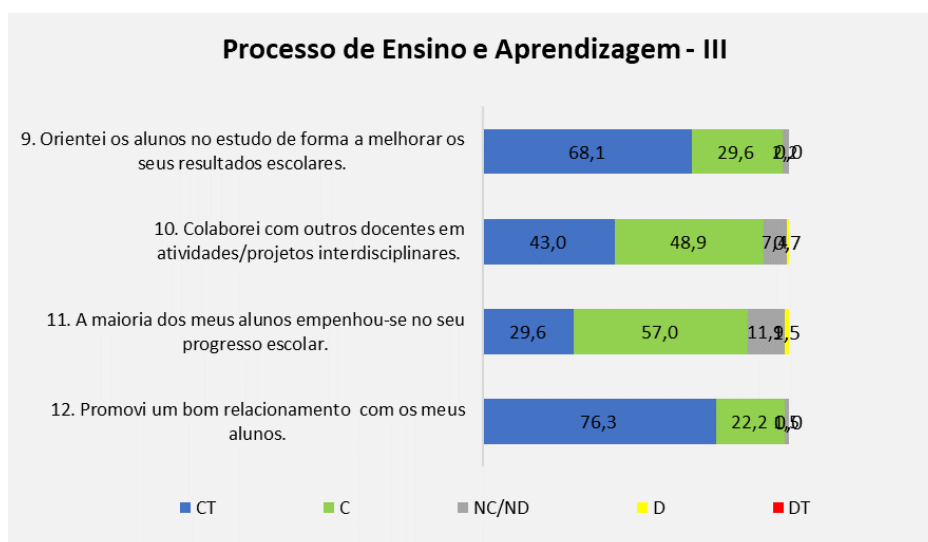


Gráfico 5: Respostas dos professores sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - III

Quanto ao ambiente na sala de aula, o gráfico 6 revela que 99,2% dos inquiridos fomentaram um bom ambiente de trabalho (prop. 13), 86,7% dos professores considerou

que os alunos se relacionavam bem uns com os outros (prop. 14) e que as situações de indisciplina não tinham sido frequentes, na opinião de 78,5% dos professores (prop. 14).

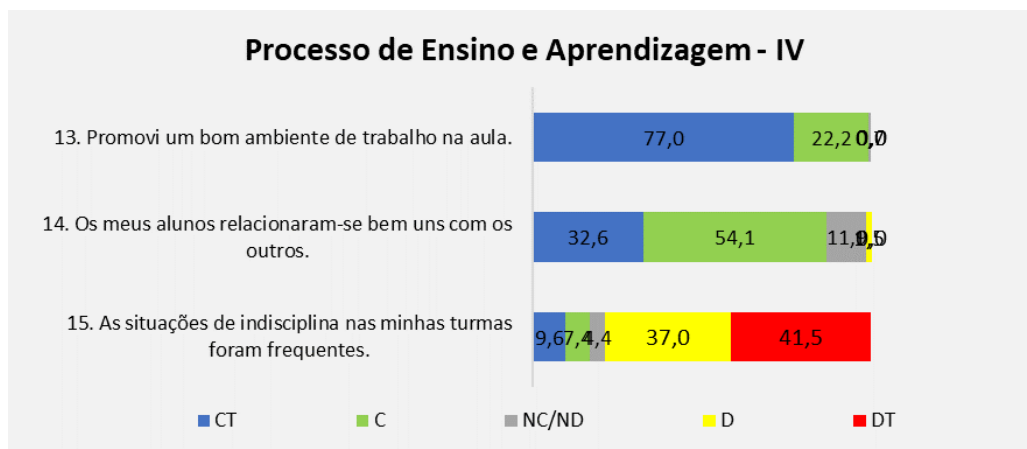


Gráfico 6: Respostas dos professores sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - IV

## DOCUMENTOS ESTRATÉGICOS

As afirmações da parte V – Documentos Estratégicos- pretendiam verter alguma compreensão sobre a importância que os docentes conferiam aos principais documentos orientadores da prática letiva e da vida organizacional da escola, nomeadamente o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno.

No que diz respeito à operacionalização do Projeto Educativo, o gráfico 7 expressa que uma percentagem muito elevada de professores, 97%, referiu ter organizado a sua atividade letiva em função dos objetivos do Projeto Educativo, contribuindo para a sua consecução (prop. 1). O mesmo aconteceu com a operacionalização do Plano Anual de Atividades, uma vez que 95,6% dos docentes afirmou ter realizado atividades interessantes, tanto para os alunos, como para a comunidade escolar, contribuindo para a concretização do Plano Anual de Atividades (prop. 2).

O Projeto Educativo apresenta-se como essencial no processo de avaliação do desempenho docente, pois é baseado nele que os professores elaboram o seu Projeto Docente e o Relatório de Autoavaliação. Quando questionados sobre o PE, 52,6% dos docentes referiram que consideravam o documento importante, todavia, destacamos que 33,4% dos docentes admitiram atribuir mais importância ao PE, aquando dos momentos da avaliação do desempenho docente, nomeadamente no início e no fim do ano letivo. Referimos ainda que 14,1% dos inquiridos não se posicionaram em nenhuma das opções

apresentadas (prop. 3). A organização escolar desenvolveu práticas e estabeleceu parcerias de acordo com os objetivos e metas do respectivo documento na opinião de 79% dos inquiridos (prop. 4).

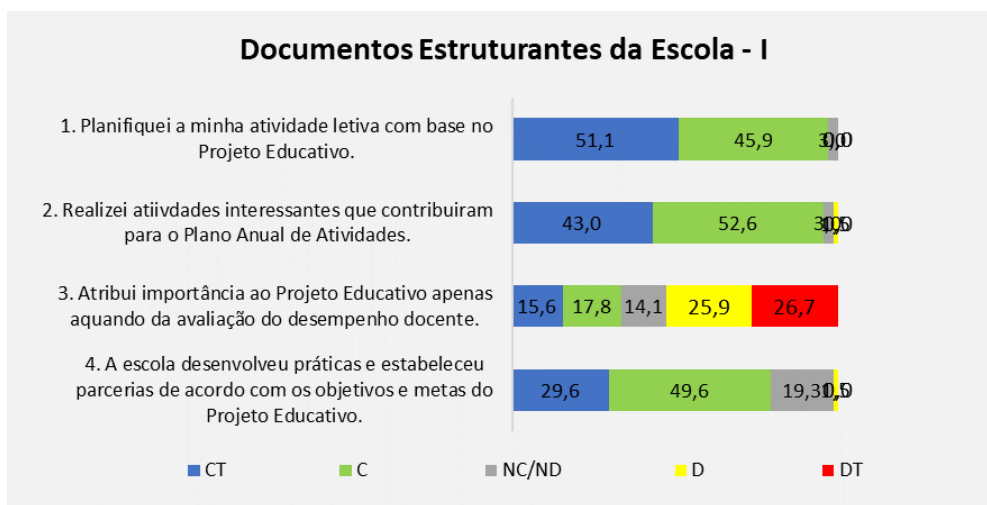


Gráfico 7: Respostas dos professores sobre a articulação da prática letiva com os documentos estratégicos da escola - I

O gráfico 8 demonstra que 87,5% dos docentes considerou que o clima da escola era promotor dos valores /missão/ visão que suportava(m) o Projeto Educativo (prop. 5) e que as atividades realizadas e inseridas no Plano Anual de Atividades contribuía(m) para a concretização dos objetivos e das metas do Projeto Educativo (prop. 6), na opinião de 85,2% dos professores.

No que concerne ao Regulamento Interno, 88,1% dos professores consideraram que estava adequado à realidade da escola e às especificidades da comunidade escolar (prop. 7).

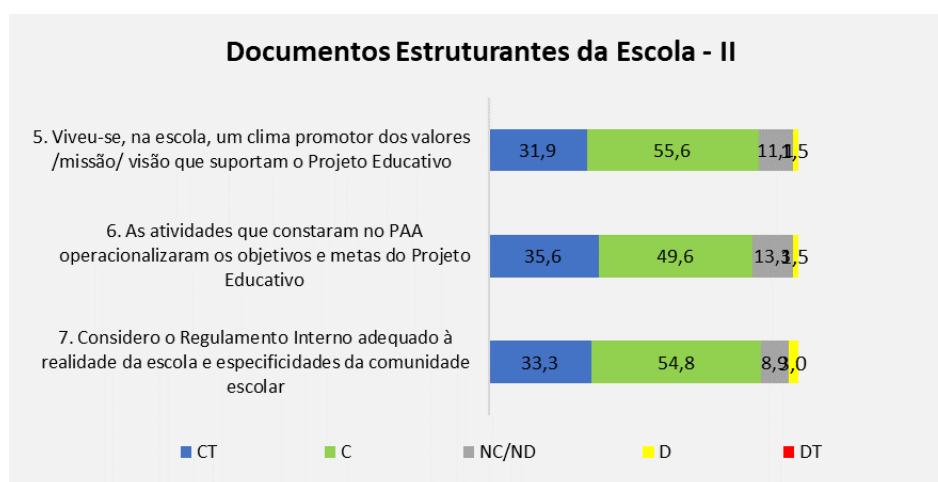


Gráfico 8: Respostas dos professores sobre a articulação da prática letiva com os documentos estratégicos da escola - II

## LIDERANÇA ESCOLAR

A parte VI – Liderança Escolar visava compreender a ação e a influência das lideranças escolares. Por liderança de topo, entendemos o órgão do CEx e por liderança intermédia, os professores detentores de cargos representativos, como os Coordenadores, Delegados de Grupo, Diretores de Turma, entre outros.

Consoante o exposto no gráfico 9, 94,1% dos docentes afirmaram que o CEx divulgou eficazmente informação considerada relevante e através dos meios adequados (prop. 2). Na opinião de 90,4% dos docentes respondentes, o CEx esteve disponível para ouvir qualquer membro da comunidade educativa (prop. 1) e, de acordo com 87,4% dos respondentes, fomentou a participação ativa dos professores, alunos e EE em atividades que dinamizaram a vida escolar (prop. 3). Para 92,6% dos inquiridos, o CEx desenvolveu ações que promoviam a inovação na escola (prop.4) e, na opinião de 77,7% dos docentes, o órgão de gestão fomentava a participação dos professores na tomada de decisões (prop. 5).

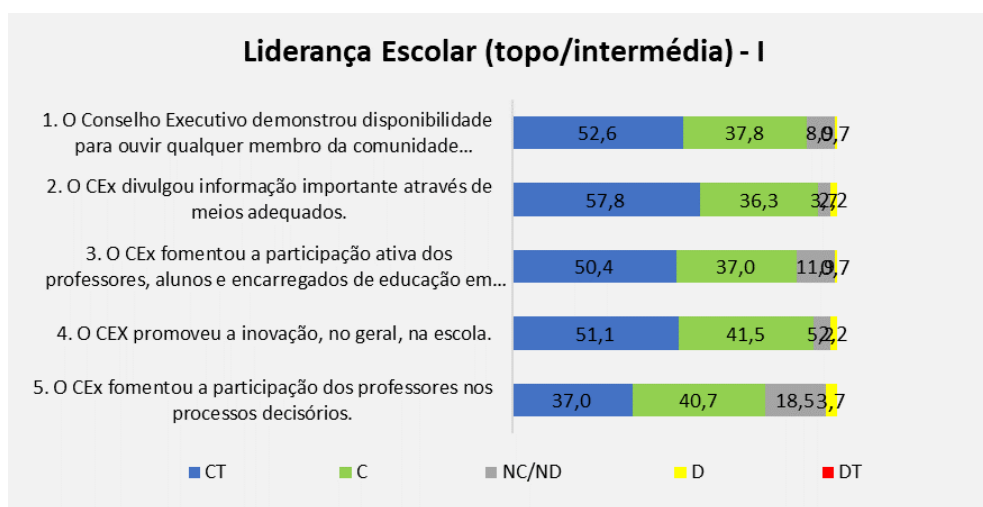


Gráfico 9: Respostas dos professores sobre a ação da Liderança Escolar - I

O gráfico 10 revela que 82,5% dos inquiridos considerou que o Conselho Executivo valorizava o papel das lideranças intermédias nos processos de decisórios (prop. 6). No que concerne à ação do CEx, 85,2% dos professores considerou que o CEx desenvolveu práticas e geriu os recursos em função dos objetivos do Projeto Educativo (prop. 7). Para 93,3% dos docentes, as lideranças intermédias, com quem trabalhavam diretamente, demonstravam-se disponíveis para ouvir os seus colegas (prop. 8) e, de acordo com 91,9% dos inquiridos, promoviam a análise do trabalho realizado, a nível

das práticas, dos processos e dos resultados, de forma aberta e atenta às perspetivas dos colegas que representavam (prop. 9). Os dados obtidos revelaram que 89,6% dos respondentes referiram que as lideranças intermédias valorizavam o trabalho dos seus pares (prop. 10).

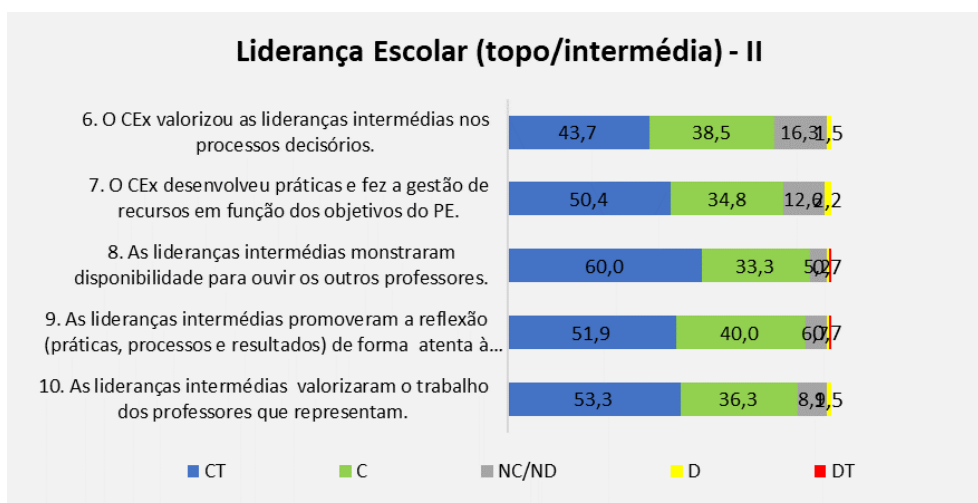


Gráfico 10: Respostas dos professores sobre a ação da Liderança Escolar - II

O gráfico 11 revela a ação conjunta das lideranças escolares, em prol da melhoria, uma vez que 90,4% dos professores acreditavam que tanto o CEx como as lideranças intermédias contribuíam para o processo de melhoria da ação educativa (prop. 11). Na opinião de 88,8% dos professores, tanto o CEx como as lideranças intermédias fomentavam a colaboração entre os professores e implementavam práticas de trabalho colaborativo (prop. 12). No que se refere à satisfação com o desempenho das lideranças escolares, percentagens muito próximas, 93,3% e 94,1% respetivamente, demonstram a satisfação dos professores para com o trabalho desenvolvido pelo CEx (prop. 13) e pelas lideranças intermédias (prop. 14).

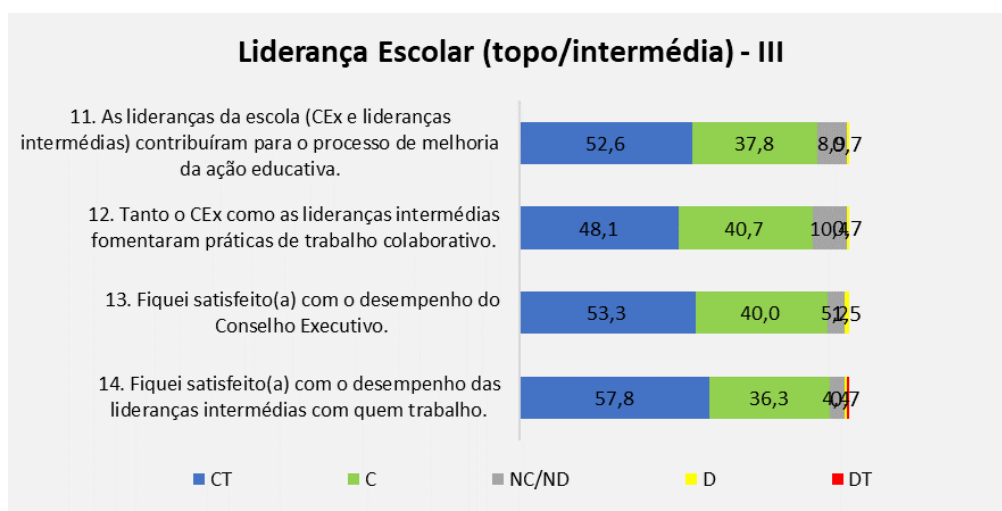


Gráfico 11: Respostas dos professores sobre a ação da Liderança Escolar- III

## CULTURA E CLIMA ESCOLAR

As proposições constantes na parte VII - Cultura e Clima Escolar pretendiam aferir a opinião dos docentes no que concerne à cultura e ao clima que se viveu na escola durante o ano letivo 2020/2021.

Consoante o gráfico 12, 94,8% dos docentes considerou que o relacionamento interpessoal na escola era bom (prop. 1) e, na opinião de 65,9% dos docentes, as tarefas administrativas eram excessivas (prop. 2). Para 83,7% dos professores, as situações disciplinares foram resolvidas de forma eficaz (prop. 4), sendo que para 68,9%, o trabalho burocrático, em excesso, prejudicava o seu desempenho docente (prop. 3). Na opinião de 88,2% dos inquiridos, havia uma cultura de trabalho colaborativo na escola (prop. 5).

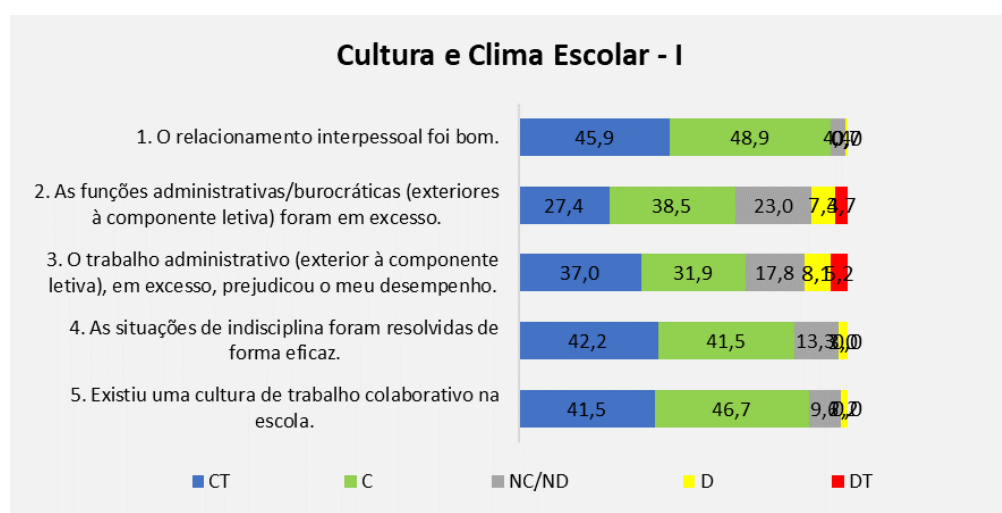


Gráfico 12: Respostas dos professores sobre a Cultura e Clima Escolar - I

Podemos verificar no gráfico 13 que a escola reconhecia o trabalho dos alunos (prop. 6), bem como dos professores (prop. 7), embora com percentagens diferentes, 95,6% e 75,5%, respetivamente.

De acordo com 75,5% dos docentes, os projetos desenvolvidos e as parcerias com instituições exteriores contribuía para o desenvolvimento integral dos alunos (prop. 8) e, na opinião de 77% dos inquiridos, o desenvolvimento de atividades interdisciplinares tinha sido uma prática regular, no seio dos Conselhos de Turma (prop. 9).

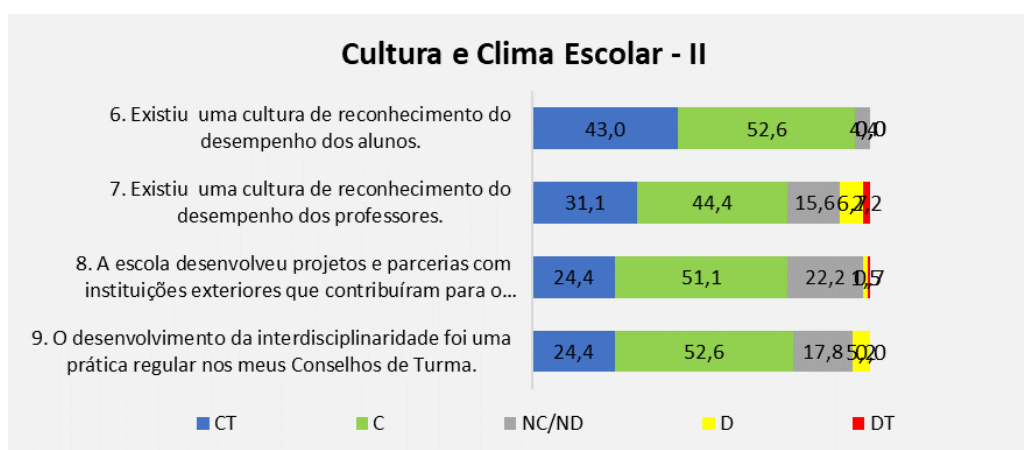


Gráfico 13: Respostas dos professores sobre a Cultura e Clima Escolar - II

O gráfico 14 revela que, na perspetiva de 75,6% dos respondentes, os professores participavam dos processos de tomada de decisões (prop. 10). No que diz respeito ao trabalho docente, 74,1% dos professores considerou que os Conselhos de Turma a que pertenceram implementaram práticas pedagógicas inovadoras e metodologias de trabalho ativas e centradas nos alunos (prop. 11) e, para 83% dos inquiridos, os professores, no geral, colaboravam nos momentos de discussão, reflexão, planificação e elaboração de documentos ou de materiais (prop. 12). Consoante 98,5% dos professores, a escola promoveu medidas de apoio educativo que pretendiam ajudar os alunos com dificuldades no seu percurso escolar (prop. 13).

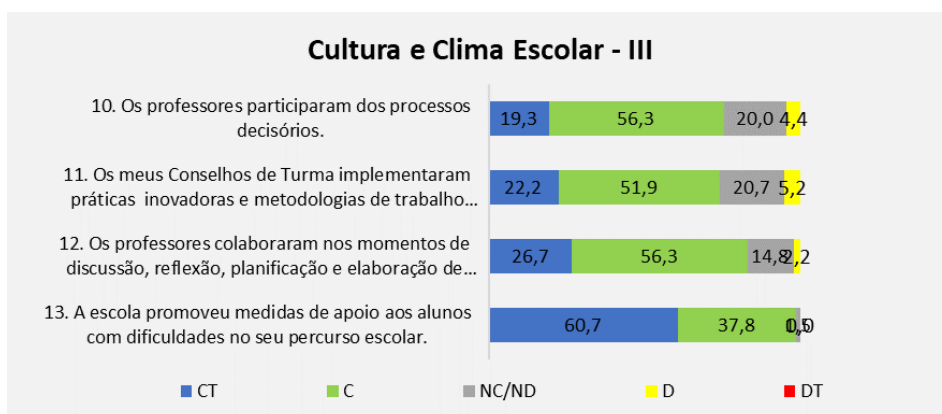


Gráfico 14: Respostas dos professores sobre a Cultura e Clima Escolar - III

O gráfico 15 demonstra que, relativamente aos serviços de apoio especializado, os inquiridos foram da opinião que os profissionais ligados ao Serviço de Psicologia (prop. 15) e ao Serviço de Educação Especial (prop. 16) desenvolveram um serviço de qualidade com percentagens de respostas próximas, 93,4% e 90,4%, respetivamente.

