

DM

A Divisão do Calendário Escolar em Semestres na Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ricardina Estefânia Xavier de Andrade

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2024

A Divisão do Calendário Escolar em Semestres na Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ricardina Estefânia Xavier de Andrade

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO

Nuno Miguel da Silva Fraga



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação
- Administração Educacional-

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga

A divisão do calendário escolar em semestres na Região Autónoma da Madeira

The division of the school calendar into semesters in Região Autónoma da Madeira

La division du calendrier scolaire en semestres en Região Autónoma da Madeira

La división del calendario escolar en semestres en Região Autónoma da Madeira

Ricardina Estefânia Xavier de Andrade

Estudante n.º 2020098

2020098@student.uma.pt

Março 2024

Se quer ir rápido, vá sozinho.

Se quer ir longe, vá acompanhado.

Provérbio Africano

AGRADECIMENTOS

A concretização desta dissertação de Mestrado só foi possível graças ao apoio e a colaboração de várias pessoas, que me mantiveram motivada durante todo o tempo.

O regresso à Universidade da Madeira (UMa) vinte anos após ter concluído a Licenciatura em Matemática reavivou o sentimento de ser estudante desta nobre instituição de ensino superior. A minha formação académica superior tem no seu ADN a matriz da UMa, o que muito me orgulha.

A conclusão desta dissertação contou com a orientação do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga, peça fundamental do puzzle que agora concluo. Sem as suas sugestões, correções e palavras de incentivo não seria possível chegar a esta fase. Grata do fundo do coração por toda a paciência que teve durante esta etapa da minha formação académica. As suas palavras de apoio foram fundamentais nos momentos de maior desânimo e de desmotivação. Professor Nuno, obrigada por tudo!

Esta etapa que agora findo contou com a presença e apoio de muitos outros professores do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais da UMa. A conclusão do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional só foi possível porque o corpo docente me proporcionou o acesso ao conhecimento que permitiu evoluir um pouco mais na minha formação académica.

Agradeço também aos colegas da turma do Mestrado, foram parceiros nesta aventura e partilhamos momentos que irei recordar para sempre. Deste grupo quero destacar o carinho e a amizade da Andreia e da Elsa.

A investigação realizada no âmbito desta dissertação ocorreu numa escola pública da RAM, quero agradecer ao presidente do Conselho Executivo toda a colaboração e apoio que me prestou durante a aplicação dos questionários e entrevistas. Agradeço também a todos os docentes da referida escola pela colaboração ao responder os questionários e que permitiram tirar as ilações constantes nesta dissertação.

Não posso deixar de agradecer aos meus amigos e colegas de trabalho da EBS da Ponta do Sol por todo o apoio e incentivo que me deram durante a realização deste Mestrado. Sem nunca comprometer o exercício das minhas funções profissionais, estive algumas vezes ausente por isso agradeço também a vossa compreensão para esta situação.

De um modo muito especial quero agradecer o apoio da Sandra, do João, do Carlos e do Edis porque formamos uma excelente equipa de trabalho e acima de tudo um grupo de amigos, e sem o vosso apoio e compreensão esta dissertação seria diferente.

Por último e não menos importante tenho de agradecer do fundo do meu coração o apoio incondicional da minha família. Os meus pais, José e Catarina, os meus irmãos, Cristina, Humberto, Óscar e Alice, os meus sobrinhos: Rodrigo, Francisco, Inês, Bernardo, Samuel, André e Sofia, e os meus cunhados: João, Odília e Guido, são os meus pilares, sem vocês não seria a pessoa e profissional que sou.

O incentivo que os meus pais me deram ao longo da vida permitiu alcançar tudo aquilo que eu tive e tenho oportunidade de vivenciar. Os meus pais “nunca me deram o peixe, mas ensinaram-me a pescar” daí que a resiliência que tenho evidenciado ao longo da minha vida tenha sido resultado desta educação.

Por vezes a vida não corre como pretendemos e em 2023 perdi uma das pessoas mais importante da minha vida: o meu papá! Ele sempre quis que eu fizesse um mestrado, ia-me perguntando como é que as coisas estavam a correr, sempre incentivando a minha formação.

Apesar da tua ausência física, sei que espiritualmente estás presente, obrigada por tudo, papá!

RESUMO

A divisão do calendário escolar em semestres tornou-se uma realidade das escolas portuguesas após a implementação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) e da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. As escolas, no âmbito da sua autonomia, têm possibilidade de organizar o calendário escolar em semestres ou noutras divisões temporais.

Este estudo desenvolveu-se em torno da questão: “Qual a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização da escola, ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores?”

Esta dissertação inicia-se por uma exposição de como se concretizou a evolução da autonomia das escolas portuguesas, destacando as mudanças legislativas que ocorreram nos últimos 37 anos.

A autonomia curricular também evoluiu desde 1986. Os projetos-piloto de Inovação Pedagógica e de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), alicerçaram as mudanças necessárias para a promoção de práticas educativas mais equitativas e inclusivas, culminando com a introdução do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018.