As respostas obtidas indicam que 97% dos professores gostaram de trabalhar na instituição escolar em estudo (prop. 17) e, de acordo com a opinião de 96,3% dos inquiridos, a instituição escolar proporcionava uma educação de qualidade, desenvolvendo nos alunos competências pessoais para o seu futuro (prop. 18).

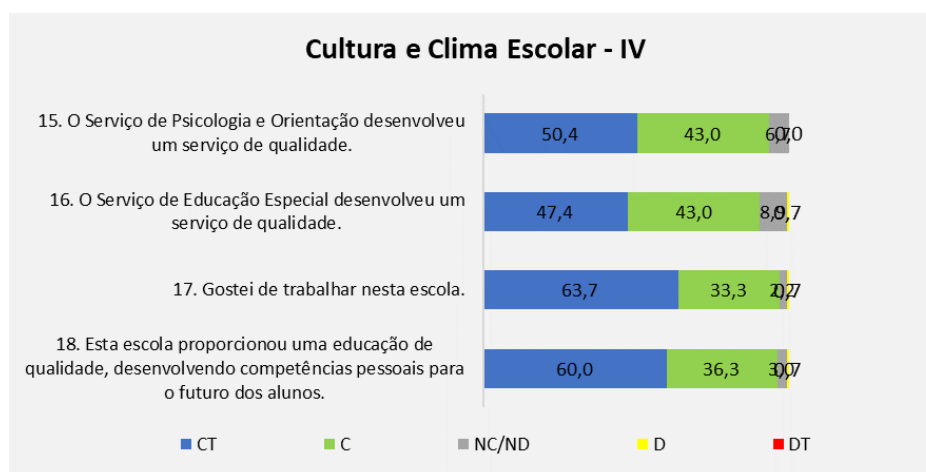


Gráfico 15: Respostas dos professores sobre a Cultura e Clima Escolar - IV

## A SITUAÇÃO PANDÉMICA NO ENSINO

A parte VIII – A Situação Pandémica no Ensino visava compreender o impacto

causado pela COVID-19 no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e na gestão organizacional da escola. Pretendíamos igualmente identificar que alterações/práticas introduzidas se revelaram oportunidades de melhoria ou constrangimentos.

Podemos observar pelo gráfico 16 que 91,8% dos professores consideraram que a escola ofereceu condições de segurança adequadas para proteção de todas as pessoas que usufruíram do espaço escolar, de acordo com prop. 1. Na opinião de 91,8% dos inquiridos, a escola apresentou um plano de apoio adequado às necessidades dos alunos/professores que estiveram em situação de isolamento, de modo a não prejudicar o processo de ensino/aprendizagem (prop. 2). Os professores inquiridos consideraram que o CEx preparou de forma adequada o início do ano letivo (prop. 3), assim como lidou corretamente com as diversas situações que foram surgindo (adaptação da atividade letiva, isolamentos, casos positivos, testagem de alunos e professores) (prop. 4), com 96,3% e 97,8% de respostas. Para 78,5% dos docentes, a modalidade de ensino remoto de emergência dificultou a aprendizagem dos alunos (prop. 5).

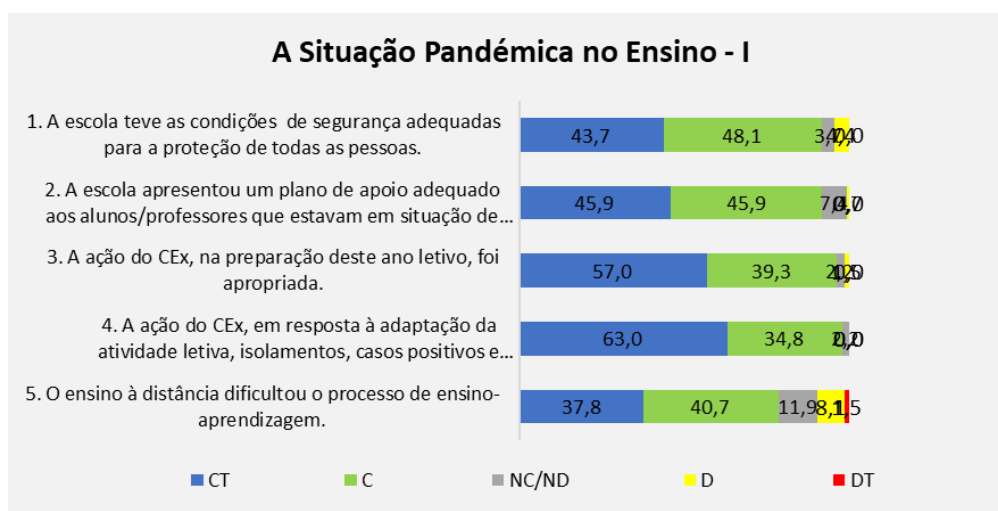


Gráfico 16: Respostas dos professores sobre a influência da COVID-19 na ação da escola - I

De acordo com o gráfico 17, 94,1% dos inquiridos usaram de forma adequada as plataformas digitais de ensino remoto de emergência, facilitando o processo de comunicação com os alunos (prop. 6). Quanto à avaliação das aprendizagens 47,4% dos professores admitiu ter solicitado a realização de mais tarefas, durante o período de ensino remoto de emergência, para que a avaliação atribuída fosse suportada e bem fundamentada (prop. 7) e 74,9% dos professores considerou os instrumentos de avaliação usados por altura do ensino remoto de emergência adequados. (prop. 9). No que concerne

às infrações disciplinares 66% ,dos professores consideraram não ter havido um aumento de situações perturbadoras do bom funcionamento da aula (prop. 8).

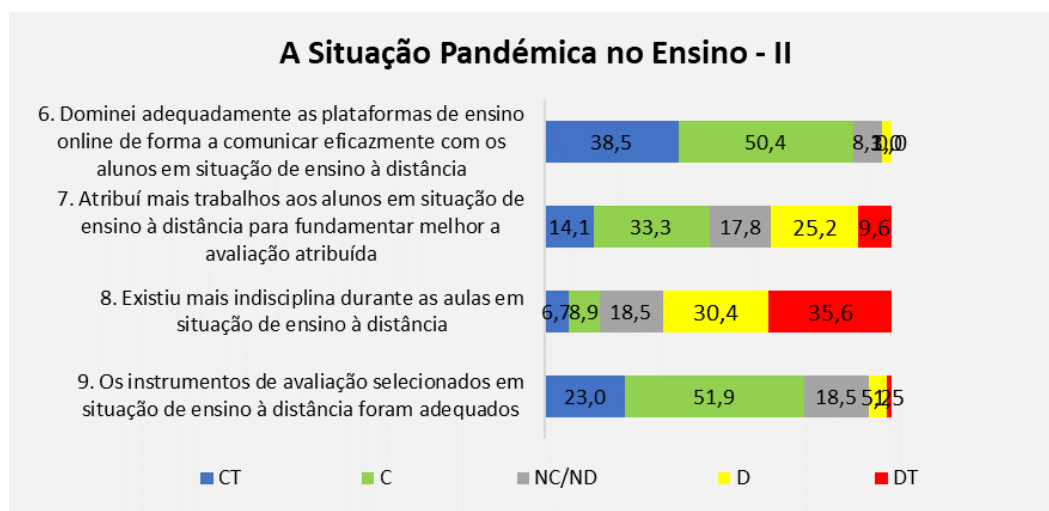


Gráfico 17: Respostas dos professores sobre a influência da COVID-19 na ação da escola

A última parte do questionário, Parte IX - (Auto)avaliação da Escola, pretendia aferir a opinião dos docentes sobre o contributo da (auto)avaliação de escola no processo de melhoria da organização escolar.

O gráfico 18 dá nota que apenas 45,2% dos docentes conheciam o documento orientador do processo de avaliação de escolas na RAM, o Referencial Comum de Avaliação de Escolas da Região Autónoma da Madeira (prop. 1); verificamos que 24,4% dos respondentes desconheciam o documento, sendo que uma percentagem ainda superior, de professores, 30,4%, optou por não se posicionar quanto a este assunto.

Quanto ao trabalho desenvolvido pela EAAE, 81,4% dos docentes tinham conhecimento do trabalho realizado por esta equipa (prop. 2) e, na opinião de 74,8% dos professores, a organização escolar em estudo identificou, analisou e redefiniu procedimentos em função dos resultados obtidos, ao longo do processo de autoavaliação de escola (prop. 3). O gráfico X demonstra ainda que 83,7% dos docentes consideraram que a escola desenvolveu ações de melhoria em função dos objetivos estratégicos do Projeto Educativo (prop. 4) e que os professores, no geral, contribuíram para esse processo (prop. 5), na opinião de 82,2% dos inquiridos.

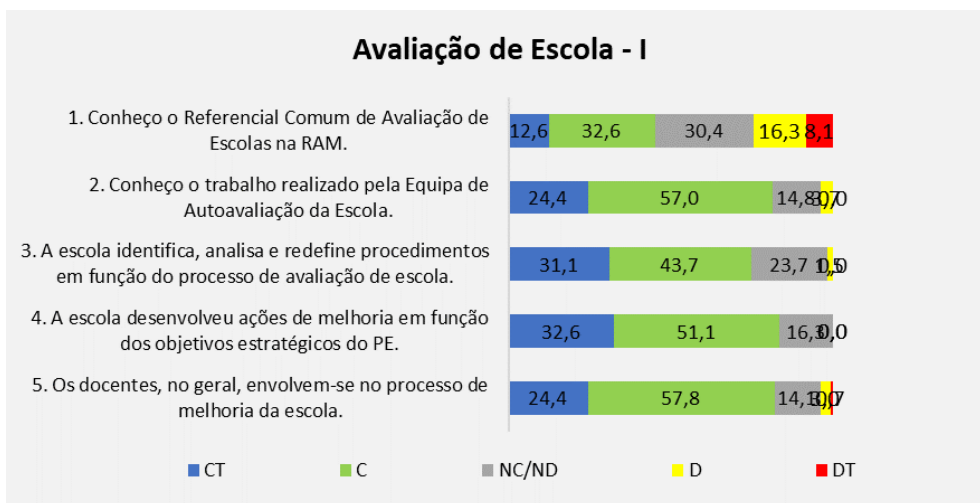


Gráfico 18: Respostas dos professores acerca do Processo de Avaliação de Escola - I

O gráfico 19 indica que o processo de autoavaliação de escola permitiu desenhar um plano de melhoria (prop. 7), na opinião de 76,3% dos inquiridos, e contribuiu para a qualidade do serviço educativo e melhoria da instituição escolar (prop. 6), de acordo com 77% dos docentes. Quanto à avaliação externa, 53,4% dos docentes consideraram que, a ser implementada no futuro, contribuiria para o processo de autoavaliação e de melhoria organizacional. (prop. 8). Por fim, 69,6% dos docentes consideraram-se informados sobre o processo de autoavaliação de escola (prop. 9).

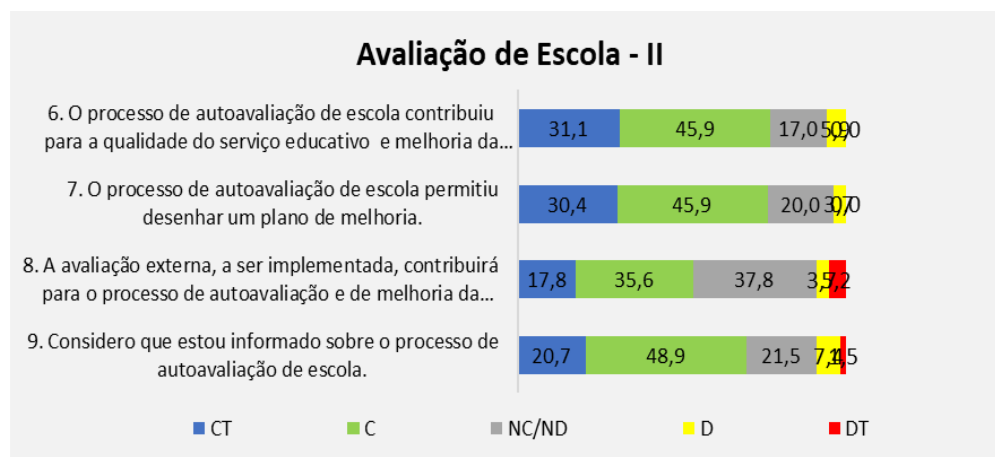


Gráfico 19: Respostas dos professores acerca do Processo de Avaliação de Escola - II

Não se procedeu à análise das questões abertas do inquérito por questionário aplicado aos professores, por falta de relevância dos dados.

### 3.2. O Questionário dos Alunos

O questionário aplicado aos alunos era composto por nove partes distintas, cujos objetivos se encontram descritos no quadro 23.

PARTE	OBJETIVOS
<b>I - Informações Pessoais</b>	Recolher informação pessoal dos alunos (dados pessoais; percurso escolar e agregado familiar ).
<b>II - Prestação de Serviços</b>	Aferir a opinião dos alunos a respeito do funcionamento dos vários serviços escolares.
<b>III - Relação Pedagógica</b>	Conhecer um pouco melhor a opinião dos inquiridos a respeito da relação pedagógica com os professores, colegas e funcionários da escola.
<b>IV - Processo de Ensino e Aprendizagem</b>	Compreender a opinião dos respondentes sobre o processo de ensino e aprendizagem dando relevância ao papel dos alunos e dos professores.
<b>V - Instrumentos de Suporte à Aprendizagem</b>	Averiguar quais os instrumentos e métodos de trabalho mais frequentes.
<b>VI - Avaliação dos Alunos</b>	Entender a opinião da população inquirida a respeito do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
<b>VII - Cultura e Clima Escolar</b>	Aferir a opinião dos alunos sobre a cultura e o clima vividos na escola.
<b>VIII - O Conselho Executivo</b>	Compreender a opinião dos alunos a respeito da ação da equipa do Conselho Executivo.
<b>IX - A Situação Pandémica no Ensino</b>	Compreender o impacto da COVID-19 no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e na ação da organização escolar.

Quadro 23: Estrutura do inquérito por questionário aplicado aos alunos

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

A parte I – Informações Pessoais encontra-se descrita na caracterização dos sujeitos de investigação.

## PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

Com a parte II - Prestação de Serviços - pretendíamos aferir a opinião dos inquiridos sobre o horário e a qualidade do atendimento prestado nos vários serviços da escola. Assim, foi pedido aos alunos que se posicionassem numa escala de satisfação entre as opções: “Nada satisfeito” / “Pouco Satisfeito” / “Satisfeito” / “Muito Satisfeito” / “Nunca fui lá”, relativamente a cada um dos diferentes serviços escolares oferecidos (papeleria, reprografia, sala de audiovisuais, biblioteca, cantina e bar dos alunos).

No que concerne à satisfação dos inquiridos com o horário dos serviços, o gráfico 20 demonstra que 81,9% dos alunos escolheu o bar dos alunos, como o serviço com o qual estavam mais satisfeitos, seguido da biblioteca com 72,5% de respostas e da reprografia com 69,4%.

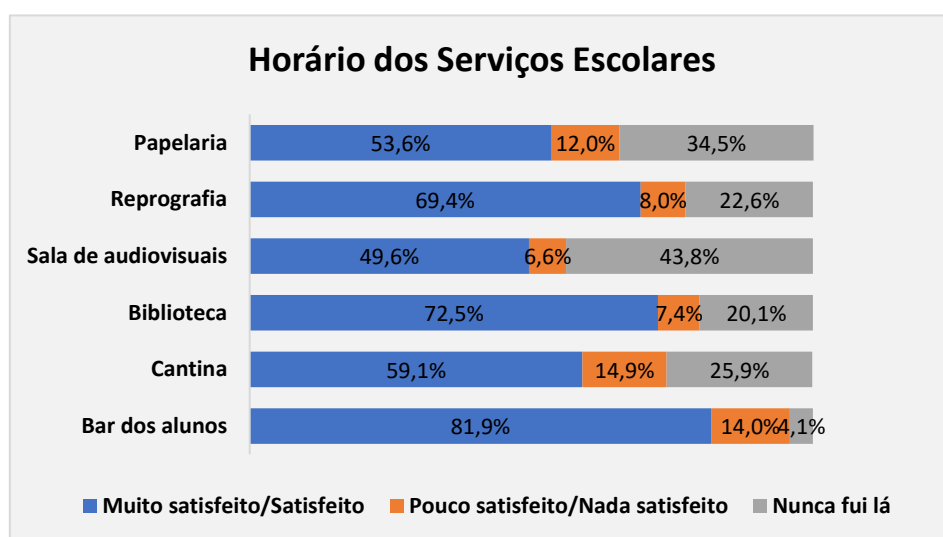


Gráfico 20: Respostas dos alunos sobre o grau de satisfação com o horário de funcionamento dos diversos serviços escolares

O gráfico 21 elucida-nos quanto ao grau de satisfação dos inquiridos com o atendimento nos diferentes serviços. Assim, o bar dos alunos é novamente o serviço que recolhe maior satisfação (82,7%) seguido da reprografia (72,2%) e da biblioteca (71,1%), estando estes dois últimos com valores muito semelhantes.

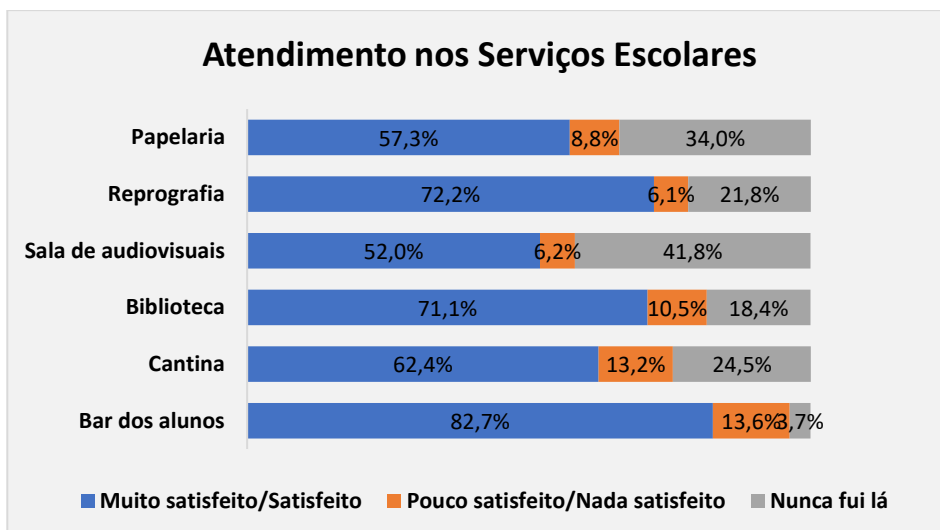


Gráfico 21: Respostas dos alunos acerca da qualidade do atendimento nos diversos serviços escolares

## RELAÇÃO PEDAGÓGICA

A parte III - Relação Pedagógica- pretendia conhecer um pouco melhor a opinião, dos inquiridos a respeito do relacionamento interpessoal na comunidade escolar. Foi solicitado aos alunos que identificassem o seu grau de concordância com as afirmações que lhes eram apresentadas, posicionando-se entre as opções “Discordo Totalmente” / “Discordo” / “Nem concordo Nem discordo” / “Concordo” / “Concordo Totalmente”.

O gráfico 22 indica que 87,9% dos alunos consideraram que se relacionaram de forma correta com as outras pessoas (prop. 1). Foi solicitado que refletissem sobre a qualidade do relacionamento entre professores/alunos e funcionários/alunos e 77,2% dos alunos considerou que o relacionamento entre professores/alunos e funcionários/alunos e era bom (prop. 2), sendo que relativamente ao relacionamento com os funcionários, a percentagem era um pouco inferior, 69,3% (prop. 3). A opinião de 85,1% dos inquiridos demonstra que estavam satisfeitos com a turma onde tinham sido inseridos (prop. 5).

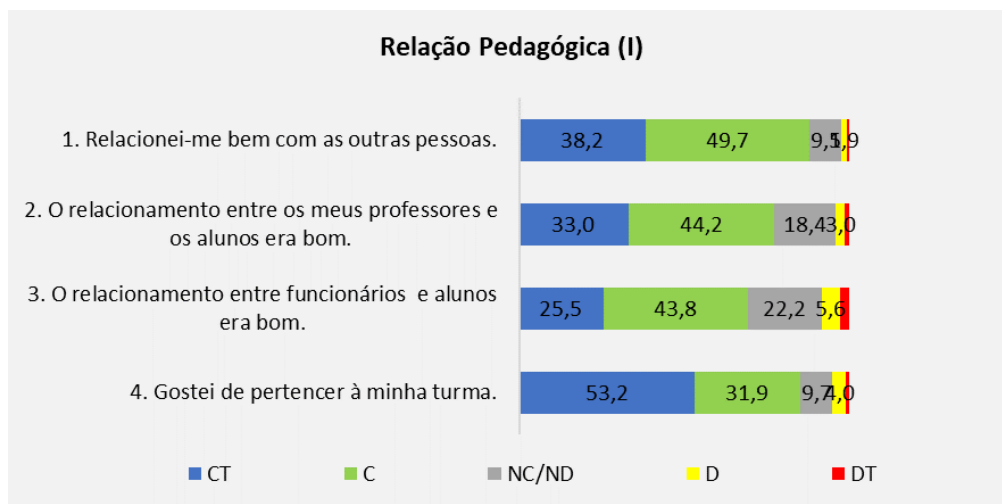


Gráfico 22: Respostas dos alunos sobre a Relação Pedagógica - I

De acordo com o gráfico 23 para 45,7% dos alunos, as situações de indisciplina eram frequentes (prop.5). Este assunto não reuniu consenso entre os alunos, uma vez que 25% dos inquiridos considerava que as ocorrências de indisciplina não eram frequentes e 29,2% não tinha opinião formada. Quanto à figura do Diretor de Turma, tão importante na relação pedagógica e no acompanhamento do percurso dos alunos, 90% dos alunos considerou que o seu Diretor de Turma tinha desempenhado bem as suas funções (prop. 6). Os alunos, 77,9%, de alunos foram da opinião que os professores mantiveram um bom ambiente de trabalho nas aulas (prop. 7).

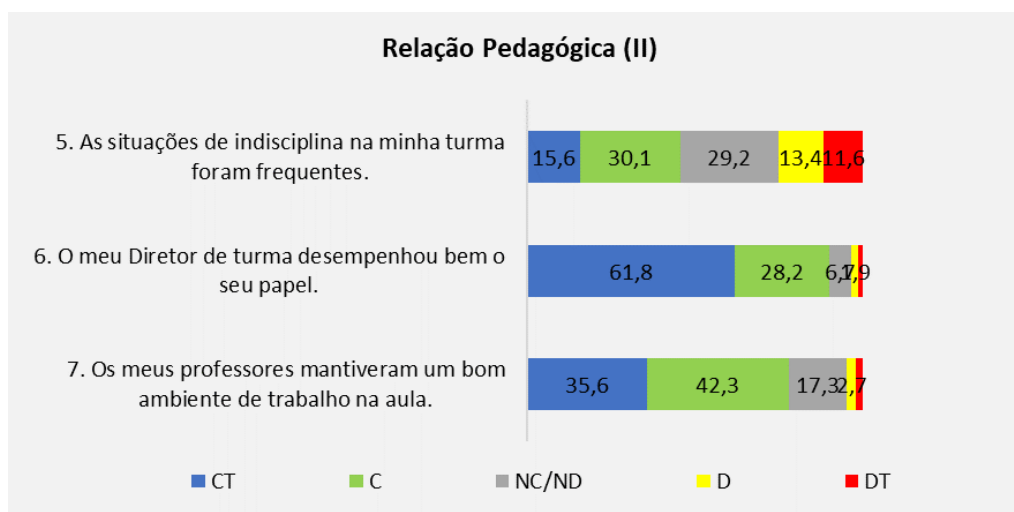


Gráfico 23: Respostas dos alunos sobre a Relação Pedagógica - II

## PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A parte IV - Processo de Ensino e Aprendizagem tinha por objetivo compreender a opinião dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem e o papel desempenhado por alunos e professores.

Como podemos observar no gráfico 24, e relativamente ao trabalho realizado pela escola, 86,9% dos alunos considerou que os diferentes agentes educativos contribuíram para que o ensino prestado na escola fosse de qualidade (prop. 1).

As respostas obtidas dão-nos conta de que 86,9% dos alunos considerou que se tinham empenhado no seu percurso escolar (prop.2) e 67,4% considerou que tinham participado nas aulas. (prop.3)

No que concerne ao trabalho realizado pelos professores, 69,8% dos alunos considerou que os professores diversificaram as atividades propostas na sala de aula (prop. 4).

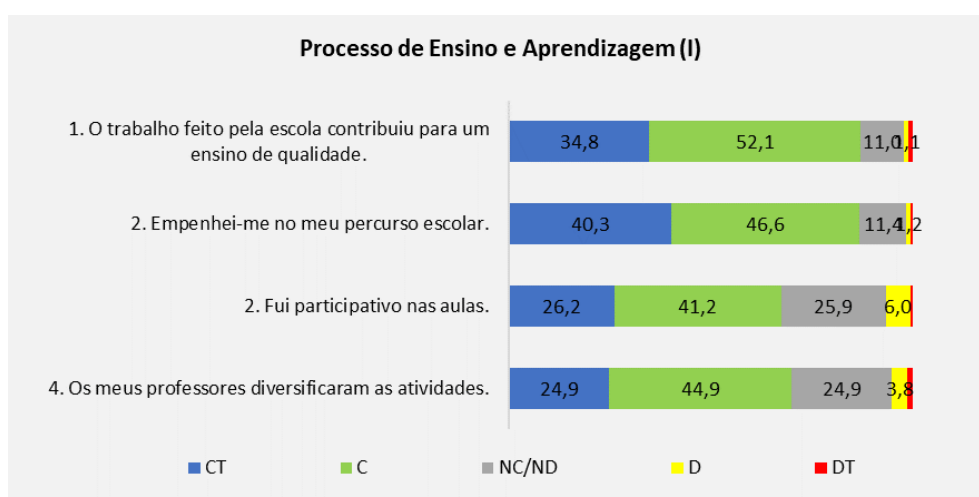


Gráfico 24: Respostas dos alunos sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - I

Podemos observar no gráfico 25 que, na opinião de 65,9% e 77,9% dos alunos, respetivamente, os docentes desenvolviam atividades que estimulavam o pensamento criativo (prop. 6) e a participação (prop. 7) dos alunos nas aulas. Verificamos que 77,7% e 76,3%, respetivamente, considerou que os professores promoviam a autonomia dos alunos (prop. 8) e fomentavam a cooperação entre os alunos (prop. 9).

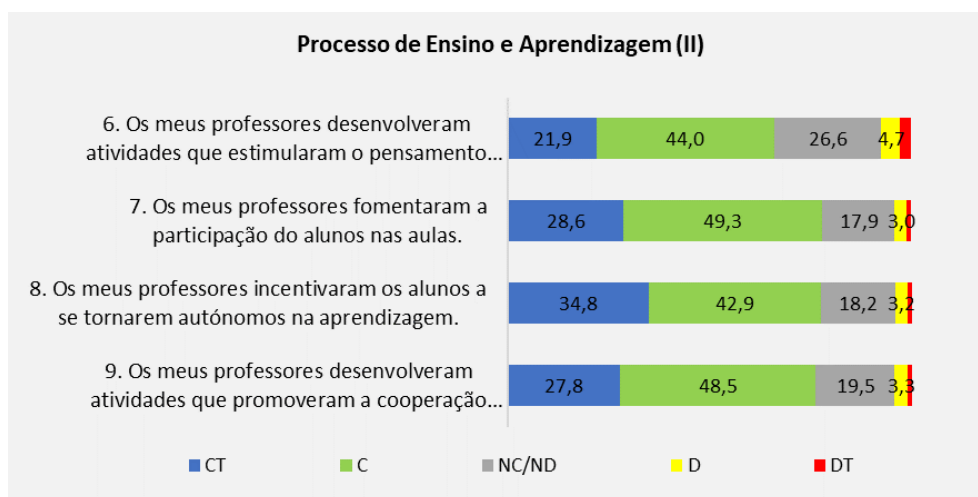


Gráfico 25: Respostas dos alunos sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - II

O gráfico 26 mostra que 65,5% considerou que os professores desenvolveram atividades que estimulavam a resolução de situações problemáticas (prop. 10) e 79,8% dos alunos foi da opinião que os professores tinham orientado os alunos no estudo para que melhorassem os resultados escolares (prop. 11).

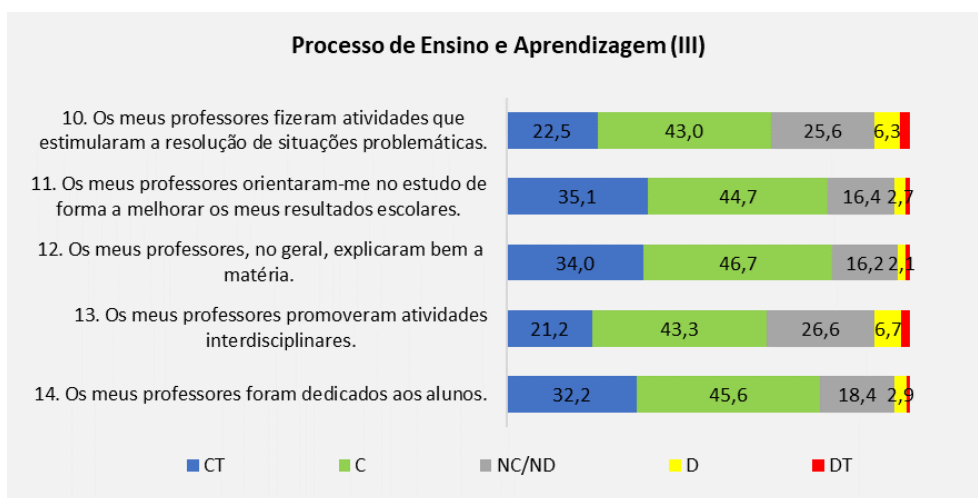


Gráfico 26: Respostas dos alunos sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem - III

Grande parte dos alunos, 80,7%, considerou que os seus professores transmitiam bem os seus conhecimentos e abordavam os conteúdos programáticos de forma perceptível (prop. 12) e, no que diz respeito ao desenvolvimento da interdisciplinaridade, uma percentagem inferior de alunos, 64,5%, considerou que os professores desenvolviam atividades interdisciplinares. No entanto, há a referir que mais de um quarto dos alunos, 26,6%, não manifestou opinião quanto a este assunto (prop. 13). Quanto à postura dos

professores perante o trabalho com os alunos, 77,8% dos respondentes foi da opinião que os professores tinham sido dedicados (prop. 14).

## **INSTRUMENTOS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM**

A parte V - Instrumentos de Suporte à Aprendizagem- pretendia averiguar quais os instrumentos de trabalho e métodos de ensino mais comumente utilizados pelos professores no decorrer da sua prática letiva.

No que concerne aos auxiliares de trabalho (item de resposta múltipla), os alunos identificaram os mais usados, nomeadamente: o manual e o caderno de atividades, fichas de trabalho, fichas informativas e o painel interativo.

Os alunos identificaram os métodos de ensino e as práticas mais comuns entre os docentes (item de resposta múltipla), a saber, por ordem decrescente: a realização de trabalhos de pesquisa, a aplicação prática dos conhecimentos, a exposição teórica, a realização de trabalhos de projeto e a realização de debates e trocas de opiniões.

## **AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

A parte VI - Avaliação das Aprendizagens - visava compreender a opinião dos alunos relativamente ao processo de avaliação das suas aprendizagens.

No que concerne aos instrumentos de recolha de informação (gráfico 27) que serviram de fundamento à sua avaliação (item de resposta múltipla), os alunos identificaram os mais utilizados entre os docentes, nomeadamente os testes escritos e as questões de aula como os mais recorrentes seguidos das fichas de trabalho e apresentações orais também com valores muito próximos, sendo que o portfólio surge como o instrumento de avaliação menos usual.

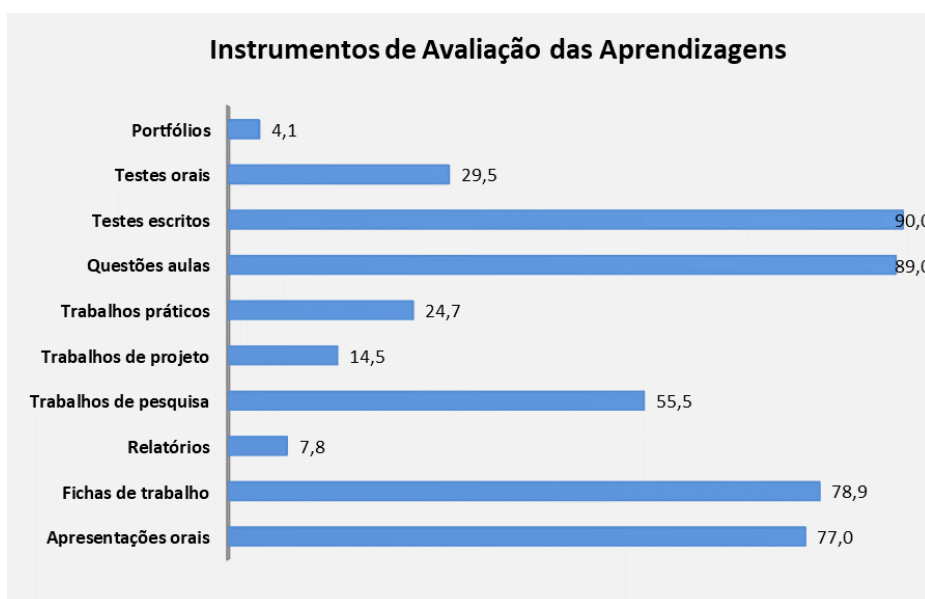


Gráfico 27: Respostas dos alunos sobre os Instrumentos de Avaliação

De acordo com o gráfico 28, e na opinião de 91,2% dos respondentes, os critérios de avaliação eram do conhecimento dos alunos (prop. 1), o que tornava o processo de avaliação claro e transparente (prop. 2), consoante as respostas de 82,5% dos alunos. Os professores proporcionavam momentos de auto e heteroavaliação, em que eram dadas indicações de forma a melhorar os resultados (prop. 3), conforme afirmaram 81,7% dos alunos. Quando questionados sobre a adequação da avaliação em relação ao trabalho desenvolvido, verificamos que 85,4% dos inquiridos considerou que a avaliação foi adequada ao seu desempenho (prop. 4), sendo que 83,3% dos alunos considerou que tinham tido bons resultados escolares, no decorrer do ano letivo. (prop. 5).

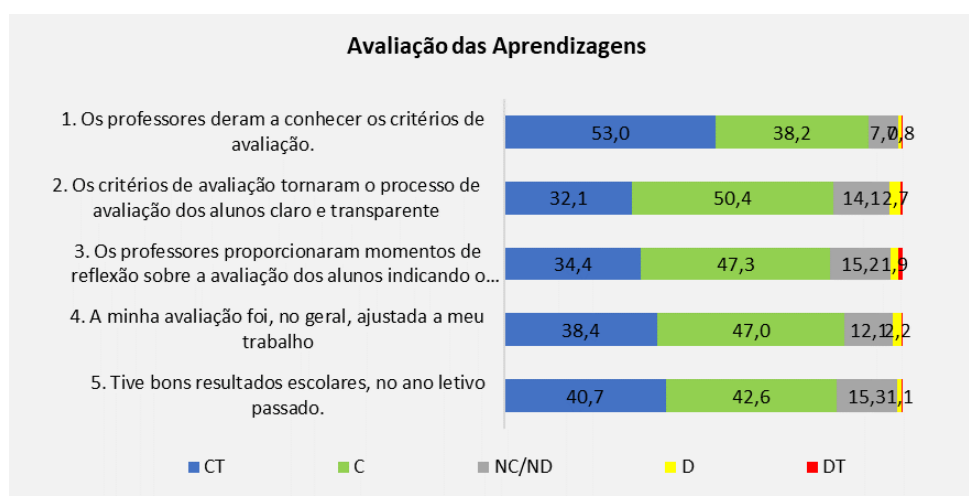


Gráfico 28: Respostas dos alunos sobre a Avaliação das suas Aprendizagens

## CULTURA E CLIMA ESCOLAR

A parte VII - Cultura e Clima Escolar- pretendia aferir a opinião dos alunos sobre a cultura e o clima escolar vivido na escola durante o ano letivo 2020/2021. Deste modo, e no que diz respeito à satisfação dos alunos com a escola em estudo, cerca de 77,4% e 69,2% dos alunos, respetivamente, referiram que gostavam de frequentar a escola como demonstrado no gráfico 29, (prop. 1) e que estavam satisfeitos com o horário escolar (prop. 2).

Na opinião de 74,8% dos alunos, o clima da escola era seguro (prop. 3) e verificámos que 79,4% dos respondentes consideraram o espaço escolar agradável (prop. 4).

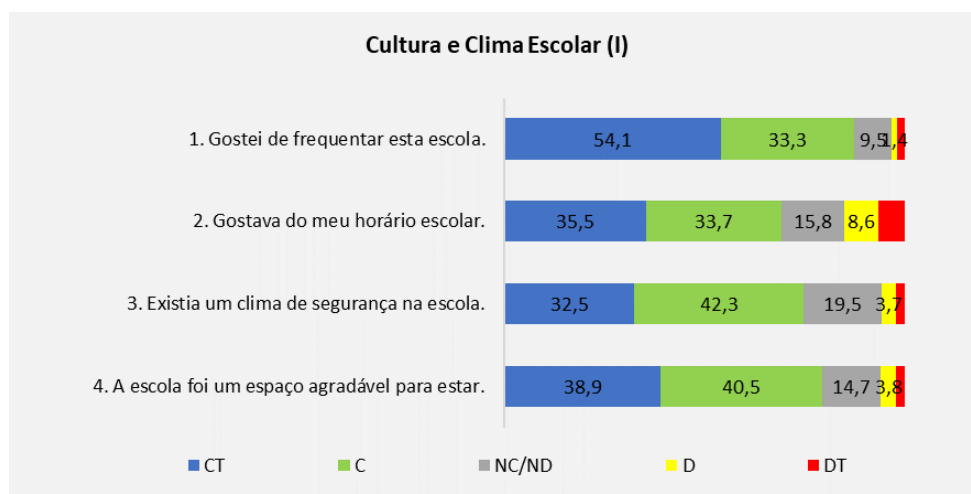


Gráfico 29: Respostas dos alunos sobre a Cultura e Clima Escolar - I

O gráfico 30 demonstra que para 82,5% dos alunos inquiridos considerou que o se vivia um ambiente escolar seguro, dado que a escola fazia com se cumprisse as regras disciplinares (prop. 5). Quando interpelados sobre a valorização do desempenho escolar, 79,8% dos alunos foi da opinião que a escola reconhecia o trabalho dos alunos, através da atribuição de prémios de bom aproveitamento/excelência (prop. 6).

No que diz respeito à dinamização de atividades, 73,2% dos respondentes considerou que a escola promovia atividades curriculares/extracurriculares de interesse para os alunos (prop. 7) e, na opinião de 86,3% dos alunos, a escola desenvolvia um trabalho de qualidade (prop. 8).

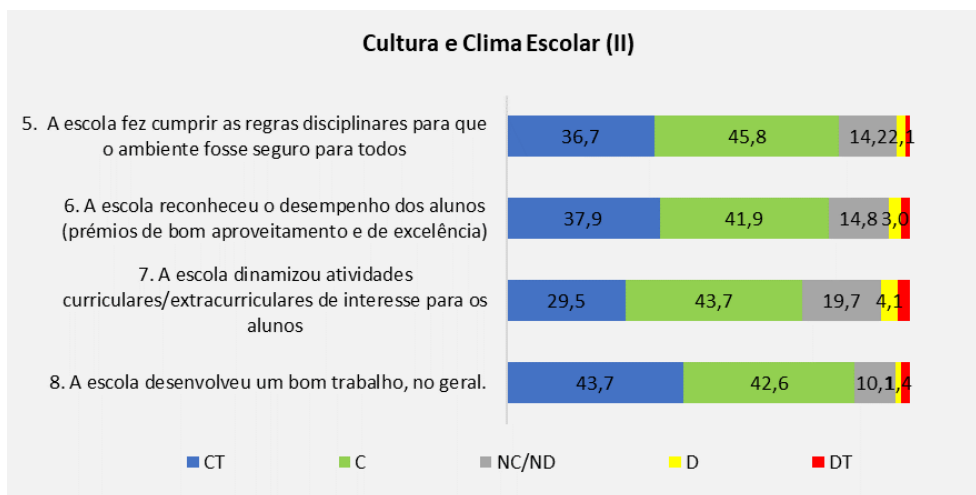


Gráfico 30: Respostas dos alunos sobre a Cultura e Clima Escolar – II

## O CONSELHO EXECUTIVO

A parte VIII – O Conselho Executivo - tinha por objetivo aferir a opinião dos alunos sobre a ação do órgão de gestão da escola, o CEx. Assim, como demonstrado no gráfico 31, 80,1% dos inquiridos sabia quem era o Presidente do CEx (prop. 1). No que diz respeito ao ambiente escolar, 84,10% e 86,4% dos alunos, respetivamente, consideraram que o CEx fomentava um ambiente escolar agradável (prop. 2) e, na opinião de 74% dos inquiridos, mostrava-se disponível e com uma postura de abertura ao diálogo com os alunos (prop. 3). Os alunos, 86,4% e 78,4%, respetivamente, foram da opinião que o Conselho Executivo fazia cumprir as regras de disciplina no espaço escolar. (prop. 4) e eram justos na apreciação/resolução de situações disciplinares (prop. 5).

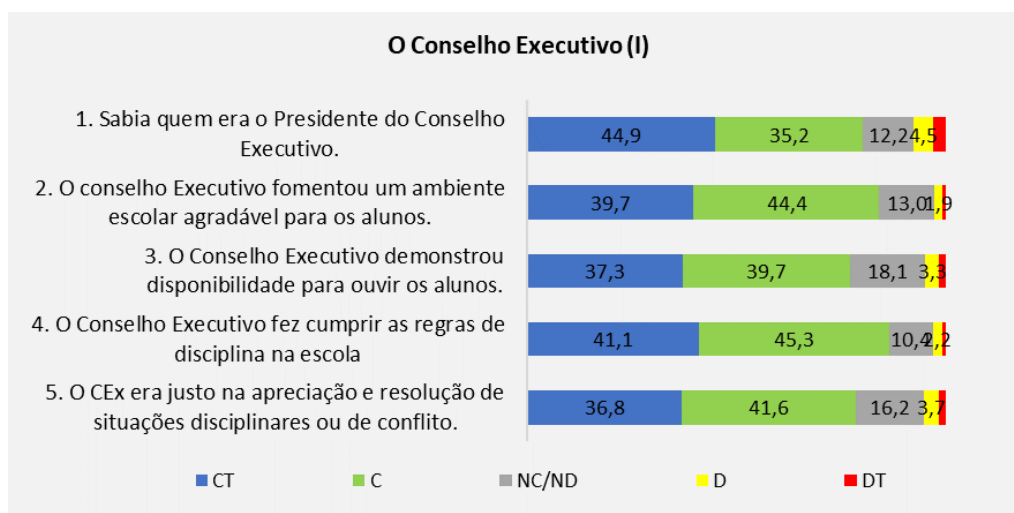


Gráfico 31: Respostas dos alunos sobre a ação do Conselho Executivo - I

O gráfico 32 demonstra que 85,8% dos alunos considerou que o Conselho Executivo utilizava meios adequados para difundir a informação considerada importante (prop. 6). No que concerne à participação dos alunos nas atividades escolares, 77% dos alunos foi da opinião de que o Conselho Executivo fomentava a participação dos alunos em atividades escolares (prop. 7) e, de acordo com 74,5% dos alunos, o Conselho Executivo implementava e dinamizava atividades e/ou projetos importantes na escola (prop. 8) e demonstrava-se atento ao sucesso escolar dos alunos, na opinião de 82,7% dos inquiridos (prop. 9).

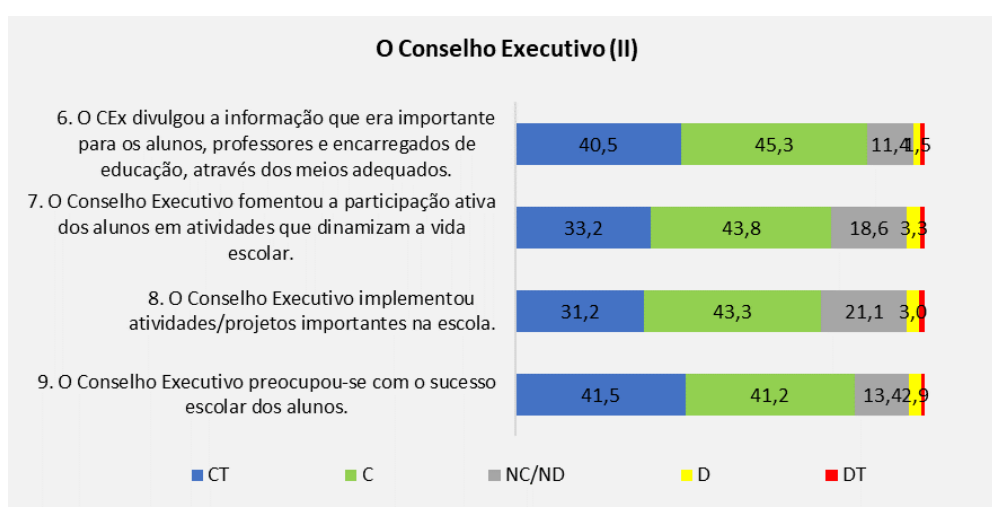


Gráfico 32: respostas dos alunos sobre a ação do Conselho Executivo - II

## A SITUAÇÃO PANDÉMICA NO ENSINO

A última seção do questionário, a Parte IX - A Situação Pandémica no Ensino- visava fornecer algum conhecimento sobre a opinião dos alunos, quanto ao impacto da COVID-19 no seu processo de ensino-aprendizagem e na própria instituição escolar.