Neste estudo, adotamos uma metodologia de investigação de natureza qualitativa centrada num estudo de caso e cujo objeto de estudo foram os professores de uma escola da Ilha da Madeira.

Da análise dos resultados obtidos, concluímos que, a semestralização proporciona uma melhor gestão do tempo, um aumento da articulação interdisciplinar e apresenta benefícios para o bem-estar dos alunos e professores.

Em suma, a organização do calendário escolar em semestres surge como uma medida promotora de benefícios pedagógicos e organizacionais, contribuindo para uma escola mais eficaz, inclusiva e centrada no aluno.

Estamos convictos de que, através deste estudo de caso, contribuiremos para que um conjunto de profissionais da educação reflita e apreenda um pouco mais sobre a semestralização e, no âmbito da autonomia de cada escola, se discuta e adote soluções que beneficiem o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da RAM.

Palavras-Chave: Semestres, Autonomia, Escolas, Liderança, Estudo de Caso

ABSTRACT

The division of the school calendar into semesters has become a reality in Portuguese schools after the implementation of the Pilot Project for Pedagogical Innovation (PIIP) and the publication of Decree-Law No. 55/2018, of 6 July. Schools, within the framework of their autonomy, have the possibility of organising the school calendar in semesters or other time divisions.

This study was developed around the question: "What is the relevance of dividing the school calendar into semesters in the organization of the school, at the level of top and middle leaders and in the pedagogical practice of teachers?"

This dissertation begins with an exposition of how the evolution of the autonomy of Portuguese schools has taken place, highlighting the legislative changes that have occurred in the last 37 years.

Curricular autonomy has also evolved since 1986. The pilot projects of Pedagogical Innovation and Curricular Autonomy and Flexibility (PAFC) laid the foundation for the necessary changes to promote more equitable and inclusive educational practices, culminating in the introduction of the Student Profile at the Exit of Compulsory Education, the National Strategy for Education for Citizenship and Decree-Laws No. 54/2018 and No. 55/2018.

In this study, we adopted a qualitative research methodology centered on a case study focusing on teachers from a school in Madeira Island.

From the analysis of the results obtained, we conclude that the semester provides better time management, an increase in interdisciplinary articulation and presents benefits for the well-being of students and teachers.

In short, the organization of the school calendar in semesters emerges as a measure that promotes pedagogical and organizational benefits, contributing to a more effective, inclusive and student-centered school.

We are convinced that, through this case study, we will give a contribution so that a group of education professionals reflect and learn a little more about the semester and, within the scope of the autonomy of each school, discuss and adopt solutions that benefit the teaching-learning process in the schools of RAM.

Keywords: Semesters, Autonomy, Schools, Leadership, Case Study

RÉSUMÉ

La division du calendrier scolaire en semestres est devenue une réalité dans les écoles portugaises après la mise en œuvre du Projet-Pilote d'Innovation Pédagogique (PIIP) et la publication du Décret-loi n° 55/2018, du 6 juillet. Les écoles, dans le cadre de leur autonomie, ont la possibilité d'organiser le calendrier scolaire en semestres ou en d'autres divisions temporelles.

Cette étude s'est développée autour de la question : "Quelle est la pertinence de la division du calendrier scolaire en semestres dans l'organisation de l'école, au niveau des leaderships de haut niveau, intermédiaires et de la pratique pédagogique des enseignants ?" Cette thèse commence par une exposition de l'évolution de l'autonomie des écoles portugaises, mettant en évidence les changements législatifs survenus au cours des 37 dernières années.

L'autonomie curriculaire a également évolué depuis 1986. Les projets-pilotes d'Innovation Pédagogique et d'Autonomie et de Flexibilité Curriculaire (PAFC) ont jeté les bases des changements nécessaires pour promouvoir des pratiques éducatives plus équitables et inclusives, aboutissant à l'introduction du Profil de l'Élève à la Fin de la Scolarité Obligatoire, de la Stratégie Nationale d'Éducation pour la Citoyenneté et des Décrets-lois n° 54/2018 et n° 55/2018.

Dans cette étude, nous avons adopté une méthodologie de recherche de nature qualitative axée sur une étude de cas et dont l'objet d'étude était les enseignants d'une école de l'île de Madère. De l'analyse des résultats obtenus, nous concluons que la semestrialisation permet une meilleure gestion du temps, une augmentation de l'articulation interdisciplinaire et présente des avantages pour le bien-être des élèves et des enseignants.

En résumé, l'organisation du calendrier scolaire en semestres apparaît comme une mesure favorisant des bénéfices pédagogiques et organisationnels, contribuant à une école plus efficace, inclusive et centrée sur l'élève. Nous sommes convaincus qu'à travers cette étude de cas, nous contribuerons à ce qu'un ensemble de professionnels de l'éducation réfléchisse et s'engage un peu plus sur la semestrialisation et, dans le cadre de l'autonomie de chaque école, discute et adopte des solutions bénéfiques pour le processus d'enseignement-apprentissage dans les écoles de la RAM.