Assim, e relativamente às condições de segurança, 84,5% dos alunos considerou que a escola tinha as condições adequadas para a proteção de toda a comunidade escolar, conforme o gráfico 33, (prop. 1).

Quanto ao processo de ensino aprendizagem, 58,2% dos alunos acreditou que ficaram prejudicados na sua aprendizagem durante o período da pandemia COVID-19 (prop.2). De acordo com 84,1% dos inquiridos, os professores empreenderam esforços de forma a garantir o bom funcionamento do processo de ensino/aprendizagem (prop. 3).

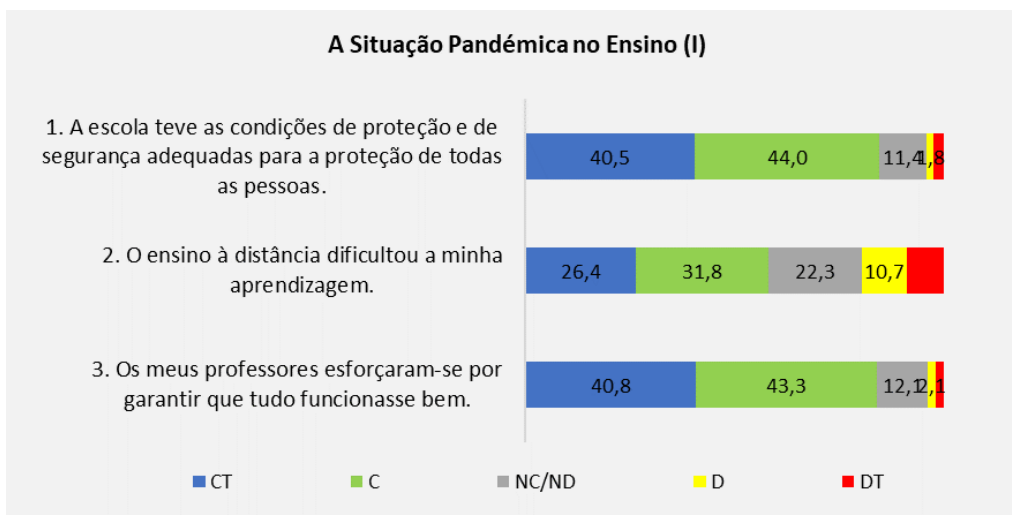


Gráfico 33: Respostas dos alunos sobre a influência da COVID-19 no ensino - I

O gráfico 34 revela que, 71,8% dos alunos tiveram mais trabalhos de casa, durante o período de ensino remoto de emergência (prop.4) e, relativamente à complexidade dos instrumentos de avaliação, 58,9% dos alunos afirmou que foram de menor grau de dificuldade (prop. 5). Destacamos que 30,3% dos alunos não tinha opinião formada neste campo. De acordo com 44,7% dos alunos, houve mais momentos de indisciplina durante este período. Fazemos notar que 30,3%, não emitiu opinião sobre este assunto (prop. 6). Analisados os valores obtidos nas proposições 4, 5 e 6 verificamos que a opção “Não concordo nem discordo” apresenta valores percentuais superiores às das respostas obtidas ao longo do questionário, na mesma opção (30,3%), o que nos indica maior nível de incerteza entre os alunos do que em relação a outros assuntos.

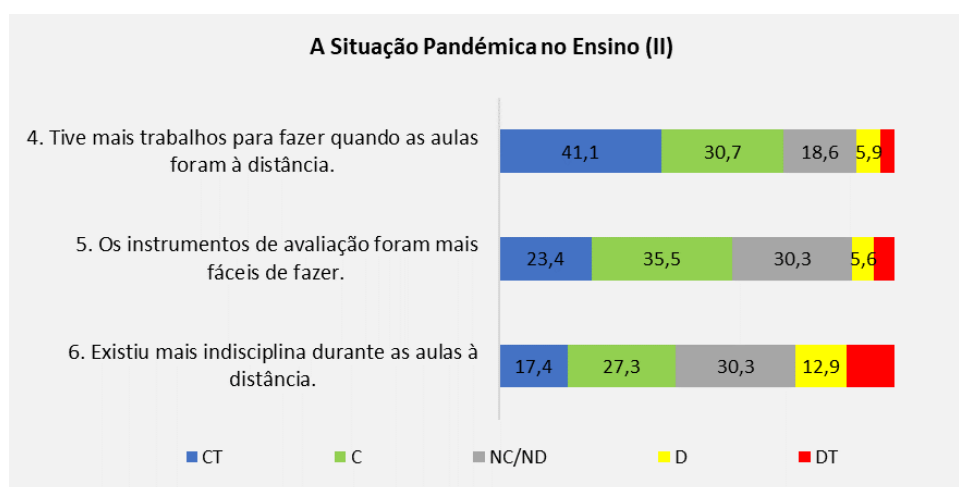


Gráfico 34: Respostas dos alunos sobre a influência da COVID-19 no ensino – II

#### **4. A Triangulação de Dados**

A primeira questão de investigação pretendia identificar as ações empreendidas pela organização escolar, no âmbito do Projeto Educativo, à luz da autonomia escolar que lhe foi outorgada. A autonomia das escolas encontra fundamento nos pressupostos de descentralização de poderes da administração educacional para as esferas de ação regional e local e de desburocratização. Incentiva a participação de todos os agentes educativos, de forma articulada e eficaz, estando reservado à administração o papel de apoiar e regular a ação das escolas, para além de procurar evitar discrepâncias.

O Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, alterado pelo Decreto Legislativo Regional 21/2006/M, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira, no ponto 1 do art.º 3.º, define autonomia como

o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados, nos termos do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

A autonomia deverá ser um processo de construção da identidade da escola e de aperfeiçoamento da sua ação, da comunidade educativa, em prol da qualidade da educação, no qual se deve responsabilizar todos os intervenientes no processo educativo.

Falar de autonomia escolar pressupõe a elaboração de um Projeto Educativo, que, de acordo com o previsto no Decreto Legislativo Regional n. 4/2000/M, na alínea a) do ponto 2 do art.º 3.º, na sua redação atual, é entendido como “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.” Apesar das escolas se regerem pelos mesmos documentos legislativos e obedecerem a uma estrutura organizativa idêntica, o PE permite que as escolas se diferenciem umas das outras pela afirmação da sua individualidade, atendendo à sua diversidade social, cultural e profissional, às suas características, à sua visão e à sua missão, pelo que o PE de uma escola jamais será igual ao de outra. Costa (1991), focando-se na centralidade do PE, refere que “as práticas escolares baseadas no desenvolvimento de Projectos Educativos próprios de cada

estabelecimento de ensino (...) colocam a escola perante um novo protagonismo em termos de acção, investigação e inovação educacional” (p. 53). Coimbra (2002) refere que “[t]endo os alunos como primeiros destinatários, o projecto educativo gere o presente e perspectiva o futuro” (149), indicando as linhas orientadoras e as ações a desenvolver pela comunidade escolar nos anos de implementação. A análise do PE deverá ser realizada numa perspectiva reflexiva, por parte de todos os participantes do processo educativo, com o intuito verificar a consecução dos objetivos que, de acordo com o autor supracitado “(...) deverão ser medidos, quantificados por forma a dar uma leitura e informação objectiva da realidade em análise” (p. 149) e, assim, promover a melhoria da organização escolar.

Tendo por base a opinião do Presidente do Conselho Executivo, a apropriação do conceito de autonomia constituía um processo complexo e exigia que as escolas se capacitassem para a ação, através da análise das áreas que necessitavam de intervenção e de melhoria organizativa, para depois traçarem linhas de trabalho orientadoras. Assim, propusemo-nos compreender de que forma a escola em estudo se apropriou do conceito de autonomia escolar e quais as ações desencadeadas no âmbito do seu Projeto Educativo e no decurso do seu processo de melhoria organizacional.

Uma leitura atenta ao Projeto Educativo 2019/2023 indicou-nos que, para a instituição em estudo, o objetivo primordial da educação e do ensino era oferecer uma educação de qualidade, em que todos se capacitavam através da aquisição de novas aprendizagens, alicerçadas em conhecimentos anteriores, e atividades enriquecedoras, tornando os alunos ávidos pelo saber e pela ação. Assim, foi com base nestes pressupostos que a escola delineou um percurso inclusivo e promotor do sucesso individual, que respeita as diferenças de cada um, dando cumprimento ao DL n.º 55/2018 e ao Despacho n.º 6147/2019 que, para além de defender a igualdade de oportunidades na promoção do sucesso e de uma escola inclusiva, também considera importante a adaptação da escola à sociedade atual e salienta a importância das atividades fora da sala de aula, na medida em que articulam os conhecimentos e constituem atividades de consolidação das aprendizagens curriculares, que sustentam a formação escolar, pessoal e social dos alunos.

Partindo da análise da entrevista da EAAE, constatamos que o corpo docente não participou da elaboração do Projeto Educativo 2019/2023, devido à escassez de tempo, ficando esta a cargo da EAAE, em parceria com o Conselho Executivo e a DSDO, o que não coincide com a informação recolhida na entrevista ao Presidente do Conselho

Executivo, que incluiu as lideranças intermédias e a comunidade escolar nesse processo. Não obstante ter surgido alguma disparidade entre estas duas fontes, consideramos importante ouvir os diferentes atores educativos durante o processo de elaboração do PE, contribuindo para a significação e apropriação do Projeto Educativo como um documento estratégico e orientador da prática da organização escolar. É necessário tornar a elaboração desse Projeto num processo participativo, pois como refere Afonso (2015) “As mudanças duradouras e profundas são coletivas, ou referenciam-se a projetos coletivos que fazem sentido para os professores e para outros atores educativos” (p. 227). Quanto mais conscientes estiverem os professores da importância e do propósito de qualquer mudança que se pretenda implementar a nível escolar, mais fácil será introduzir novas realidades, que podem se constituir como oportunidades ou constrangimentos, num espaço que já lida com a complexidade dos fenómenos e das relações interpessoais.

O Presidente do Conselho Executivo deixou transparecer alguma reserva quanto à importância que alguns professores, em particular os docentes mais velhos (que já tinham vivido outras experiências profissionais e reformas no ensino) atribuíam ao Projeto Educativo, referindo que o documento ganhava importância, sobretudo, aquando da avaliação do desempenho docente. Na sua opinião (apêndice 4.8.) “(...) ainda há muita coisa a fazer para essa envolvência ser mais eficaz” (p. 20). Os dados do QPROF. confirmaram, em parte, a reserva do líder escolar, na medida em que o Projeto Educativo surgiu como estruturante e importante para menos de metade dos docentes inquiridos. Para outro grupo de docentes, o PE ganhava relevância nos momentos de avaliação do desempenho docente: no início e no final do ano letivo com a elaboração do Projeto Docente e o Relatório de autoavaliação. Estes resultados poderão indicar alguma dissociação do PE como normativo legal, a não apropriação desse documento como fundamental na planificação de toda a atividade desenvolvida na escola e/ou alguma instrumentalização do Projeto Educativo, em função de um procedimento estratégico regido por disposições legislativas no processo de avaliação do desempenho docente.

Embora os dados pareçam indicar alguma dualidade na apropriação do PE enquanto documento estruturante, indicaram que as atividades desenvolvidas pelos docentes, constantes no Plano Anual de Atividades, estavam intimamente ligadas aos objetivos do Projeto Educativo, contribuindo para a sua operacionalização. Assim, consideramos que o trabalho desenvolvido pelos professores está em conformidade com a visão, missão, valores da escola, objetivos e metas do PE.

O Projeto Educativo ganha relevo ao ser indicado como instrumento central no processo de autonomia das escolas e como documento de referência em diferentes sistemas de avaliação: avaliação do desempenho docente e na avaliação das escolas. O Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente dos estabelecimentos de educação e de ensino, das instituições de educação especial, dos serviços técnicos da Direção Regional de Educação, dos que se encontrem em regime de mobilidade na administração regional autónoma e local, delegações escolares e no exercício de outras funções, determina: no art.º 6.º, ponto 1, que a avaliação das componentes a) Científica e pedagógica, b) Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de educação e c) Formação contínua e desenvolvimento profissional basear-se-á na contribuição de cada docente para a execução dos objetivos e metas do Projeto Educativo; no art.º 17.º, ponto 1, que o Projeto Docente deverá ser elaborado tendo em mente os objetivos e as metas do Projeto Educativo e no art.º 19.º, ponto 2, alínea d), que o Relatório de Autoavaliação que deverá destacar o contributo da atividade docente no cumprimento dos objetivos e metas do Projeto Educativo. O Projeto Educativo ganha novamente dimensão ao ser considerado na Portaria 245/2014, que regulamenta a avaliação institucional a nível regional, no art.º 7.º, alínea a), referindo que o processo de autoavaliação da escola assenta na concretização do Projeto Educativo. Pelo acima exposto, consideramos o Projeto Educativo como instrumento primordial e orientador da prática letiva e a sua apropriação por parte dos professores e outros agentes educativos é uma condição essencial na melhoria do ensino e no desenvolvimento da organização.

A identificação de pontos fracos, como a existência de diferenças significativas entre os resultados da avaliação interna e da avaliação externa e os índices globais de sucesso levaram a instituição a estabelecer o *objetivo 1: Aumentar a percentagem de sucesso e a qualidade das aprendizagens* e a implementar um conjunto de medidas que contribuiriam para tal. Os resultados das entrevistas indicam-nos que as lideranças intermédias da escola consideravam positivo a escola dispor de autonomia para adotar medidas, em função da sua realidade e das características da sua população estudantil e assinalaram, de forma consensual, a organização da prática letiva e da componente não letiva como as áreas mais intervencionadas, às quais acrescentamos a avaliação das aprendizagens dos alunos, em conformidade com o Presidente do Conselho Executivo, levando-nos a concluir que a escola desenvolveu ações, sobretudo no âmbito da sua autonomia pedagógica, curricular e administrativa.

Os entrevistados 07, 08, 09 e 10 acreditavam que as disposições legislativas conduziam ao sucesso escolar e conseqüente transição/aprovação dos alunos, sendo que a escola implementou algumas das medidas previstas no art.º 21.º do DL 55/2018 como a coadjuvação, apoio ao estudo e apoio pedagógico, que contribuíram para a superação das dificuldades dos alunos.

A escola, no âmbito da sua autonomia administrativa, tomou medidas que contribuíram para a operacionalização do PE e melhoria do ensino, como a contratação do pessoal docente e não docente. A Portaria 202/2017, de 16 de junho, primeira alteração à Portaria n.º 247/2016, de 29 de junho, que estabelece as normas para a mobilidade do pessoal docente das escolas da rede pública da Região Autónoma da Madeira, concede ao órgão de gestão da escola a possibilidade de requisitar até 15% do seu corpo docente em funções no ano letivo. A requisição dos docentes é feita de acordo com critérios definidos pelo órgão de gestão das escolas como a formação, experiência e competências profissionais que contribuam para a concretização do PE e desenvolvimento de projetos. Como explica Formosinho *et al* (2010), “(...) a contratação pela escola de recursos docentes próprios é um instrumento essencial para a sua autonomia. Um projecto educativo é elaborado, discutido e desenvolvido por pessoas; faz sentido que seja o mesmo corpo que o construiu e debateu, aquele que o vai concretizar” (p. 16-17). Esta medida conduz à melhoria do ensino e das aprendizagens; traz resultados positivos para o desenvolvimento da organização escolar, como referido, pois promove a estabilidade do corpo docente, numa lógica de continuidade pedagógica durante o ciclo de ensino, com benefícios profissionais e pessoais para professores, que veem as suas carreiras se estabilizarem em termos de mobilidade docente, podendo iniciar um processo de desenvolvimento profissional em paralelo com a visão e objetivos de uma determinada escola, assim como dar continuidade à relação interpessoal e às práticas pedagógicas, conforme Formosinho *et al* (2010). Fomenta, também, a continuidade de projetos de relevo para o desenvolvimento integral dos alunos e das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e contribui para a consecução dos objetivos do Projeto Educativo com implicações diretas na melhoria da educação e no desenvolvimento da organização escolar.

Atendendo ao registo de comportamentos de indisciplina entre os alunos do 3.º ciclo, a escola propôs-se a implementar e desenvolver estratégias promotoras de valores de cidadania e de consciência coletiva. Assim, e de forma a contribuir para a operacionalização do *objetivo 2: Promover valores de cidadania*, a escola realizou

atividades curriculares, de acordo com previsto no Despacho n.º 6147/2019, como forma para promover competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Esta oferta contemplou ainda inúmeros projetos e clubes constantes do PAE 2020/2021, sendo apontada pelo presidente do CEx como uma das estratégias promotoras do desenvolvimento integral dos alunos, com destaque para a prevenção/combate à indisciplina.

Outra medida implementada foi a permanência de um dos membros do órgão de gestão, em locais estratégicos da escola, durante os períodos de maior afluência de alunos na escola, o que permitiu reduzir os conflitos durante os intervalos, promover o diálogo e a aproximação entre este órgão e os alunos. Estas medidas, juntamente com a definição e o cumprimento de regras disciplinares, assim como a resolução de situações disciplinares, de forma eficaz, refletiram-se positivamente no clima escolar e na qualidade dos relacionamentos interpessoais, tendo tanto alunos como professores considerado o ambiente escolar seguro. Estas medidas contribuíram para alterar a imagem da escola que passou a ser uma escola de referência, nas palavras do seu Presidente e de alguns professores entrevistados.

As escolas, como organizações complexas, lidam com fatores externos que influenciam a sua eficácia e eficiência, estendendo a sua ação para outros campos que não se prendem apenas com a organização da prática letiva. A ação social da instituição escolar era de grande importância, na medida em que a escola promovia ações de voluntariado e de solidariedade que visavam prestar apoio às famílias mais carenciadas, meta prevista no objetivo em análise e que ganhou maior relevo durante a Pandemia COVID-19. A implementação do ensino remoto de emergência revelou a fragilidade financeira de algumas famílias mais carenciadas, tornando-se complexa a gestão dos equipamentos tecnológicos, quer fosse pela sua inexistência ou pela sua escassez, em função do número de utilizadores. Tanto os professores inquiridos, como os entrevistados e o Presidente do Conselho Executivo referiram que, perante a situação destas famílias, a instituição escolar implementou uma série de medidas que permitiram fornecer apoio técnico e alimentar, para que os alunos pudessem acompanhar as aulas à distância e vissem garantido o seu bem-estar. Acrescentamos que, a exemplo do que aconteceu um pouco por todo o país (CNE, 2021a), o apoio informático foi estendido também aos docentes, através do empréstimo de equipamento informático e apoio técnico àqueles que revelavam maiores dificuldades no domínio das tecnologias de informação e de

comunicação, para que pudessem ultrapassar as suas limitações e se adaptarem às novas metodologias de trabalho.

O *objetivo 3: Promover atividades abrangentes e diversificadas* traduzia o desiderato de a escola manter a diversidade e adequação da oferta educativa/formativa e oferecer à população escolar experiências, oportunidades e percursos que contribuíssem para o desenvolvimento integral dos alunos, colocando-os em contacto com realidades ou perspetivas diversas. A oferta educativa/formativa do ensino básico, de acordo com o art.º 7.º, ponto 1, do DL n.º 55/2018 visa “(...) assegurar aos alunos uma formação geral comum, proporcionando-lhes o desenvolvimento das aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos, de nível secundário.” Por sua vez, o art.º 7.º, ponto 3, do normativo supracitado refere que a oferta educativa/formativa do ensino secundário pretende “(...) proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses reconhecendo que todos têm capacidade e podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado do trabalho.” Os sujeitos da investigação consideraram a oferta educativa/formativa da escola diversificada, conforme prevista no art.º 7.º, pontos 2 e 3 e descrita no PAE 2020/2021, e adequada às necessidades dos alunos. Consideraram que a lecionação do 2.º ciclo do ensino básico foi um marco na organização escolar, pois constituiu um momento de mudança de cultura de escola, uma vez que a escola até então, estava direcionada para o 3.º ciclo e o ensino secundário.

O sucesso e a diversidade de estratégias implementadas, a variedade da oferta educativa e a evolução dos alunos no seu percurso escolar justificaram a redução da oferta formativa relativa aos Cursos de Educação e Formação de jovens que, consoante o art.º 7, ponto 5 do decreto em análise, visava o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção na vida ativa, pelo que a escola decidiu não apresentar essa oferta formativa no ano letivo seguinte.

Não obstante a diversidade educativa/formativa ter sido considerada pelos professores e o Presidente do Conselho Executivo uma mais-valia e uma medida estratégica, sob o manto da autonomia escolar, surgiram vozes indicadoras de alguns constrangimentos, quando a escola se propunha a oferecer formação específica para ir ao encontro dos interesses dos alunos, esbarrando, por vezes, nas decisões do organismo tutelar regional, impedindo a instituição de apresentar formação mais apelativa e significativa para os alunos. A oferta educativa/formativa no ensino secundário foi considerada limitada pelos docentes com cargos de liderança intermédia, bem como pelo

Presidente do Conselho Executivo, para quem havia uma relação direta entre a localização geográfica da escola e a diminuição de alunos neste nível de ensino, condicionando o funcionamento de alguns cursos por falta de alunos. Tendo isto em mente, o Presidente do Conselho Executivo defendeu a implementação de políticas educativas regionais que levassem em consideração as alterações demográficas e a realidade sistema educativo regional na gestão do parque escolar da RAM e a oferta educativa/formativa das escolas, em função dos contextos das escolas.

A análise realizada pela instituição, antes da elaboração do Projeto Educativo 2019/2023, permitiu identificar lacunas no trabalho colaborativo entre os docentes, razão pela qual a escola estabeleceu o *objetivo 4: Promover e monitorizar o planeamento e as práticas de ensino*. O DL 55/2018, no art.º 21.º, ponto 5, alínea a), salienta a importância do trabalho colaborativo docente como uma dinâmica pedagógica a ser regulada pelo conselho de turma, de acordo com as especificidades dos alunos e prevê diferentes formas de organização, como a coadjuvação docente, prática corrente na organização. A escola promoveu práticas colaborativas entre os docentes, enfatizando a partilha do saber, de experiências e de materiais de apoio à atividade letiva, o que conduziu a uma mudança de postura profissional docente, incentivada pelo órgão de gestão e que, de acordo com os diferentes sujeitos da investigação, tinha grande expressão entre os professores com cargos de liderança intermédia.

Os dados recolhidos não possibilitaram identificar medidas implementadas para a consecução do *objetivo 5: Promover mecanismos de monitorização e controlo do cumprimento de prazos e de tarefas*, contudo tinha sido verificada uma melhoria considerável neste campo.

O *objetivo 6: Promover/disponibilizar formação a toda a comunidade educativa* foi atendido, visto que a escola veio responder à necessidade de formação dos agentes educativos em temáticas relacionadas com a colaboração docente, práticas de trabalho interdisciplinar e cidadania. Assim, no seguimento do pensamento de Oliveira-Formosinho (2002), que considera o professor um “(...) formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente” (p. 10), pois o conhecimento profissional, a forma de comunicação e de se relacionar com os alunos estão em constante alteração. Como explica a autora “[e]ste conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de *life long learning*” (p. 10).

A formação continua surge num quadro de formação centrada no professor e na escola, uma formação contextualizada, uma vez que o professor é “(...) considerado sujeito da sua formação (...)” (p. 11). No entanto, o professor não é pessoa isolada, mas sim uma pessoa em interação com outros profissionais na escola, pelo que concordamos com a perspetiva da autora que considera, assim, a formação centrada na escola, contextualizada pelas suas necessidades, enquanto organização.

A consulta do plano de formação da escola para o ano letivo 2020-2021 (anexo D) indicou-nos as áreas privilegiadas pelo corpo docente. O plano de formação foi elaborado de acordo com as necessidades de formação do pessoal docente, através dos diferentes grupos disciplinares, propostas de formadores e em conformidade com o PE 2019-2023. Posto isto, salientamos algumas das temáticas privilegiadas que se prendem com os objetivos do PE, designadamente, o património natural da RAM e a área das tecnologias de informação e comunicação e plataformas digitais de ensino, como resultado das dificuldades sentidas pelos professores, aquando da implementação do ensino remoto de emergência, por altura da pandemia COVID-19.

A gestão da escola e a operacionalização do PE esbarrou em algumas limitações da autonomia escolar, não tendo sido apontados constrangimentos de grande monta. Verificamos que todos os professores entrevistados referiram que a autonomia escolar era limitada, sendo que o processo de apropriação da autonomia se revestia de alguns constrangimentos relacionados com fatores de ordem financeira, por disposições dos normativos legais e pelo contexto escolar. Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que a instituição escolar evidenciava pouca autonomia na gestão financeira dos seus recursos, dada a centralização de poderes na SRE, com implicações diretas na gestão administrativa e pedagógica a escola.

Se, por um lado, encontramos na legislação, que rege o sistema educativo, oportunidades para a escola criar a sua própria identidade, através da introdução de um conjunto de medidas ajustadas ao seu contexto escolar, deparamo-nos, por outro, com imposições legais que limitam, de certa forma, a ação da organização escolar, pois é necessário cumprir a matriz curricular. Assim, a escola via-se, por vezes, um pouco condicionada na criação de percursos que atendessem às necessidades específicas dos alunos, nomeadamente a gestão dos apoios pedagógicos, do crédito horário, da oferta formativa e a introdução de metodologias ativas, que pareciam ser menos desenvolvidas nos anos de avaliação externa das aprendizagens, talvez por requererem mais tempo para todo o processo de trabalho do que o método expositivo.

O grau de autonomia e consecução do Projeto Educativo foi influenciado pelas contingências da COVID-19, pois houve necessidade de reformular práticas e adaptar novos procedimentos, a nível da gestão escolar, das metodologias de ensino e da avaliação das aprendizagens dos alunos. Não obstante as profundas implicações a todos os níveis da existência humana, a pandemia COVID-19 apresentou um conjunto de oportunidades que permitiu à organização escolar em estudo se reinventar em tempos de incerteza e implementar um conjunto de medidas que já estavam previstas no Projeto Educativo 2019/2023, nomeadamente o apoio às famílias mais carenciadas, através de campanhas de solidariedade e aos alunos de origem estrangeira, entre outras medidas ajustadas à realidade escolar de então que resultaram eficazmente.

Ao desenharmos a segunda questão de investigação, tínhamos por objetivo identificar as: identificar as ações desenvolvidas pela Equipa de Autoavaliação de Escola, tendo em mente os eixos do Modelo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional, que contribuíram para a melhoria do trabalho desenvolvido pela organização escolar. As instituições escolares definem linhas de atuação, à luz da autonomia escolar, e escolhem o percurso que melhor se adapta à organização escolar e aos alunos, através da elaboração de um projeto educativo sólido que estabeleça os objetivos a concretizar em função das áreas que precisam ser intervencionadas e da gestão flexível do currículo. De acordo com a Portaria 245/2014 “(...) a avaliação torna-se pertinente e necessária face às novas exigências que se colocam aos estabelecimentos de educação e ensino, à administração educativa, aos diferentes atores intervenientes na comunidade educativa e ao Sistema Educativo Regional na sua globalidade, com vista a melhorar os procedimentos, os padrões de competência, as qualificações escolares e as aprendizagens.” A avaliação de escola pretende aferir em que medida a instituição escolar se mantém focada na concretização dos seus propósitos, sendo que a autoavaliação se constitui como procedimento essencial, orientado pela liderança escolar e pela equipa de autoavaliação, na análise das práticas, na definição de novas formas de atuação, em prol da melhoria.

Os dados permitiram-nos compreender o processo de trabalho da Equipa de Autoavaliação de Escola e identificar o seu impacto na melhoria da organização escolar, à luz da autonomia escolar. Embora o enfoque do estudo recaísse sobre o quadriénio 2019/2023, em específico sobre o ano letivo 2020/2021, atendendo à continuidade do processo de autoavaliação e melhoria do ensino, decidimos incluir e analisar o trabalho desenvolvido desde o início do processo avaliativo, de forma a compreendermos melhor

a ação desta equipa de trabalho. Relembramos que, no caso da escola em estudo, a EAAE era constituída unicamente por professores, comprometendo a pluralidade de perspetivas, uma vez que a natureza do trabalho (reflexão, planificação, análise de resultados, sugestões, etc.) baseava-se apenas no entendimento dos professores. Cohen e Fradique (2018) salientam a centralidade das equipas de autoavaliação de escolas no processo de avaliação de escola pela “(...) sua natureza plural e, por outro, à especificidade das tarefas de que está incumbida” (p. 95). A equipa de autoavaliação é responsável por desenvolver um processo de trabalho complexo, que se estende desde a planificação, análise de diagnóstico, recolha e tratamento de informação até à apresentação dos resultados, sendo que para Cohen e Fradique, também deverá “(...) facilitar a discussão em torno das dimensões avaliadas, por forma a permitir a priorização de ações a melhorar, a tomada de decisão das ações a desenvolver, os reajustes a implementar em termos de documentos orientadores” (p. 96). Assim consideramos ser necessária a intervenção de diferentes parceiros, perante a complexidade deste processo. A formação de uma equipa de autoavaliação de escola surge-nos como fator importante, pois uma equipa representativa dos diferentes atores educativos apresentará maior diversidade de perspetivas complementares sobre os mesmos fenómenos e não apenas a perspetiva docente. Tanto a lei n.º 31/2002 como a Portaria n.º 245/2014 são omissas quanto à formação das equipas de autoavaliação de escola, no entanto, e concordando com a visão de Cohen e Fradique (2018), ela deverá ser representativa da comunidade educativa, ou seja, incluir professores, representantes dos encarregados de educação, pessoal não docente, alunos e, até mesmo, um amigo crítico, alguém externo à escola, pois, desta forma todo o processo de autoavaliação se revestirá de maior objetividade e enriquecerá com a pluralidade de perspetivas e com o trabalho colaborativo.

No caso particular da escola em análise, o processo de avaliação da escola teve origem em disposições normativas, no entanto, também foi alicerçado em práticas reflexivas e na determinação da instituição em ultrapassar os obstáculos já identificados, melhorando assim o seu desempenho. Esta postura está em conformidade com o considerado por Fialho (2009), pois a autora defende que “[a] iniciativa deve partir da escola, que deverá estar convicta da necessidade e da importância da auto-avaliação para uma possível melhoria da escola, criando as condições favoráveis ao desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação” (p. 113). A escola evidenciou ao longo do processo, capacidade de reflexão e de questionamento indo ao encontro da perspetiva de Alarcão e Roldão (2010) que olham para a reflexão como “promotora do conhecimento profissional,

porque radica numa atitude de questionamento permanente - de si mesmo e das suas práticas - em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (p. 30).

A reflexão organizacional constitui um dos eixos fundamentais num sistema educativo multidimensional e interdependente, que beneficia com o contributo ativo de todos os agentes educativos, mediante um modelo de avaliação que possa sustentar as ações das organizações escolares, através de estratégias concertadas em direção à concretização do seu Projeto Educativo e do sucesso educativo dos alunos.

O processo de autoavaliação apoiou-se no Referencial Comum de Avaliação de Escolas na RAM. Para a Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1.) seria importante

(...) para as pessoas perceberem também, que muitas não percebem, que o trabalho que fazemos não é um trabalho que surge espontaneamente, porque queremos. Há um Referencial, embora cada vez que é apresentado um relatório é referido esse Referencial. Mas o facto de haver uma entidade que é exterior à escola e que está a par do nosso trabalho, que avalia, de certa maneira, e que analisa de forma crítica ... seria importante para... eu penso que seria importante para a escola. As pessoas iam perceber. (p. 25)

A intensão que se denota nas palavras da Coordenadora da EAAE leva-nos a questionar se os professores se apercebiam da importância do trabalho da EAAE, se a comunidade educativa se envolvia de forma consciente no processo de autoavaliação da escola e se o Referencial Comum de Avaliação de Escolas era do conhecimento do corpo docente. Na realidade, os dados indicaram que o referencial de avaliação não era do conhecimento geral do corpo docente, o que nos leva refletir um pouco sobre a participação dos professores num processo de extrema relevância para a instituição. Consideramos que é importante os professores conhecerem o referencial de autoavaliação, para melhor entenderem e contribuírem para o processo, adotando uma postura reflexiva e proativa. Os objetivos da instituição que ratificam as suas práticas devem ser considerados pelos professores, para que contribuam de forma participativa e fomentem o sucesso da organização escolar.

Para Fialho (2009), o processo de autoavaliação “(...) implica o desenvolvimento de um sistema rigoroso de recolha, tratamento e análise de informação organizado em torno do projecto educativo de escola, tendo por base a construção de indicadores conducente ao controlo da qualidade do serviço educativo prestado à comunidade” (p.

110). A elaboração do Projeto Educativo revelou ser um processo de trabalho árduo, pois os responsáveis pela sua elaboração não tinham formação. A este respeito, Fialho (2009) salienta que “[a] falta de experiência e de formação para realizar a auto-avaliação, bem como as dificuldades que lhe estão subjacentes, geram ansiedade e insegurança nas equipas, pelo que urge apostar na sua formação” (p. 114). No nosso parecer é importante dotar as equipas de autoavaliação e organização, em geral, de conhecimento científico e de capacidades técnicas, através de formação que confira segurança às equipas e fundamente os procedimentos de autoavaliação, rentabilizando desta forma recursos e tempo.

Tendo por base os resultados das entrevistas e o relatório de Autoavaliação 2018/2019, podemos constatar que o trabalho realizado pela EAAE consistiu na elaboração e organização de documentos estratégicos como o PE, o RI e o PAA, assim como a caracterização dos recursos humanos e materiais, com recurso à aplicação de questionários ao pessoal docente e encarregados de educação. A EAAE procedeu à: elaboração dos inventários referente ao material dos grupos disciplinares e projetos/clubes; à análise de relatórios dos Diretores de Turma, Coordenadores de Ciclo e Coordenadores de projetos/clubes; construção de instrumentos de recolha e monitorização de informação: grelhas e questionários para recolha/análise de situações de risco de abandono escolar; identificação das formas e instrumentos de avaliação e gestão articulada do currículo; elaboração e organização de outros documentos de apoio à prática letiva, como grelhas de planificação, grelhas de avaliação, atas, relatórios sobre a ação dos grupos disciplinares e grelhas de registo de atividades do PAA. A EAAE, para além de construir documentos de apoio que constituíam fontes de informação útil em muitas áreas, conferiu objetividade ao processo de regulação da prática letiva, cumprimento de prazos, estratégias de ensino/aprendizagem e resultados.

Antes da intervenção da EAAE, não havia registos e informação sobre os apoios pedagógicos oferecidos pela escola, uma das estratégias para colmatar as dificuldades dos alunos, sendo que a EAAE construiu instrumentos com o objetivo de documentar todo o trabalho realizado nessa área (áreas disciplinares, professores responsáveis, assiduidade dos alunos, motivo de frequência, metodologias) e a eficácia do processo traduzida pelos resultados escolares dos alunos nas disciplinas intervencionadas. Assim, foi possível recolher informação fidedigna, elaborar um relatório e apresentá-lo ao CP. A EAAE produziu, igualmente, informação sobre os serviços da escola e suas infraestruturas, tendo

sido apresentado um relatório ao Conselho Pedagógico e ao Conselho da Comunidade Educativa.

O trabalho realizado recaiu essencialmente sobre dois eixos do RCAE, o eixo Recursos e Resultados. O trabalho realizado no âmbito do Eixo dos Processos incidiu sobre as dimensões Prestação de Serviços e Projeto Educativo e Identidade. Ao proferir que “(...) quando as coisas são objetivas nós pegamos em documentos, em materiais ... Agora a parte de desenvolvimento e empenho do docente, a interação do docente na sua atividade ... como recolher?” (p. 8) a Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1.) deixou transparecer alguma dificuldade em conceber metodologias e instrumentos adequados à recolha de informação na dimensão Aprendizagem/Ensino, pela subjetividade intrínseca às práticas letivas e de avaliação das aprendizagens dos alunos, caracterizadas pela multiplicidade de procedimentos metodológicos e pedagógicos inerentes às diferentes formas de trabalho docente.

O discurso da Coordenadora da EAAE e da E03 dava nota de alguma reserva em analisar as práticas da atividade docente inerentes ao processo de ensino/aprendizagem pois, na opinião da responsável pela EAAE era

(...) difícil recolher informação, implica, de certa forma, “invadir” espaços que são um pouco mais a pertença... essencialmente dos docentes. (...) É difícil porque isso já implicava uma avaliação mais objetiva do trabalho docente ou, por exemplo, até entrar no âmbito do trabalho de sala de aula o que este Referencial, acho que, não permite e seria (...) uma intrusão. (p. 8)

Como salienta Bolívar (2012) “(...) se os professores são a chave para a melhoria, os diretores têm de criar o clima adequado para que os docentes sejam melhores, supervisionando os resultados e estimulando o processo” (p. 52). Assim, compreendemos que há muito trabalho a fazer relativamente ao eixo Processos que, necessariamente, passa pela visão estratégica da liderança escolar, pois pode estimular os professores para a mudança, derrubar barreiras psicológicas, alterar mentalidades e adotar uma cultura em que seja valorizada a reflexão organizacional, trabalho colaborativo, supervisão pelos pares e transparência em prol do desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos e do ensino, bem como da organização escolar.

As direções das escolas são responsáveis por melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem e intervir nos procedimentos e nas estratégias de ensino dos professores,

através de sugestões de atividades, projetos e metodologias que vão mais ao encontro dos pressupostos do Projeto Educativo. Desta forma, a escolha das atividades e opções metodológicas deixa de ser apenas da responsabilidade dos professores. Azevedo (2005) destaca, como fase do processo de avaliação das escolas, a concretização das mudanças, pois é apanágio da autoavaliação de escola impulsionar a mudança. A propósito dos receios com que a organização e os seus intervenientes naturalmente se deparam, e que podem paralisar a ação e/ou fomentar a continuidade do status quo, Fialho (2009) defende que a implementação de uma cultura de autoavaliação deve recair sobre um esforço coletivo para “(...) ultrapassar preconceitos, receios, inseguranças, quebrar a indiferença, e criar um clima de confiança, respeito por todo, transparência e abertura, sem o qual as escolas dificilmente conseguirão desenvolver processos de auto-avaliação contínuos e sistemáticos” (p.113).

Os resultados das entrevistas às lideranças intermédias indicaram-nos que a EAAE procedeu à análise de processos, redefinição e uniformização de procedimentos e de instrumentos, tendo sido possível emanar uma série de indicações relativamente às áreas de intervenção prioritárias, em função da melhoria do ensino e organização escolar. Estas indicações eram tidas em conta pelos docentes, aquando da planificação da sua atividade letiva, elaboração do Projeto Docente e Relatório de Autoavaliação, refletindo-se assim na avaliação das dimensões do desempenho docente: a) Científica e pedagógica; b) Participação nas atividades desenvolvidas pela escola e c) Formação contínua e desenvolvimento profissional, pelo que a EAAE contribuía de forma indireta para o processo de avaliação do desempenho docente.

A EAAE mostrava-se proativa e atenta às necessidades da organização escolar, identificando áreas de intervenção em prol da melhoria, mesmo que não constassem do seu plano inicial de trabalho. Temos, como exemplo, a atualização do Regulamento Interno 2020/2021 que não estava prevista, porém dadas as lacunas identificadas e a importância do documento, a EAAE propôs e procedeu à sua retificação, adequando-o à realidade da instituição e às particularidades da comunidade escolar.

A nível interno, a comunicação entre a EAAE e a restante comunidade educativa passava pela apresentação periódica do trabalho realizado ao Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho da Comunidade Educativa. O grupo com maior expressão no processo de autoavaliação da escola era o corpo docente, dado que os seus representantes tinham assento no Conselho Pedagógico e no Conselho da Comunidade Educativa, sendo possível a emissão de pareceres/sugestões quando solicitada. A

participação do pessoal não docente e encarregados de educação resumia-se à presença dos seus representantes no Conselho da Comunidade Educativa, no entanto a participação dos encarregados de educação era pouco expressiva pela inexistência de uma associação de pais. Assim, consideramos que o processo de autoavaliação de escola carece de maior participação dos diferentes atores educativos, pois, de acordo com Meuret (2002) a avaliação participativa contribui para o desenvolvimento das instituições escolares, pois valida a pertinência do processo, credibilidade dos objetivos das escolas, o espírito de pertença e de união entre os participantes no processo avaliativo.

Pelo que nos foi dado a analisar, a elaboração de relatórios anuais sobre o trabalho desenvolvido pela EAAE não era uma constante, sendo que esta equipa contava elaborar um relatório, no final do ano letivo 2022/2023, sistematizando a informação recolhida ao longo do quadriénio 2019/2023, através da aplicação de inquéritos por questionário a alunos, encarregados de educação, docentes e funcionários. Desta forma, poderiam também recolher sugestões de melhoria dos diferentes atores. Os relatórios de avaliação constituem documentos importantes para que a organização possa efetivamente proceder à sua reflexão interna e compreender até que medida os seus objetivos estão a ser concretizados, bem-sucedidos ou precisam de reformulação. Atendendo a que o processo de avaliação da instituição é um processo contínuo de melhoria, julgamos que seria vantajoso elaborar balanços com maior regularidade, no fim de cada ano letivo, por exemplo, permitindo a autorregulação de práticas ainda durante o período avaliativo.

A EAAE considerava-se um polo dinamizador da melhoria organizacional, sendo o seu profissionalismo e a qualidade do seu trabalho reconhecidos pelos seus pares. A EAAE fomentava uma cultura de reflexão organizacional, que incidia sobre a ação individual e coletiva dos professores e da organização e áreas de intervenção, promovendo ações de melhoria do ensino e da instituição. A Coordenadora da EAAE destacou que a equipa fomentava a colaboração entre várias estruturas de liderança intermédia, destacando a importância do trabalho colaborativo docente.

Apesar de ser notório o compromisso desta equipa para com as suas responsabilidades e com a melhoria da organização escolar, a EAAE deu nota de alguns constrangimentos ao seu trabalho. Assim a dificuldade em conciliar horas de trabalho comuns foi apontada como o grande constrangimento, uma vez que nem sempre era possível a coincidência de horário entre os elementos da equipa, tornando-se difícil a planificação de tarefas comuns, embora todos os membros fizessem o melhor que podiam,

sendo que, na opinião de Fialho (2009) “(...) [p]ara que a equipa possa funcionar é necessário que disponha de tempo nos seus horários” (p. 114).

A ausência de formação na área de avaliação das escolas foi um aspeto que gerava grande instabilidade no seio da equipa, levando esta a se questionar sobre a qualidade e eficácia do trabalho desenvolvido, pelo que os seus elementos sentiam necessidade de procurar e atualizar o conhecimento nesta área de forma a fundamentar o trabalho realizado. Afonso (2015), reconhecendo a limitação do conhecimento docente a respeito da complexidade do processo de autoavaliação tem defendido mais e melhor “(...) formação no campo vasto e heterogéneo da avaliação educacional, porque a avaliação educacional, no seu sentido mais amplo, contém dimensões teórico-concetuais, éticas, técnicas, metodológicas, políticas e científicas capazes de provocar efeitos sinérgicos de grande complexidade e importância” (p. 228). Concordamos com Silvestre *et al* (2016) quando defendem a formação na área da “(...) avaliação organizacional, não apenas para as lideranças de topo e intermédias, mas também para o corpo docente e não docente, que faz a escola acontecer todos os dias” (p. 20). De facto, é necessária uma consciência coletivamente partilhada de que o conhecimento é ferramenta necessária para desenvolver um trabalho de qualidade, assegurando-se de que os participantes no processo de autoavaliação dominam a mesma linguagem e os mesmos conceitos. A ausência de um local de trabalho fixo e apropriado também causava algum desconforto, sendo que a solução dependia da disponibilidade dos espaços escolares, situação que se agravou por altura da pandemia COVID-19, fase em que foi necessário gerir com precaução os espaços e a população escolar.

A EAAE considerava necessária a existência de outras equipas de trabalho que se ocupassem do trabalho inerente aos documentos estratégicos da escola, pelo que estaria mais disponível e teria mais tempo para se dedicar ao processo de autoavaliação de escola. As constantes solicitações do CEx, de acordo com as necessidades da organização, nas mais variadas áreas de intervenção, dificultavam a consecução do plano de trabalho da EAAE e provocavam alguma instabilidade na gestão do trabalho, bem patente no desabafo da Coordenadora da EAAE (apêndice 4.1.):

(...) o nosso trabalho nunca é um trabalho que possa seguir uma planificação, nós podemos elaborar um plano de ação para um ano e ele sucessivamente vai sendo abandonado e retomado de acordo com as solicitações. Portanto, não há o se concentrar e se focalizar naquele aspeto e investigar sobre aquele aspeto e fazer o trabalho numa velocidade cruzeiro, portanto ... ehh... o tocar em tantas áreas de

acordo com os momentos, acho que nos cria alguma instabilidade, mas se pensarmos que é positivo para a escola e que estamos a trabalhar, nesse sentido é positivo. Na nossa satisfação pessoal sentimo-nos sempre insatisfeitos porque o trabalho é sempre feito muito em cima da hora e sem tempo para refletir. (pp.11-12)

Desta forma, compreendemos que os membros da EAAE se sentiam insatisfeitos, de certa forma, com o seu desempenho individual e coletivo devido à escassez de tempo para refletir, procurar e construir conhecimento novo e cumprir em simultâneo com o plano de trabalho, em suma, para desenvolver e apresentar trabalho, de acordo com os seus princípios profissionais. Na opinião de Fialho (2009) “Na tentativa de implementação de processos de auto-avaliação, as escolas deparam-se com muitos problemas práticos, que geram dúvidas, incertezas, indecisões, inseguranças, contribuindo, por vezes para um clima de tensão” (p. 112).

Compreender a interação regular de todas as variáveis no processo de avaliação organizacional é uma tarefa que necessita da participação dos vários atores educativos, pela sua complexidade, como defendido por Simons (1999), quando diz que “[a] tarefa de autoavaliação das escolas é complexa. A mudança é um processo difícil. A autoavaliação que incorpora um modelo educativo de desenvolvimento organizacional exige muito esforço, organização, formação e apoio” (p. 167). Assim, somos levados a salientar o processo de autoavaliação como participativo, no qual a ação de todos, em particular das lideranças escolares e das equipas de autoavaliação, dotadas de conhecimento científico, permite identificar os aspetos em que a instituição se destaca e os que necessitam de intervenção cirúrgica. Assim, a escola poderá rumar em direção ao sucesso e cumprir com a sua missão, isto é, proporcionar aos seus alunos uma formação integral, baseada no desenvolvimento de competências, valores cívico e aprendizagens reveladoras, de forma a se tornarem cidadãos conscientes, proativos e totalmente inseridos na sociedade.

A discussão dos dados permitiu-nos responder à terceira questão de investigação e identificar as ações dos professores e lideranças escolares que contribuíram para o processo de melhoria da organização escolar e do ensino/aprendizagem. Tomando por base os resultados, é possível apercebermo-nos que se vivia na escola um bom ambiente de trabalho, dentro e fora da sala de aula, para o qual contribuiu a ação das lideranças escolares que promovia “(...) um ambiente escolar propício a desenvolver um bom

trabalho, é um ambiente escolar positivo (...)” (p. 15) nas palavras do E02 (apêndice 4.1). O clima de trabalho traduzia a visão e a missão da escola, assim como fomentava a apropriação dos valores plasmados no Projeto Educativo. A relação pedagógica e o acompanhamento dos alunos, por parte dos professores, em particular no 2.º ciclo e no ensino secundário ganharam destaque, pois contribuiu positivamente para alteração da imagem da escola na comunidade exterior e melhorou o ambiente escolar, diminuindo gradualmente as situações de indisciplina. Como referiu o E07 (apêndice 4.4.), a escola empenhou-se em proporcionar um bom ambiente escolar, estabelecer relações de proximidade com os alunos e fazê-los sentir em segurança “(...) porque é muito importante os miúdos terem confiança nos funcionários do andar, no funcionário da cantina, do pátio...todo esse trabalho que foi feito fez com que gradualmente a confiança aumentasse, a imagem da escola melhorasse neste ponto (...)” (p. 13). O processo de integração dos novos alunos no 2.º ciclo contribuía para o seu bem-estar, minimizando o impacto da transição para uma nova realidade escolar tão diferente do 1.º ciclo. A qualidade da relação pedagógica entre alunos e professores no ensino secundário tinha implicações diretas no desempenho escolar dos alunos, muito acompanhados pelos professores no seu processo de aprendizagem. A qualidade da relação humana era privilegiada, revelando proximidade entre professores, alunos, membros do Conselho Executivo e funcionários da escola, não obstante o distanciamento interpessoal vivido durante o período da COVID-19.

Os professores entrevistados acreditavam que o aumento da população estudantil da instituição escolar resultava do trabalho desenvolvido pela organização, com o intuito de fomentar o grau de confiança dos alunos e suas famílias, melhorar os resultados da instituição e, na perspetiva do Presidente do Conselho Executivo, afirmar-se como uma escola de referência no panorama educativo regional. Na opinião do E05, todas as medidas adotadas pela escola na gestão das oportunidades, no âmbito da autonomia escolar, contribuíram para o aumento da população escolar, sendo que quase um quarto da população estudantil não reside no concelho onde a escola se situa. Os resultados dos questionários evidenciaram que tanto os alunos como os professores gostavam de estudar e trabalhar na escola, onde existia uma cultura de reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido por alunos e professores, o que os motivava a continuar a desempenhar bem o seu trabalho.

A ação dos professores desenvolvia-se em dois planos distintos, mas complementares: o plano de interação com os alunos, em contexto de sala de aula, e o

plano de interação com os seus pares e demais agentes educativos, em estreita colaboração no estabelecimento de objetivos comuns, contribuindo para a sua consecução e melhoria do ensino e da instituição escolar. Continuando a observar os resultados, somos levados a destacar o contributo das práticas pedagógicas, realização de atividades curriculares e desenvolvimento de projetos de interesse para os alunos, que fomentavam e/ou fortaleciam nos alunos capacidades e competências essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos e que contribuíam para a diminuição de ocorrências disciplinares, na qualidade das aprendizagens e formação integral dos alunos, como expresso pelas lideranças escolares e professores. Embora os resultados tenham revelado o recurso à exposição teórica, intercalada com a prática letiva mais recorrente, a verdade é que os docentes também recorriam a outras metodologias que se afastam da tradicional exposição teórica de conteúdos, como a realização de trabalhos de pesquisa, o ensino pela descoberta, a realização de atividades interativas, debates e trocas de opiniões, a realização de atividades interdisciplinares e trabalho de projeto. As escolhas metodológicas dos professores estão naturalmente condicionadas pelas características dos alunos e dos contextos de aprendizagem, como referido por Cohen e Fradique para quem “[a] melhor abordagem será sempre aquela que registre, na sala de aula de cada professor uma maior funcionalidade” (p. 65). Ao observarmos que as tecnologias de informação e comunicação, metodologias de ensino e a flexibilidade e autonomia e flexibilidade curricular eram as temáticas de formação mais procuradas pelos professores, somos levados a crer que o corpo docente demonstrava vontade em evoluir e se manter atualizado no conhecimento científico profissional, pois como referiu a E09 (apêndice 4.6.), “(...) os professores, acho que são cada vez mais conscientes e tentam diversificar as práticas (...)” (p. 7).

Já no que concerne à avaliação das aprendizagens, os resultados mostraram-nos que os professores fomentavam práticas reflexivas e promotoras da responsabilidade dos alunos pelo seu desempenho no seu percurso escolar, orientando-os quanto ao trabalho a desenvolver, para que tivessem melhores resultados escolares e recorrendo a instrumentos de avaliação diversificados, com destaque para os testes, fichas de trabalho, trabalhos práticos e de pesquisa, questões de aula, sendo menos frequente os trabalhos de projeto ou até mesmo os portefólios. Numa altura em que se valoriza a aquisição de competência mais elevadas como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade, a colaboração e a comunicação, entre outras assinaladas, como as competências para o século XXI, é necessário diversificar as metodologias de ensino e os instrumentos de

avaliação, que melhor se adequem ao que se pretende avaliar. Os testes e as fichas de trabalho surgiram como o instrumento de avaliação mais comum, no entanto concordamos com Cosme (2018), quando a autora salienta a inadequação dos testes, pois não são capazes de avaliar competências, tais como a colaboração, a autonomia, entre outras, sendo necessário diversificar o trabalho na sala de aula e os instrumentos de avaliação.

Tomando os resultados por base, verificamos que o trabalho interdisciplinar não parece ser uma prática constante entre o corpo docente mais velho, sobretudo no ensino secundário. Os resultados académicos neste nível de ensino ganhavam maior importância, em detrimento dos processos de trabalho, pelo que os docentes concentravam mais os seus esforços no trabalho direto com os alunos e não tanto com os seus pares. Como referido por Oliveira-Formosinho, (2002) “[o] agir profissional do professor tem de ser (...) realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (...) constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns” (p. 219), sendo importante desenvolver outras formas de trabalho baseadas na colaboração. O processo de transição para uma cultura de colaboração, conforme sugerido por Cosme (2018), acontece de forma “(...) lenta, em função da construção e da negociação de consensos que obriga, algumas vezes, a avançar devagar, a estabelecer confrontos de perspectivas ou, caso seja necessário, a redefinir projetos” (pp. 104-105). Os professores vivenciaram práticas de trabalho colaborativo traduzidas, para uns, em momentos de discussão, reflexão e, para outros, na planificação da atividade letiva, elaboração de materiais pedagógicos/documentos importantes para a organização da prática letiva. Desta forma, a colaboração docente foi ganhando espaço e ultrapassando as barreiras de outras formas de trabalho de carácter mais individualista, tendo sido considerada um fator importante na aprendizagem e melhoria do ensino e da organização escolar. No entanto, é importante destacar que as práticas colaborativas elencadas situam-se mais ao nível da organização da atividade letiva do que a nível da sala de aula. Implementar práticas profissionais assentes na colaboração docente implica, para Cohen e Fradique (2018), “(...) encontrar sentidos através de entendimentos e vontades, visando a apropriação, pelos professores, do currículo e da sua margem de autonomia, capaz de os fazer sentir protagonistas num quadro de questionamento constante (...)” (p. 99), que permite quebrar o isolamento, constituir equipas de trabalho e comunicar eficazmente com os outros.

O envolvimento e o empenho do corpo docente da escola na concretização dos objetivos, na sua generalidade, foi considerado essencial para o desenvolvimento da instituição pelo Presidente do Conselho Executivo (apêndice 4.8.), reconhecendo que “(...) os professores se envolvem de forma crítica, construtiva, na maior parte das vezes, para que cheguemos a determinado ponto” (p. 21). O esforço e trabalho dos docentes para que o processo de ensino/aprendizagem não ficasse comprometido, por altura da pandemia COVID-19, foi um exemplo claro deste empenho, tendo sido reconhecido por todos os sujeitos de investigação, pois os professores adaptaram práticas letivas, critérios de avaliação, instrumentos, formas de apoio e recolha de informação em função da particularidade do tempo vivido e do desajuste das práticas letivas e de avaliação das aprendizagens dos alunos. Os professores, pela diversidade de funções que desempenham na escola, contribuem de formas variadas, e com maior ou menor grau de participação, no processo de autoavaliação de escolas e no desenvolvimento profissional, o que para Simons (1999) constitui o “(...) argumento principal para defender o envolvimento das escolas na sua autoavaliação (...)” (p. 163).

Noutro campo, desta feita, relativo às ações das lideranças escolares, verificamos que, apesar de alguns dos sujeitos não se percecionarem como líderes escolares, todos os entrevistados tinham uma larga experiência profissional, tendo desempenhado uma miríade de cargos de liderança escolar com destaque para os cargos de Diretor de Turma e de Delegado de Grupo Disciplinar. Para os entrevistados, o exercício de cargos de liderança, permitia compreender melhor a complexidade e o funcionamento das organizações escolares, responder às solicitações e intervir de forma proativa e mais consciente no processo de melhoria institucional. O Presidente do Conselho Executivo salientou a importância do desempenho dos cargos de liderança intermédia anteriores no desenvolvimento de competências profissionais que o capacitaram para o exercício de funções inerentes ao cargo, competências igualmente alicerçadas no conhecimento profundo da instituição escolar em estudo e do sistema educativo.

Os resultados demonstraram que os docentes com cargos de liderança intermédia tiveram dificuldade em identificar o estilo de liderança que se enquadrava na sua ação, talvez por desconhecimento do quadro conceptual da temática. Porém, pela forma como descreveram a sua ação, junto dos seus pares e do órgão de gestão da escola, parece-nos ser possível caracterizá-los como líderes democráticos, tendo sido destacada a sua capacidade para colaborar com os seus pares e com o órgão de gestão da escola, o

respeito pela individualidade dos seus pares, o pragmatismo na gestão do trabalho e o apreço pelo profissionalismo docente.

A análise dos dados revelou que, na perspetiva do Presidente do Conselho Executivo, são atitudes fundamentais ao processo de liderança e gestão escolar a capacidade de ouvir e dialogar com os seus pares, estar recetivo às reflexões e sugestões do corpo docente e colaborar com os demais. A capacidade do líder escolar para gerir momentos de maior tensão e estabelecer diálogo com os alunos e encarregados de educação, colaborar com as estruturas de liderança intermédia e gerir a organização escolar de forma democrática, foi destacada pela Coordenadora da EAAE. O Presidente do CEx acreditava ser uma pessoa com capacidade para exprimir os seus pontos de vista e defendê-los, por confiar na natureza dos seus propósitos e do trabalho que desenvolvia. No que diz respeito ao desempenho do seu cargo como Presidente do Conselho Executivo, referiu que, o relacionamento interpessoal e a planificação e a gestão do trabalho constituíam estímulos diversos, porém considerava a gestão escolar ainda muito concentrada na figura do Presidente do Conselho Executivo, constrangimento que fazia por ultrapassar, ao delegar tarefas e partilhar a sua liderança. No discorrer do seu pensamento, indicou-nos que acreditava e valorizava a liderança escolar democrática, caracterizada pela partilha de decisões com os demais agentes educativos, em prol de um bem comum.

A equipa do Conselho Executivo revelou uma postura dialogante e de escuta ativa, considerando as perspetivas dos docentes, pois reconheciam-nos como profissionais comprometidos com a melhoria da organização escolar, de forma crítica e construtiva, opinião partilhada também pelos docentes que se sentiam envolvidos num processo de democraticidade e de liderança partilhada. A generalidade dos professores considerou que esta equipa desempenhava as suas funções com profissionalismo e fomentava o desenvolvimento da organização escolar. Para Fialho (2009) o sucesso do processo de autoavaliação “(...) depende da capacidade da liderança do órgão de gestão, em informar e mobilizar toda a comunidade educativa, só assim se poderá ser responsável e pedir responsabilidades” (p. 113), pelo que é importante que a liderança escolar ocupe um papel central na consciencialização do corpo docente da relevância da autoavaliação de escola.

Dando continuidade aos resultados, e no que concerne ao contributo das lideranças da escola para a melhoria da organização escolar, destacamos que a atribuição de cargos de liderança intermédia, com caráter de nomeação pelo órgão de gestão, era regida por critérios relativos ao profissionalismo docente e a características pessoais conducentes ao

desempenho do cargo, pelo que o Presidente do Conselho Executivo (apêndice 4.8.) destacou

[a]dedicação, a relação existente com os pares, a forma de trabalho, a forma como se disponibilizam para o serviço de toda a comunidade educativa, a forma como apresentam sugestões, críticas de trabalho, como se envolvem...ehh... têm um papel fundamental na afirmação e na execução de todo o trabalho da escola. (p. 3)

As lideranças escolares destacaram-se pela promoção e implementação de práticas de trabalho colaborativo, com destaque para a elaboração de documentos/formulários orientadores, partilha de ideias, concertação de procedimentos, disponibilidade para prestar apoio e esclarecer dúvidas. O seu profissionalismo e contributo para a melhoria do ensino e da organização foram valorizados pelos professores em geral, sendo que o relacionamento profissional entre ambos estava alicerçado na confiança mútua. O E02 (apêndice 4.1) acrescentou ainda que os professores com cargos de liderança intermédia, em particular os Coordenadores de Ciclo e os Coordenadores de Departamentos, agiam movidos pelo seu profissionalismo e dedicação porque consideravam “(...) que é o melhor que pode ser feito em função... em prol da melhoria e do funcionamento da própria escola” (p. 31). A liderança é um fator importante no processo avaliativo, sendo que as ações desenvolvidas pela liderança da escola contribuem para o progresso das aprendizagens dos alunos como referido em IGEC (2012).

As lideranças intermédias fomentavam a reflexão profissional e a análise do trabalho a nível das práticas, dos processos e dos resultados, considerando a perspetiva dos seus pares e o trabalho docente. A melhoria da organização escolar baseia-se na reflexão feita por cada um dos participantes do processo educativo, sendo que a reflexão se afigura como o motor que impulsiona o movimento de aperfeiçoamento contínuo das organizações escolares e dos seus profissionais, em particular os professores que se preocupam com a sua evolução pessoal e a dos alunos. É através do questionamento e reflexão, requisitos essenciais no processo de autoavaliação das escolas, que o profissional lida com as situações novas que lhe causam conflito durante a sua prática, pois quanto mais as escolas se percecionarem como organizações reflexivas e aprendentes, mais facilmente resolverão os seus dilemas e melhor será a qualidade do trabalho desenvolvido e do serviço educativo. As qualidades alocadas às lideranças intermédias, o profissionalismo evidenciado no exercício das suas funções e o contributo

para a melhoria da organização escolar foi estendido à liderança do Presidente do Conselho Executivo, de forma consensual, pelos professores no geral.

Em suma, destacamos o envolvimento e contributo dos docentes e das lideranças escolares para a operacionalização do Projeto Educativo e conseqüente melhoria do ensino e da organização escolar, com a qual a escola se via comprometida, através do estabelecimento de objetivos concretizáveis; da liderança partilhada assente num processo de diálogo, participação ativa e colaboração com os vários atores educativos; trabalho desenvolvido pelos professores dentro e fora da sala de aula, com recurso à diversificação de estratégias e atividades em prol do desenvolvimento integral dos alunos e da qualidade das aprendizagens. Alunos e professores salientaram que o trabalho desenvolvido na escola pelo Conselho Executivo, professores e pessoal não docente contribuiu para um ensino de qualidade e desenvolvimento de competências pessoais essenciais para o futuro dos alunos.

Ao pensarmos no problema de investigação: *Qual a relação existente entre a autoavaliação da escola e a melhoria da organização escolar?* tínhamos por principal objetivo compreender a influência da autoavaliação da escola no processo de melhoria da organização escolar, pelo que consideramos pertinente, como objetivo complementar a uma visão holística do fenómeno, conhecer as perspetivas dos sujeitos de investigação acerca do processo de avaliação das escolas.

As escolas são organizações singulares e complexas caracterizadas pela especificidade dos seus contextos, nos quais os diferentes atores interagem, contribuindo para a criação de uma identidade própria. Segundo Afonso (2010), as escolas encontram-se num contínuo processo de reconstrução e atualização através de suas práticas pedagógicas e organizacionais. Elas refletem heranças simbólicas e culturais e fazem por adaptar-se a novos desafios e oportunidades, assumindo novas missões e objetivos e moldando-se às exigências dos seus contextos, pelo que Lafond (1998) considera que qualquer sistema de avaliação institucional terá dificuldade em compreender totalmente a singularidade dos contextos escolares e equacionar a complexidade dos fenómenos educativos e das organizações educativas. Não obstante a complexidade das organizações escolares, a avaliação das escolas tem como propósitos proceder à recolha de informação importante que traduza o funcionamento das escolas; inteirar-se sobre a eficácia e a eficiência do trabalho aí desenvolvido a respeito dos processos educativos e resultados escolares dos alunos; identificar e corrigir anomalias, para além de tomar decisões mais adequadas aos contextos locais de cada organização escolar.

Atendendo à complementaridade das duas componentes do processo de avaliação institucional, a generalidade dos resultados indicou-nos que os sujeitos de investigação estavam mais conscientes e familiarizados com o processo de autoavaliação de escola do que com o de avaliação externa. A autoavaliação surgiu, nas palavras do presidente do órgão de gestão (apêndice 4.8), como um processo de trabalho “(...) bastante moroso que teve de envolver muita gente e, por vezes, não foi muito fácil de implementá-lo (...)” (p. 22). A E08 (apêndice 4.5.), relembrando o processo de trabalho e as vantagens, reconheceu que “[h]avia coisas que nós nem conseguimos avaliar e que agora já vamos avaliando, determinados processos” (p. 22). Tal indica-nos que o processo de autoavaliação capacitou a organização e os atores educativos para a reflexão e ação organizacional. Como sublinhado pela E09 (apêndice 4.6.), a “(...) autoavaliação permite que nós consigamos melhorar cada vez mais e, então, quando tem a participação da comunidade escolar, melhor será (...)” (p. 26), indicando que o processo de AAE enriquece, se contar com as diferentes perspetivas e contributo dos vários agentes educativos. A este respeito, Azevedo (2005) refere que a avaliação interna é encarada, pela comunidade escolar, como um instrumento para a melhoria da escola, pelo que, na sua opinião, a comunidade educativa se envolve e participa no processo de identificação e resolução dos constrangimentos da organização escolar, através da abertura da escola ao meio local, onde se insere e em diálogo com os outros parceiros. A colaboração e envolvimento, tão importantes no processo de autoavaliação de escolas, deverão estender-se a todo o sistema educativo, como referido no Parecer n.º 5/2008, do CNE, que salienta ser necessário o envolvimento de todos os níveis de responsabilidade do sistema (local, regional e nacional).

Na opinião do Presidente do Conselho Executivo, as organizações escolares regionais não evidenciavam hábitos de autoavaliação do seu desempenho, muito menos de partilha do seu trabalho, sobretudo dos resultados, para se reservarem de juízos externos à escola como se percebe pela sua intervenção:

“Hoje, ...ehh... e porque a sociedade também cobra muito os resultados e não os processos, hoje obrigatoriamente e voltamos outra vez ... aqui há dias voltaram a aparecer outra vez os rankings das escolas em que toda a escola tem um motivo para se orgulhar. Ou seja, cada uma faz a sua classificação numa perspetiva de dar a conhecer à sociedade que afinal somos tão bons como os outros todos o são. (p. 27)

Assim, o líder escolar lamenta, de certa forma, a valorização dos resultados das organizações escolares, em detrimento dos processos de trabalho, a pressão social que Lafond (1998) identifica como um dos fundamentos para a avaliação das escolas e a necessidade das escolas se afirmarem perante o sistema e a sociedade.

Esta reserva e resistência das escolas pode ser uma estratégia defensiva, quanto à presença e influência de outros no modo da escola trabalhar, contudo se não houver abertura ao exterior, a escola não poderá contar com o *feedback* sobre as suas práticas, nem o apoio ou crítica, estímulos importantes no aperfeiçoamento e desenvolvimento organizacional e profissional. Esta postura constitui um obstáculo ao processo de aprendizagem das organizações escolares, no âmbito da sua avaliação institucional, enquanto organizações reflexivas e aprendentes, pois dificulta a partilha de informação entre escolas com o intuito de identificar as boas práticas e constrangimentos ao processo. Para Lafond (1998), a escola, ao proceder à sua autoavaliação, não pode fechar-se, pois corre o risco de se iludir, pelo que convém que o processo de autoavaliação se apoie em referências e indicadores objetivos validados por entidades externas, uma vez que tem de dar explicações da sua ação à tutela e à comunidade educativa.

Para o líder escolar (apêndice 4.8.), havia ainda muito por fazer no que diz respeito à partilha de experiências, numa perspetiva de aprendizagem organizacional coletiva, dado que é importante as escolas se preocuparem com “(...) os processos, com as aprendizagens e com as metodologias, não para passar receitas porque as escolas são diferentes, mas para partilhar experiências porque com experimentação o mundo evoluiu (...)” (p. 27). Para Fullan (2001) as escolas, embora tenham como missão ensinar os alunos a aprender, são incapazes de aprender umas com as outras. O autor sugere que, se as escolas conseguirem ultrapassar essa limitação e enveredarem por uma cultura de partilha de conhecimentos e práticas entre si, então terão garantido um futuro mais promissor para a educação.

Ainda na perspetiva do líder escolar, seria benéfico a realização de encontros dirigidos aos órgãos de gestão intermédia das escolas da RAM, com o intuito de partilhar práticas e experiências que contribuíssem para a aprendizagem individual e coletiva das organizações escolares. No nosso parecer, atendendo a que as lideranças escolares desempenham um papel importante no processo de avaliação institucional, pois fomentam a reflexão e promovem a ação dos seus pares, IGEC (2018), seria uma forma de trazer conhecimento empírico, consciencializar e motivar o corpo docente, através dos seus representantes, para a mudança coletiva em direção à melhoria, pois é nessa premissa

que assenta o processo de avaliação institucional. Além disso, estes encontros constituiriam, para outras estruturas do sistema educativo, momentos importantes para recolher informação sobre as práticas e os anseios das organizações escolares, sustentando as tomadas de decisão a outros níveis do sistema educativo.

Os dados mostraram que as perspetivas dos sujeitos de investigação, a respeito da avaliação externa, foram menos expressivas, revelando algum desconhecimento, talvez porque o processo de avaliação externa das escolas da RAM possa ter implicações menos perceptíveis pelos professores, como subentendido pela observação da Coordenadora da EAAE, quando refere que seria bom que os professores entendessem que há uma entidade exterior que colabora com a EAAE e regula o processo de autoavaliação de escola. A avaliação externa na RAM é essencialmente de natureza formativa, de acompanhamento e validação do percurso evolutivo das escolas. A avaliação externa é essencial no processo de autoavaliação das escolas, pois identifica os pontos fortes e fracos da organização, confere validade às práticas, orienta o processo de aperfeiçoamento organizacional, centrado no desenvolvimento de aprendizagens de qualidade. De acordo com o Parecer n.º 5/2008 do CNE, a avaliação externa “(...) deve colaborar para promover e incentivar as dinâmicas das escolas no sentido de reforçar as suas capacidades de auto-avaliação, enquanto organização, e as aprendizagens de cada um dos grupos da comunidade educativa. Nesta perspetiva, Meuret (2002) defende que a autoavaliação só deve ser implementada “(...) de forma duradoura num estabelecimento de ensino caso manifeste uma dupla coerência: interna (com o resto do funcionamento do estabelecimento – de ensino) e externa (com os mecanismos de regulação e de estimulação utilizados pela tutela)” (p.44).

Na sua globalidade, os resultados mostraram que a avaliação externa pode promover a reflexão institucional, mudança de comportamentos e práticas, em prol da melhoria das organizações escolares. As lideranças escolares destacaram que a avaliação externa poderá conferir maior objetividade ao processo de avaliação, dado que poderá identificar alguns aspetos não contemplados na análise das organizações escolares, pois como patente na intervenção do Presidente do Conselho Executivo (apêndice 4.8.), “(...) quem está de fora vê de maneira diferente e isso é importante porque a escola tem que estar virada para fora” (p. 29), salientado a necessidade de abertura ao exterior. Assim, consideramos que as escolas ganham mais com a complementaridade das duas componentes de avaliação institucional: a avaliação externa e a autoavaliação, indo ao encontro de Azevedo (2005), pois

(...) 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 actores educativos. (p. 77)

Alguns dos entrevistados mostraram-se reticentes quanto aos propósitos e procedimentos do processo de avaliação externa, no entanto atribuem-lhe pertinência, na medida em que a avaliação externa poderá reconhecer e validar as boas práticas das organizações escolares, desde que não estabeleça comparações entre as mesmas. Deduz-se que a complementaridade das duas modalidades de avaliação no processo de avaliação institucional é proveitosa, com ênfase para a colaboração entre os avaliadores externos e as equipas de autoavaliação, conforme a perspectiva de Sampaio *et al* (2016) quando destacam a participação de agentes exteriores à escola, pois “(...) um olhar externo e diferente, permite conhecer as forças e fragilidades das escolas, situação que por vezes passa despercebida em avaliações realizadas internamente (...)” (p. 43), traduzindo a opinião de alguns dos entrevistados.

Embora os normativos legais promovam a compreensão da ação das escolas e seus resultados à luz dos contextos reais, se não olharmos para os resultados individuais das escolas como parte integrante de um sistema complexo, para o qual cada uma contribui, o sistema de avaliação das escolas verá comprometido os seus objetivos, nomeadamente identificar os pontos fracos e constrangimentos das organizações escolares, com vista à mudança e conseqüente melhoria, bem como recolher informação de forma comparada, como fundamento para a definição de novas políticas educativas adequadas à realidade do sistema educativo português, conforme o disposto na Lei n.º 31/2002 e a Portaria n.º 245/2014.

Consideramos que autoavaliação conferiu objetividade ao processo de trabalho, focando a atenção da escola nos aspetos essenciais, de forma a contribuir para a melhoria da organização escolar. Para Azevedo (2005), o processo avaliativo deve considerar o contexto da escola, a caracterização dos recursos disponíveis, a análise da eficiência e eficácia dos processos e a explicação dos resultados, valorizando as aprendizagens. No âmbito da autoavaliação de escola, a organização escolar, pela ação da EAAE, iniciou o seu processo de reflexão organizacional, envolvendo os diferentes agentes educativos na identificação das boas práticas e/ou pontos fracos, assim como das situações que se

revelaram como oportunidades e/ou constrangimentos. Esta análise diagnóstica e contextualizada permitiu a elaboração de documentos estruturantes e complementares como o PE, RI, PAE e PAA que se revelam orientadores das práticas da organização escolar, no âmbito da autonomia escolar, sobretudo a nível curricular e pedagógico.

Tomando as perspetivas dos participantes por base, destacamos o Projeto Educativo no processo de autoavaliação de escola, tendo a escola procedido à análise e redefinição de procedimentos, de acordo com os objetivos e metas deste documento. O Projeto Educativo, conforme Cohen e Fradique (2018), “(...) é um dispositivo de mudança, que coloca em evidência a visão da UO [unidade orgânica], conferindo singularidade à organização escolar, sendo que deve estar articulado com os princípios e valores veiculados pela política educativa nacional (...)” (p. 30). Assim, o PE deve refletir os inscritos no projeto pedagógico da escola. O PE, inscrito numa lógica de autonomia centrada na organização escolar, constitui a base para a criação de projetos inovadores que facilitam a introdução de metodologias de trabalho pedagógico diferentes e estratégicas no sucesso dos alunos, em conformidade com as opções curriculares da escola. A elaboração do Projeto Educativo permitiu redefinir objetivos e metas alinhados com a visão, missão e valores da organização, pois a sua importância do PE não se resume apenas à definição dos conteúdos programáticos a ensinar. O PE de acordo com Cohen e Fradique (2018) “(...) integra uma conceção de currículo que (...) aborda dimensões como o ser, o formar-se, o transformar-se pensar criticamente, o decidir, o intervir, o comunicar e o conviver com os outros (...)” (p. 10). Assim, a visão de currículo inscrita no PE e as opções curriculares tornaram-se linhas orientadoras da ação daqueles que estão envolvidos no processo educativo e comprometidos com a melhoria da educação e da própria organização.

Perante a complexidade das organizações escolares e do processo de avaliação de escolas, que contempla a interseção de documentos determinantes e orientadores de toda a ação educativa, Coimbra (2002) salienta que “Avaliar as escolas de forma genérica é uma tarefa difícil e dificultada: cada escola é uma realidade específica constituída por dinâmicas e cultura próprias (ainda que, muitas vezes, não seja facilmente perceptível)” (p. 148) e acrescenta que o PE pode servir de instrumento catalisador da avaliação de escolas, uma vez que é o documento referenciador de toda a ação da escola elaborado com a participação de todos os agentes educativos, internos e externos à escola, mediante os objetivos pretendidos para a organização escolar. A elaboração de outros documentos estratégicos, instrumentos legais da autonomia escolar que contribuíram para a

operacionalização do PE, permitiu redefinir normas e adequá-lo às especificidades e realidade escolar como aconteceu com a reformulação do Regulamento Interno ou PAE e PAA.

A EAAE identificou os recursos humanos e materiais, bem como as infraestruturas da organização de forma a caracterizar a organização, de acordo com os seus contextos internos e externos, para definir práticas adequadas à sua realidade. A identificação dos pontos fracos permitiu a redefinição de procedimentos e a criação de um conjunto de documentos auxiliares na organização das práticas letivas como planificações, relatórios, registo de atividades do PAA e a promoção de práticas de colaboração entre estruturas de gestão intermédia, com o objetivo de recolher e sistematizar informação que fundamentasse as decisões da organização, das lideranças intermédias e dos professores. A escola procedeu também à análise e contextualização dos resultados escolares, a nível interno e externo e, tendo-se verificado diferença nos resultados, redefiniu critérios e práticas de trabalho docente individuais e colaborativas, que contribuiriam para a redução do diferencial entre a avaliação interna e externa das aprendizagens.

Pelo acima exposto, verificamos a interseção de vários sistemas de avaliação, dado que o processo de autoavaliação da instituição se cruza com o de avaliação do desempenho docente e de avaliação das aprendizagens dos alunos, influenciando-se mutuamente. Ao proceder à análise de diagnóstico da organização escolar e do serviço educativo prestado, a autoavaliação de escola está a promover a continuidade ou adoção de novas práticas organizacionais, com destaque para a ação dos professores junto dos alunos, sobretudo dentro da sala de aula, fomentando, desta forma, o desenvolvimento profissional docente assente na capacidade de reflexão, mudança e aprendizagem contínua dos professores. A ação consciente dos docentes, num processo de colaboração com os seus pares, lideranças escolares e demais atores educativos, tendo em mente o desenvolvimento integral dos alunos e a aquisição de aprendizagens significativas, contribui para a qualidade e melhoria do ensino prestado, da organização escolar que vê a sua missão, assim, cumprida e do sistema educativo a nível macro.

O processo de autoavaliação da escola parece ter-se cingido mais à gestão e organização das práticas e procedimentos, com efeitos positivos, do que na alteração ou introdução de práticas inovadoras como defendido por Afonso (2015) para quem a autoavaliação é “[u]m dos pilares estruturantes do atual modelo de avaliação externa das escolas” (p. 222). No entanto, consideramos que a escola se preocupou em desenvolver

um processo de autoavaliação, de alguma forma, participativo e baseado no questionamento e reflexão, que contribuiu para a identificação de boas práticas, identificação dos pontos fracos e adoção de novos procedimentos, sendo que é necessário investir mais na análise dos processos pedagógicos. De acordo com Fialho (2009), o modelo de gestão escolar, baseado na autonomia escolar e numa cultura de participação com uma comunidade educativa interessada na qualidade da educação, deve apoiar-se na liderança transformacional de forma a promover a colaboração e o compromisso de todos em projetos coletivos. Alcançar maior qualidade organizacional implica responsabilizar e envolver a comunidade educativa pelos processos desenvolvidos e resultados obtidos, através de uma cultura escolar de avaliação que promova mudanças. A autoavaliação sistemática da ação das escolas permite reformular ações, garantindo o desenvolvimento e a melhoria contínua das escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que apresentamos foi regida por interesses e experiências pessoais e profissionais, curiosidade científica e vontade em entendermos melhor os fenômenos educativos, aumentando a nossa capacidade de intervenção em novos contextos profissionais. A aferição da qualidade dos serviços públicos, nos quais a escola se insere, encontra-se sob tensões de natureza política, social e económica que determinam as políticas educacionais e influenciam a ação das escolas e dos atores educativos, razão pela qual a avaliação das escolas tem vindo a ganhar importância, como mecanismo de regulação de práticas. Assim, propusemo-nos desenvolver um estudo que compreendesse a influência da autoavaliação no processo de melhoria do ensino e da organização escolar.

Chegar à fase das conclusões implica refletirmos sobre o percurso investigativo, nomeadamente identificar os principais resultados relativos às questões de investigação e apresentar algumas sugestões que possam vir a contribuir para o processo de avaliação da escola. Todas as fases da investigação foram, naturalmente, regidas por um constante exercício de questionamento, o que nos levou a identificar algumas linhas de orientação e investigação futuras.

O Projeto Educativo constitui um dos documentos primordiais na construção da identidade das organizações escolares. Desta forma, propusemo-nos conhecer as medidas implementadas, em prol dos objetivos do Projeto Educativo e compreender de que forma os entrevistados perspetivavam a operacionalização e a monitorização do Projeto Educativo da escola. A escola, no exercício da sua autonomia desenhou um projeto pedagógico, implementando medidas que resultaram em ações de mudança, de acordo com os objetivos e metas do Projeto Educativo, visando a melhoria da organização escolar. Assim, concluímos que, no âmbito da sua autonomia, a escola procedeu à contratação de professores, de forma a assegurar a continuidade de projetos pedagógicos, e o acompanhamento dos alunos; participou no processo de contratação do pessoal não docente; organizou a prática letiva; redefiniu procedimentos e implementou e desenvolveu projetos de acordo com a visão e os valores inscritos no Projeto Educativo. Se por um lado existiram oportunidades para que a escola se afirmasse através da implementação de um conjunto de medidas adaptadas ao seu contexto escolar, por outro, algumas disposições de ordem legislativa limitaram a ação da instituição no decurso do seu processo de autonomização escolar e de criação de uma identidade própria, nomeadamente na gestão da oferta educativa e formativa.

Em suma, podemos concluir que o Projeto Educativo da instituição atuou como bússola na definição de ações e implementação de medidas, procedimentos e práticas pedagógicas relevantes alinhadas com a visão conjunta da escola e da comunidade educativa, no entanto, consideramos que para melhor apropriação do projeto pedagógico e eficácia das ações desenvolvidas, os diferentes atores deverão ser auscultados, tornando o processo de elaboração do Projeto Educativo mais participativo e democrático em prol de uma educação de qualidade.

A avaliação dos estabelecimentos de ensino, pela sua natureza multidisciplinar, abrange todas as áreas de atuação das organizações escolares e dos agentes educativos, numa dialética constante, com implicações diretas nos resultados dos alunos, no desempenho docente e no trabalho da organização escolar em si, pelo que se afigura como uma área de interesse atual e futuro que perpassa contextos locais, nacionais e internacionais.

Com a publicação da Lei n.º 31/2002 a avaliação de escolas passou a ser uma temática central na qualidade da educação de carácter obrigatório, tendo por objetivos promover a excelência, identificar as boas práticas e fomentar a responsabilidade e o compromisso dos atores educativos. As escolas passaram a ser responsáveis pelos resultados apresentados (mais autonomia, mais responsabilização), não sendo possível esquecer que a existência de outros fatores externos, como políticas educativas, características dos alunos e dos seus contextos familiares sócios económicos, devem ser tidos em conta na avaliação das organizações escolares.

De acordo com dados a elaboração dos planos anuais de trabalho nem sempre foi de carácter regular, pelo que julgamos que seria útil a EAAE apresentar, desde o início das suas funções, um plano de trabalho a médio e longo prazo que orientasse a sua ação, de forma equilibrada e adequada às necessidades da escola, ao longo de quatro anos, percorrendo os três eixos de análise do RCAE. Na nossa opinião, a elaboração sistemática de planos de trabalho e relatórios, para além de permitir uma visão global sobre o trabalho desenvolvido, permitiria a autorregulação de práticas ainda durante o processo avaliativo e a definição de linhas orientadoras a ter em conta no plano de trabalho do ano seguinte, numa lógica de continuidade do processo avaliativo.

Elaborar e partilhar o plano de trabalho com o órgão de gestão contribuiria para um acompanhamento mais estruturado e formal do processo de autoavaliação da escola, por parte do Conselho Executivo da instituição em estudo. Desta forma, a liderança escolar teria um entendimento mais claro do trabalho da EAAE, evitando a atribuição de

trabalho adicional que poderá comprometer a concretização do plano de trabalho e a eficácia das práticas a implementar. Dotada de uma visão mais ampla e ajustada do plano de trabalho da EAAE a liderança escolar estaria em melhor posição para motivar os professores para a colaboração docente, perfeição das práticas existentes, bem como implementar novas estratégias pedagógicas, promovendo uma cultura de melhoria continuada do ensino e da organização escolar.

O processo avaliativo da escola parceria centrar-se mais na aferição das perspectivas internas do que nas externas. Se a escola reconhece a influência de atores e fatores externos no processo educativo, pensamos que seria deveras importante a participação mais regular de todos os intervenientes no processo de autoavaliação de escolas, tornando-o num processo participativo e democrático, ajustado à realidade escolar e às perspectivas dos diferentes atores quanto aos fenómenos educativos.

Os resultados da investigação revelaram que o Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM não parecia ser do conhecimento geral do corpo docente. Consideramos ser fundamental que este referencial seja do domínio comum, pois a carreira docente implica a atualização constante do conhecimento profissional, incluindo as disposições dos documentos legislativos que regulam as normas do sistema educativo, com impacto nas práticas letivas, nas aprendizagens dos alunos e na vida das escolas. O domínio de temáticas que interagem diariamente na atividade docente e na organização escolar permite fundamentar as ações da organização e dos diferentes atores educativos, de forma esclarecida, em direção ao sucesso educativo e à organização escolar.

Os eixos de análise alusivos aos *Recursos* e *Resultados*, do Referencial Comum de Avaliação de Escolas da RAM, emergiram como os mais abordados ao longo do processo de autoavaliação, pela facilidade na recolha de informação e objetividade dos dados. A subjetividade atribuída, pela EAAE, ao processo de ensino/aprendizagem, dado que envolvia uma multiplicidade de práticas próprias de cada professor, pareceu tornar o eixo *Processos* o mais complexo quanto à recolha e análise de dados, sendo que a EAAE demonstrava, de certa forma, algum receio em “invadir” o espaço individual dos professores. Os professores são considerados agentes fundamentais no processo educativo, pelo que consideramos, no caso da instituição escolar em estudo, a necessidade de aferir as dimensões inscritas no eixo *Processos*, com ênfase para o trabalho de sala de aula, através da observação, supervisão de pares e/ou registo pelos professores ou lideranças com quem trabalham diretamente, como o Delegado de Grupo Disciplinar ou Diretor de Turma, entre outros. Assim, a EAAE poderia proceder mais facilmente à

recolha e análise de informação sobre as metodologias de aprendizagem e sua adequação aos contextos das turmas e características dos alunos, bem como a qualidade da relação pedagógica.

A pesquisa revelou que, no âmbito da autoavaliação de escola, procedeu-se ao enquadramento dos resultados da escola, de acordo com a realidade da organização e à reflexão organizacional quanto à redefinição de práticas, conferindo, assim, objetividade ao processo de melhoria da organização escolar. A autoavaliação foi entendida pelos sujeitos de investigação como um instrumento para a melhoria da escola, tendo sido identificados pontos fortes e detetados pontos fracos, seguindo-se da delimitação de um conjunto de medidas, com o objetivo de superar as dificuldades e falhas identificadas em prol da melhoria da organização escolar, em interação com os demais atores educativos.

O sucesso da avaliação institucional, em particular da autoavaliação, objeto deste estudo, recai sobre uma cultura de escola colaborativa onde todos se responsabilizam pela sua ação, num processo de diálogo e contínua aprendizagem e redefinição das práticas, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da organização escolar. A avaliação por si só não impulsiona a mudança, ela só produzirá mudanças se for intencional e se as suas mais-valias forem reconhecidas pela comunidade educativa, ou seja, se estiver associada à vontade das escolas percorrerem novos caminhos em direção à mudança e melhoria.

A EAAE era composta exclusivamente por professores, sem a representatividade dos diferentes atores educativos, pelo que acreditamos que a presença de outros elementos da comunidade escolar enriqueceria o processo avaliativo, tornando-o mais democrático. O cruzamento das diferentes perspetivas contribuiria de forma equitativa para a tomada de decisões, promovendo ações de mudança e melhoria tanto no ensino como na organização escolar.

Os elementos da EAAE deram nota de alguns constrangimentos ao exercício das suas funções, como a dificuldade em conciliar horas de trabalho comuns nos horários dos diferentes elementos e a ausência de um local de trabalho fixo, gerando instabilidade no seio da EAAE. A pesquisa demonstrou que algumas tarefas se revelaram difíceis e complexas pela ausência de formação, requisito essencial para validar a ação desta equipa perante os próprios e comunidade educativa. Os elementos desta equipa, não obstante o seu profissionalismo e disponibilidade para atender às solicitações e desenvolver o trabalho inerente ao processo de autoavaliação de escola, demonstravam sinais de cansaço, questionando a qualidade do seu trabalho. Desta forma, consideramos que a

constituição da EAAE deve ter em consideração alguns critérios, como a formação académica e profissional dos seus elementos, especialmente no que se relaciona com o conhecimento científico na área da avaliação de escolas e metodologias de investigação (técnicas, instrumentos de recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos). Além disso, é essencial atender à disposição individual dos elementos das equipas de autoavaliação para se comprometerem e abraçarem um desafio tão complexo, pelo que a liderança da equipa deve ser atribuída a um professor capaz de motivar os restantes, unindo esforços em torno de objetivos comuns. A formação profissional tem influência sobre a ação dos diferentes atores educativos e a eficácia das medidas implementadas, pelo que estamos em acordo com Silvestre *et al* (2016) quando referem que é essencial providenciar formação “(...) em torno de questões da avaliação organizacional, não apenas para as lideranças de topo e intermédias, mas também para o corpo docente e não docente, que faz a escola acontecer todos os dias” (p. 31).

Dada a complexidade e a multiplicidade de tarefas inerentes ao processo avaliativo, a EAAE considerou importante a criação de equipas de trabalho distintas que se ocupassem da elaboração e monitorização dos documentos estratégicos da escola, como o PE, RI, PAA, o que recolheu a nossa total concordância. O excesso de trabalho, muitas vezes não previsto, comprometia tanto a eficiência e eficácia da EAAE como do processo avaliativo, pelo que consideramos essencial a otimização dos recursos humanos e a distribuição adequada e estratégica de tarefas, alinhadas com os pressupostos do projeto pedagógico da escola. A colaboração no seio da EAAE e entre diferentes equipas seria essencial para a otimização dos resultados, pelo que julgamos fundamental contemplar tempos de trabalho comum na distribuição de serviço docente, de modo a promover a colaboração e uma atuação integrada e alinhada com os objetivos da organização escolar. Consideramos ser fundamental criar condições para que a EAAE possa desenvolver um processo avaliativo com qualidade, baseado na reflexão, na formação e de acordo com os seus princípios profissionais.

A Equipa de Autoavaliação da Escola desempenhou um papel fundamental no processo de autoavaliação da escola, não apenas pela sua capacidade em recolher e analisar informação, o que permitiu identificar áreas de melhoria, apresentar medidas para ultrapassar os constrangimentos, mas também pela sua proatividade e capacidade de visão. A EAAE, beneficiando da confiança do órgão de gestão e de autonomia na condução do processo avaliativo, desenvolveu esforços para atingir os objetivos definidos

no Projeto Educativo, contribuindo de forma relevante para a aprendizagem e melhoria da organização escolar.

O processo de autoavaliação da escola em estudo foi desenvolvido em complementaridade com as perspetivas da DSDO, estrutura de apoio externo responsável por acompanhar o processo de autoavaliação. Os dados recolhidos demonstraram que o acompanhamento e as orientações desta equipa de trabalho foram relevantes para o trabalho desenvolvido pela EAAE e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade do ensino e da organização escolar. Ficou claro que a EAAE considerava a DSDO um parceiro valioso, cujo trabalho era nitidamente reconhecido, no processo de autoavaliação da escola. Já o corpo docente, no geral, parecia estar menos informado quanto ao acompanhamento do processo de autoavaliação de escola a nível externo. A EAAE questionava-se sobre a consciência coletiva dos docentes, quanto à importância das informações constantes nos relatórios da EAAE ou pareceres externos para a melhoria contínua da escola.

A participação da generalidade dos professores no processo avaliativo da escola não parecia acontecer de forma espontânea e por iniciativa dos próprios, mas sim de forma orientada e de acordo com as solicitações da EAAE, após percorrerem os canais de informação desenhados no esquema de comunicação da instituição. Julgamos que seria importante estabelecer um esquema de comunicação mais direto e de maior proximidade entre a EAAE e os professores, privilegiando a celeridade e a clareza da informação. A envolvimento ativo dos professores na autoavaliação de escola está diretamente relacionada com a compreensão do processo avaliativo e mais-valias para a organização escolar, pelo que consideramos ser pertinente os professores tomarem conhecimento das linhas gerais de trabalho da EAAE, no início do ano letivo, de forma a estarem conscientes sobre as dimensões em análise e poderem trabalhar em conformidade, conscientes de que a sua ação é fundamental no processo avaliativo e, consequentemente, no processo de melhoria do ensino e da organização escolar.

A revisão da literatura revela que a avaliação externa permite identificar os pontos fracos e fortes das instituições escolares, muitas vezes desconhecidos antes do início do processo de avaliação, pois na opinião de Sampaio *et al* (2016) “(...) um olhar externo e diferente, permite conhecer as forças e fragilidades das escolas, situação que por vezes passa despercebida em avaliações realizadas internamente (...)” (p. 43). A Avaliação externa permite, ainda, traçar novas estratégias de atuação e validar o percurso avaliativo das escolas, contribuindo, desta forma, para um processo de autoavaliação de escolas

baseado no envolvimento de todos os atores, em prol da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido.

Em suma, o processo de avaliação institucional surgiu como um mecanismo que possibilitou proceder à recolha de informação sobre o funcionamento da escola onde se desenrolou a investigação, ao diagnóstico das boas práticas, necessidades e redefinição de procedimentos, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e da organização escolar.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 apresenta uma nova perspetiva do currículo, baseado na autonomia, na flexibilidade curricular e adaptado às necessidades dos alunos, um currículo que respeita e valoriza as diferenças culturais, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como forma integradora de conhecimentos, como um todo que solidifica as aprendizagens dos alunos. Tais políticas colocam os professores como os principais responsáveis pela operacionalização do currículo e sua avaliação, bem como na escolha dos melhores percursos que desenvolvam o multiculturalismo, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, a colaboração docente e metodologias de trabalho ativas. O Decreto-Lei n.º 55/2018 aponta para uma nova cultura profissional docente, baseada na colaboração como forma de potenciar os esforços de todos em prol das aprendizagens dos alunos.

A visão de uma escola democrática que valoriza a participação de todos os intervenientes educativos, uma escola ativa e aberta à multiculturalidade e que se preocupa em promover a interculturalidade, só pode ver elevada, enquanto organização, através da ação dos professores como agentes essenciais e facilitadores das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento da organização escolar, em articulação com as lideranças escolares e os demais agentes educativos.

A investigação demonstrou que o contributo dos professores no processo de melhoria da organização escolar provinha do trabalho colaborativo desenvolvido em interação com os alunos, lideranças escolares e demais agentes educativos, redefinindo procedimentos, de acordo com as necessidades dos alunos e em conformidade com os objetivos da organização escolar. Pese embora alguma possível resistência ao trabalho colaborativo por parte de alguns docentes do ensino secundário, a colaboração docente ganhou espaço nas práticas docentes, surgindo como um pilar que sustentou e amplificou a ação entre professores e demais atores educativos.

Seria necessário pesquisar um pouco mais para compreender até que medida as práticas letivas de sala de aula identificadas pelos professores e alunos resultavam de

sugestões da EAAE, no âmbito do processo de autoavaliação de escola, assim como de perspectivas pedagógicas individuais dos docentes ou de ditames legais que regulam os processos educativos, como os DL 54/2018 e DL 55/2018, em complementaridade com outros documentos (Aprendizagens essenciais e o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória), pelo que consideramos que esta poderia constituir uma linha de investigação futura.

A envolvimento dos professores na concretização dos objetivos e metas inscritos no Projeto Educativo e no desenvolvimento da organização escolar, enquanto escola que privilegia a democraticidade e a inclusão, revelou ser crucial para o desenvolvimento da organização e da melhoria do ensino e aprendizagens dos alunos.

Os resultados obtidos neste estudo demonstram que a melhoria da organização escolar, dependia, também da ação conjunta das lideranças escolares no desenvolvimento de um conjunto de valores e objetivos comuns que ditavam linhas de atuação coletiva conducentes à melhoria organizacional. A participação das lideranças escolares no processo de melhoria do ensino, das aprendizagens e da organização escolar reveste-se de extrema importância, sendo que as lideranças escolares lidam com a multidimensionalidade dos fenómenos educativos, pelo que devem ser capazes de gerir toda a ação educativa nas escolas, promover e desenvolver, de forma refletida, os objetivos e as metas do seu projeto pedagógico, alinhando-se com a visão e os valores da escola, rumo ao sucesso educativo e desenvolvimento contínuo da organização escolar.

A investigação revelou que o órgão de gestão assumia um papel importante na melhoria do processo educativo. A sua visão conciliadora e integradora era fundamental na harmonização das diferentes perspectivas, em particular, dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores, promovendo um ambiente escolar de diálogo e de cooperação entre os diferentes agentes educativos, que reforçou a coesão entre os elementos internos e externos à escola. A ação planeada entre professores e líderes escolares, fundamentada no trabalho colaborativo, revelou ser um aspeto importante na implementação de práticas educativas de sucesso. Os dados recolhidos indicam-nos que as lideranças escolares, de topo ou intermédias, contribuam para o desenvolvimento da organização escolar em estudo, sendo esta reconhecida pela comunidade educativa como uma instituição escolar de respeito que desenvolvia um trabalho de qualidade, distanciando-se, há muito, da imagem menos abonatória que em tempos teve. Em suma, as lideranças escolares assumiam um papel fundamental na concretização e

implementação de medidas, rumo à melhoria contínua do ensino e da aprendizagem, bem como no desenvolvimento da organização escolar.

No desenvolvimento da investigação, deparamo-nos com alguns constrangimentos e limitações que restringem, de certa forma, a compreensão global do fenómeno em estudo, todavia, consideramos que as limitações se apresentam como oportunidades para o desenvolvimento de novas pesquisas científicas na área.

A dimensão da população de estudo, no que diz respeito aos alunos (730), tornou-se um constrangimento no tempo de recolha de dados. O processo revelou ser complexo e moroso, sobretudo na recolha das autorizações dos representantes legais dos alunos menores de idade e no preenchimento dos questionários *online*, através da plataforma *Google Forms*, que dependia da disponibilidade de recursos humanos e físicos. O processo coincidiu com o início do ano letivo, um período escolar especial pelo acréscimo relevante de trabalho, o que dificultou a recolha dos dados e prolongou os procedimentos.

Não prevíamos contemplar a perspetiva da DSDO, entidade responsável pelo acompanhamento do processo de autoavaliação das escolas na RAM, no estudo, contudo, consideramos ser pertinente compreender a sua ação e o impacto no processo de melhoria contínua do ensino e das organizações do sistema educativo regional, pelo que se afigura como uma possível linha de investigação futura.

Apesar de não ter sido nossa intenção abordar as perspetivas de outros atores educativos, para além dos professores, lideranças escolares e alunos, no processo de autoavaliação da escola, consideramo-las importante para uma visão mais holística e integrada do processo de melhoria contínua do ensino e das organizações escolares, baseada no impacto da ação de diferentes agentes educativos.

Refletindo sobre o processo e o tempo de investigação, apraz-nos dizer que julgamos ter desenvolvido um processo heurístico e de diálogo entre a teoria e a prática, através do qual tentamos trazer alguma compreensão sobre o processo de autoavaliação das escolas, estando conscientes de que esta investigação se debruçou sobre uma escola particular, cujos resultados são interpretados à luz da especificidade dos seus contextos, sem pretender estender e generalizar os resultados. No entanto, acreditamos que possa vir a ser uma referência para as escolas da Região Autónoma da Madeira e para a administração educativa, possibilitando uma melhor compreensão do processo avaliativo, reconhecer práticas que podem contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagens e da própria organização, bem como identificar constrangimentos a uma educação de qualidade e ao desenvolvimento organizacional.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2002). Políticas Educativas e Avaliação das Escolas: Por uma Prática Avaliativa menos regulatória. In *Avaliação das Organizações Educativas Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão escolar* (pp. 31–37). Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, n.46, pp 343-362. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 21(46), 343–362. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55448/1/Pol%c3%adticas%20educativas%20e%20autoavaliacao.pdf>
- Afonso, A. J. (2015). Do Desequilíbrio do Pilar da Autoavaliação no Modelo de Avaliação Externa: Apontamentos. In *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 221–229). Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LIVROCNE\\_AVALIA%C3%87%C3%83O\\_EXTERNA\\_DAS\\_ESCOLAS.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf)
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. GRAFIASA.
- Afonso, N. (2009). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional da Escola. *Revista Meta Avaliação*, 1(2), 150–169. [https://www.researchgate.net/publication/45437141\\_Avaliacao\\_e\\_desenvolvim ento\\_organizacional\\_da\\_escola](https://www.researchgate.net/publication/45437141_Avaliacao_e_desenvolvim ento_organizacional_da_escola)
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Amado, J. (Coord). (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.<sup>a</sup>). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação Escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre. Artmed. Artmed.

- Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebello, M. P. (2016). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (1.<sup>a</sup>). Porto Editora.
- Barreira, C., Bidarra, M. G., Vaz-Rebello, M. P., & Alferes, V. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In *Avaliação Institucional e Inspeção: perspectivas teórico-conceituais* (1.<sup>a</sup>, pp. 103–119). Porto Editora.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (3.<sup>a</sup>). GRADIVA
- Biklen, S., & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo*. Plátano Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas, Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos*. Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions Minuit.
- Cadório, L., & Simão, A. M. V. (2010). A investigação-acção na formação de professores: um caso de auto-regulação da aprendizagem. In *Trabalho Docente Formação e Avaliação*.
- Canário, R. (2021). As escolas também “aprendem”! In *Estado da Educação 2020* (pp. 356–359). Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2020\\_WEB\\_04.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf)
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico: “Saber-Fazer” da Investigação para Dissertações e Teses*. Escolar Editora.
- Castanheira, P., & Costa, J. A. C. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e “Laissez- Faire”: um Estudo Exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ1. In *A Escola sob Suspeita*. Asa Editores.
- Chiavenato, I. (1993). *Teoria Geral da Administração: abordagens prescritivas e normativas da administração*. McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7.<sup>a</sup>). Elsevier Editora Ltda.

- Choen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular* (1.<sup>a</sup>). Raiz Editora.
- Clímaco, M. do C. (2010). Políticas de Avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2010, 3(3), 9–29. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4479>
- Coimbra, A. M. (2002). Avaliação de Organizações Educativas: Indicadores de Gestão. In *Avaliação das Organizações Educativas* (pp. 147–160). Universidade de Aveiro.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2021a). *Educação em tempo de Pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. (1.<sup>a</sup>). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/1674-educacao-em-tempo-de-pandemia-problemas-respostas-e-desafios-das-escolas>
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2021b). *Efeitos da Pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo\\_AssembleiaRepublica-Efeitos\\_da\\_pandemia\\_COVID-19.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2021c). *Estado da Educação 2020*. Conselho Nacional de Educação (CNE). [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2020\\_WEB\\_04.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf)
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular, Projetos e Estratégias de Ação* (1.<sup>a</sup>). Porto Editora.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Texto Editora.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. ASA Editores.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre escolas. In J. A. Costa, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-33). Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roupa do Rei. In *Avaliação da escolas: Modelos e Processos* (1.<sup>a</sup>, pp. 229–236). Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/754-avaliacao-das-escolas-modelos-e-processos>

- Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Colóquio Da ADMEE-EUROPA - Avaliação de Competências: Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Aprendidas Pela Experiência*: Actas, 437–448.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6469>
- Dawson, C. (2002). *A Practical Guide to Reserach Methods: a user-friendly manual for mastering research techniques and projects*. How to Content.
- Durkheim, E. (2007). *Educação Sociológica*. Edições 70, Lda.
- Fialho, I. (2009). Qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Temas e Problemas – Avaliação, Qualidade e Formação*, 7(4), 99–116.  
[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/3/Artigo\\_IFialho\\_Rev\\_Temas\\_e\\_Problemas.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/3/Artigo_IFialho_Rev_Temas_e_Problemas.pdf)
- Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no sul de Portuga* (pp. 262–271). Edições Pedagogo.  
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5101/1/A%20avalia%c3%a7%c3%a3o%20externa%20das%20escolas%20no%20Alentejo%20-%20V%20Aprender%20no%20Alentejo%20I.pdf>
- Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277–287). Grafimadeira.  
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/808>
- Fino, C. N. (2017). Matética, pedagogia e o papel que ainda não têm nos estudos curriculares. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 10(23), 27–36.  
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2133>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Flores, M. A. (2021). Educação em tempos de crise: o que a pandemia já nos mostrou. In *Estado da Educação 2020* (pp. 342–349). Conselho Nacional de Educação.  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2020\\_WEB\\_04.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf)
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Edições ASA.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., & Machado, J. (2005). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Edições ASA.

- Formosinho, J., Machado, J., & Formosinho-Oliveira, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Edições Pedagogo.
- Formosinho-Oliveira, J. (org). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores: Vol. 1.º*. Porto Editora.
- Fraga, N. (2014). As Lideranças e os Processos Participativos: uma Reflexão em Torno da Cidadania Democrática. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia, y Cambio in Educación, REICE*, 12(5), 151–171. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/3485/1/As%20lideran%c3%a7as%20e%20os%20processos%20participativos%20uma%20reflex%c3%a3o%20em%20torno%20da%20cidadania%20democr%c3%a1tica.pdf>
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. Cortez Editora.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação*. Editora Unesp.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra Ltda.
- Frota, A. P. R. A. (2011). *Gestão escolar e culturas docentes: o público e o privado em análise*. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/6004>
- Fullan, M. (2001). *Liderar numa cultura de mudança*. ASA Editores.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito*. Celta.
- Giddens, A. (1991). *As Consequências da Modernidade*. Editora Unesp.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, P. J., & Marques G. C. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa: Conceção, Análise e Aplicações*. EDIÇÃO PACTOR.
- Gouveia, M. F. B. P. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas: um estudo numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM* [Thesis]. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/568>
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentido e formas de uso*. Príncipia Editora.
- Hall, S. (2006). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (11.ª). Editora DP&A.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto Editora.
- Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F., & Mouraz, A. (2020). Avaliação Externa de Escolas e Inovação Educativa. In *Avaliação Institucional e Inspeção: perspectivas teórico-conceituais*. (1.º, pp. 143–177). Porto Editora.

- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review* (27 março). <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). (2024). *Avaliação Externa das Escolas 2021-2022 - Relatório Global*. Inspeção Geral de Educação e Ciência. [https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2021-2022.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2021-2022.pdf)
- Inspeção Geral de Educação (IGE). (2012). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Inspeção Geral de Educação. [https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2006\\_2011\\_RELATORIO.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 — Relatório*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. [https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2014-2017\\_RELATORIO.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf)
- Kelly, A. V. (1980). *O Currículo: teoria e prática*. Editora Harper & Row do Brasil, Ltda.
- Kuhn, T. (2009). *A Estrutura das Estruturas Científicas*. Perspetiva Editora.
- Lacombe, F. J. M., & Heilborn, G. L. J. (2008). *Administração: princípios e tendências*. Editora Saraiva.
- Lafond, M. A. C. (1998). A Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas* (pp. 9–24). Edições ASA.
- Lave, J., & Wenger, E. (2008). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1998, April). Distributed Leadership and Student Engagement in School. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <https://eric.ed.gov/?id=ED424645>
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto Editora.
- Lima, L. C. (2002). Avaliação e Concepções Organizacionais de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 17–29). Universidade de Aveiro.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.

- Luís, M., & Costa, J. A. (2009). A auto-avaliação de escolas em Portugal: um olhar através dos relatórios da IGE. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 8, 61–76. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3309>
- Mendes, A. N. (2002). Os Sentidos da Avaliação. In *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 11-14). Universidade de Aveiro.
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 39–50). Universidade de Aveiro.
- Moraz, A. M.<sup>a</sup>, Ramalho, H., Gonçalves, M.<sup>a</sup> F., & Fonseca, M.<sup>a</sup> J. (2004). *Avaliação: Rotas e Viajantes*. Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Nogueira, A., Gonçalves, M., & Costa, J. A. (2019). A Intervenção da Inspeção na Avaliação Externa das Escolas: um estudo com base das perceções de diretores de escolas. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), 171–187. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14812>
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., & Sousa, J. R. (2020). *Avaliação Institucional e Inspeção: perspectivas teórico-conceituais* (1.<sup>a</sup>). Porto Editora.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Relógio D`Água Editores.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças Repensando a escola na era da informática*. Artmed.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Arial Editores.
- Pereira, G., Fraga, N., & Gouveia, F. (2021). Ensino Remoto de Emergência em Tempos de Pandemia COVID-19. Um Estudo Exploratório no Ensino Superior: Que Aprendizagens? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 21, 1–22. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/141053/2/556502.pdf>
- Prates, M. L., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (1), 20–36. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3446/1/41-134-1-PB.pdf>
- PSE – Produtos e Serviços de Estatística Lda. (2021). *IBM SPSS Statistics 28*. <https://www.pse.pt/wp-content/uploads/2021/07/Descri%C3%A7%C3%A3o-do-software-SPSS-Statistics-28.pdf>
- Reis, F. L. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de mestrado segundo Bolonha*. EDIÇÃO PACTOR.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Roldão, M. do C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada, conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Rosado, A., Mesquita, I., & Colaço, C. (2012). *Desporto e Atividade Física: Métodos e Técnicas de Investigação Qualitativa*. Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- Sampaio, M., Figueiredo, C., Leite, C., & Preciosa Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação. In *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (1.<sup>a</sup>, pp. 38–53). Porto Editora.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Secretaria Regional de Educação. *Aferição Da Qualidade Do Sistema Regional Educativo: Referencial Comum de Avaliação de Escolas, Escolas Básicas Integradas, Escolas Dos 2.º e 3.º Ciclos, Escolas Secundárias e Profissionais Públicas* (2014). <https://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=dTEBo6TUH1k%3D&tabid=7000>
- Sergiovanni, J. T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Asa Editores.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: Protagonistas, Práticas e Impactos*. Fundação Manuel Leão.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto Editora.
- Silvestre, M. J., Saragoça, J., & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. (1.<sup>a</sup>, pp. 11–35). Porto Editora.
- Simons, H. (1999). Avaliação e Reforma das escolas. In *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 155–170). Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2007). A Inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In *A escola sob Suspeita* (pp. 15–29). <https://people.web.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/55Ainadequacadaescola.pdf>

- Sousa, J. M. (2012). Currículo-como-vida. In *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13–24). Editora CRV.  
<https://people.web.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/68Currículo-como-vida.pdf>
- Sousa, J. M. (2014). Estudos Curriculares: Refletir ou Agir? O impacto dos estudos curriculares na investigação e na construção de uma ação interdisciplinar. In *Atas do XII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1184–1191). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.  
<https://people.web.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/81.EstudosCurriculares.Refl etirouAgir.pdf>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. EDIÇÃO PACTOR.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, I., & Carmo, R. M. (2021). Retorno ao presencial e reinvenção do espaço escolar: da pedagogia à cidadania. In *Estado da Educação 2020* (pp. 282–286). Conselho Nacional de Educação.  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2020\\_WEB\\_04.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf)
- Taylor, F. W. (1982). *Os Princípios da Administração Científica*. Editora Atlas S.A.
- Tofler, A. (1970). *O Choque do Futuro*. Livros do Brazil.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de professores.  
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/85381/1/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/85381/1/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto Legislativo Regional 11/2020, da Secretaria Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira, Diário da República, I Série, n.º 146 (2020).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/11-2020-139052181>
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, da Secretaria Regional da Educação, Diário da República, I Série, N.º 118 (2006).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/21-2006-371038>
- Decreto Legislativo Regional n.º 26/2018/M, Assembleia Legislativa, Diário da República, 1.ª série, N.º 251 (2018).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/26-2018-117537584>
- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, Diário da República, 1.ª Série, N.º 252 (2009). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/33-2009-482392>
- Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2018/M, da Presidência Do Governo, Região Autónoma da Madeira, Diário da República, 1.ª série, N.º 220 (2018).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/13-2018-116979747>
- Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, da Presidência Do Governo, Região Autónoma da Madeira, Diário da República, 1.ª série, N.º 194 (2012).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/26-2012-175559>
- Decreto-Lei 139/2012, Diário da República, 1.ª Série, N.º 129 (2012).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020, da Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República, 1.ª série, N.º 72 (2020).  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/14-g-2020-131393158>
- Decreto-Lei n.º 43/89, do Ministério da Educação, Diário da República, 1.ª Série, N.º 29 (1989). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688>

Decreto-Lei n.º 54/2018, do Ministério da Educação, Diário da República, 1.ª série, N.º 129 (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, do Ministério da Educação, Diário da República, 1.ª série, N.º 129 (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 75/2008, do Ministério da Educação, Diário da República, 1.ª série, N.º 79 (2008). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 137/2012, do Ministério da Educação, Diário da República, 1.ª série, N.º 126 (2012). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Despacho Conjunto n.º 370/2006, dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação, Diário da República, II Série, N.º 85 (2006). <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2006/05/085000000/0633206333.pdf>

Despacho n.º 4150/2011, dos Ministérios das Finanças e Da Administração Pública e Da Educação, Diário da República, 2.ª série, N.º 45 (2011). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/4150-2011-2708030>

Despacho n.º 6147/2019, do Ministério Da Educação e Ciência, Diário da República, 2.ª série, N.º 126 (2019). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6147-2019-122920121>

Despacho N.º 6478/2017, Diário da República, 2.ª Série, N.º 143 (2017).

Despacho n.º 13342/2016, do Ministério da Educação, Diário da República, 2.ª série, N.º 215 (2016). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Decreto Legislativo Regulamentar 4-2000-M - Autonomia Escolar, Secretaria Regional Da Educação, Diário da república, I Série-A, n.º 25 (2000). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/4-2000-405961>

Lei n.º 31/2002, do Ministério da Educação, Diário da República, I Série, N.º 294 (2002). <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/lei/31-2002-405486>

Lei n.º 46/86, do Ministério da Educação e Cultura, Diário da República I Série, N.º 237 (1986). <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lei n.º 66-B/2012, Orçamento do Estado para 2013, Diário da República, 1.ª série, N.º 252 (2012). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/66-b-2012-632448>

- Parecer n.º 5/2008, do Conselho Nacional de Educação, Diário da República, 2.ª série, N.º 113 (2008). <https://www.cnedu.pt/pt/deliberacoes/pareceres/366-parecer-5-2008>
- Portaria n.º 202/2017, da Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, Jornal Oficial, Região Autónoma da Madeira, I Série, N.º 106 (2017). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/202-2017-107617764>
- Portaria n.º 245/2014, da Secretaria Regional Da Educação e dos Recursos Humanos, Jornal Oficial, 2 Série, N.º 198, Região Autónoma da Madeira (2014). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/245-2014-59009058>
- Portaria n.º 359/2019, do Ministério da Educação, Diário da República, 1.ª série, n.º 193 (2019). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/359-2019-125085420>
- Recomendação n.º 1/2011, do Conselho Nacional de Educação, Diário da República, série II, n.º 5 (2011). [https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Recomendao\\_AvExtEscolas.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Recomendao_AvExtEscolas.pdf)