Mots-Clés: Semestres, Autonomie, Écoles, Leadership, Étude de Cas

RESUMEN

La división del calendario escolar en semestres se ha convertido en una realidad en las escuelas portuguesas después de la implementación del Proyecto Piloto de Innovación Pedagógica (PIIP) y la publicación del Decreto-Ley n.º 55/2018, del 6 de julio. Las escuelas, en el ámbito de su autonomía, tienen la posibilidad de organizar el calendario escolar en semestres u otras divisiones temporales.

Este estudio se desarrolló en torno a la pregunta: "¿Cuál es la relevancia de la división del calendario escolar en semestres en la organización de la escuela, a nivel de los liderazgos de alto nivel, intermedios y en la práctica pedagógica de los profesores?"

Esta tesis comienza con una exposición de cómo se concretizó la evolución de la autonomía de las escuelas portuguesas, destacando los cambios legislativos que ocurrieron en los últimos 37 años.

La autonomía curricular también ha evolucionado desde 1986. Los proyectos piloto de Innovación Pedagógica y de Autonomía y Flexibilidad Curricular (PAFC) sentaron las bases para los cambios necesarios para promover prácticas educativas más equitativas e inclusivas, culminando con la introducción del Perfil del Alumno al Final de la Escolaridad Obligatoria, de la Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía y de los Decretos-Ley n.º 54/2018 y n.º 55/2018.

En este estudio, adoptamos una metodología de investigación de naturaleza cualitativa centrada en un estudio de caso y cuyo objeto de estudio fueron los profesores de una escuela de la Isla de Madeira. A partir del análisis de los resultados obtenidos, concluimos que la semestralización proporciona una mejor gestión del tiempo, un aumento de la articulación interdisciplinaria y presenta beneficios para el bienestar de los alumnos y profesores.

En resumen, la organización del calendario escolar en semestres surge como una medida promotora de beneficios pedagógicos y organizativos, contribuyendo a una escuela más eficaz, inclusiva y centrada en el alumno. Estamos convencidos de que, a través de este estudio de caso, contribuiremos a que un conjunto de profesionales de la educación reflexione y comprenda un poco más sobre la semestralización y, en el ámbito de la autonomía de cada escuela, se discutan y adopten soluciones que beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de la RAM.

Palabras clave: Semestres, Autonomía, Escuelas, Liderazgo, Estudio de Caso.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
ABSTRACT.....	iv
RÉSUMÉ	v
RESUMEN.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
ÍNDICE DE TABELAS	ix
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO.....	11
Capítulo 1 - Política Educativa da Autonomia das Escolas.....	11
Capítulo 2 - Autonomia Curricular das Escolas	18
2.1. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Organização e Gestão.....	18
2.2. Dos projetos piloto até à atualidade (2017-2022).....	25
Capítulo 3 - O Papel das Lideranças na Autonomia das Escolas e na Gestão Flexível do Currículo.....	38
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	52
Capítulo 4 – Metodologia.....	52
4.1. Problemática em Estudo	52
4.2. Objetivos do Estudo	54
4.3. Tipo de Pesquisa e Opções Metodológicas	55
4.4. Estudo de Caso	57
4.5. Técnicas de Recolha de Dados	60
4.6. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados	62
PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS	66
Capítulo 5 – Dados Biográficos e Profissionais dos Inquiridos	66
5.1. Número de professores que responderam á entrevista e ao questionário.....	66
5.2. Caracterização dos participantes – dados biográficos e profissionais	67
Capítulo 6 – Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados.....	70
6.1. Introdução, Discussão e Divulgação da semestralização.....	71
6.2. Domínio organizacional; Domínio Pedagógico-Didático e Gestão Curricular e Domínio da Avaliação das Aprendizagens.	76
6.3. Efeitos Gerados, Vantagens e Desvantagens da Semestralização	89
Considerações Finais	102
REFERÊNCIAS	I
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	IV

APÊNDICES	VI
I. Pedido de autorização para a aplicação do estudo de caso numa escola da RAM	VI
II. Declaração do Orientador da Dissertação de Mestrado	VII
III. Guião da Entrevista	VIII
IV. Guião do Questionário	XIII
V. Consentimento Informado da entrevista	XXII
VI. Consentimento informado do questionário	XXVI
VII. Transcrição da entrevista realizada à presidente do CCE	XXX
VIII. Transcrição da entrevista realizada ao presidente do CE e CP	XXXVIII
IX. Categorização da entrevista realizada à presidente do CCE.....	XLVIII
X. Categorização da entrevista realizada ao presidente do CE e CP	LII
XI. Recolha dos dados do questionário por inquérito.....	LXII
ANEXOS	a
I. Declaração de autorização do presidente do CE para a aplicação do estudo de caso.....	a
II. Ofício de autorização da DRE para a aplicação do estudo de caso.....	b

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema concetual do PASEO	24
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos inquiridos	67
Gráfico 2: Género sexual dos inquiridos	67
Gráfico 3: Grau académico dos inquiridos	68
Gráfico 4: Situação Profissional dos inquiridos	68
Gráfico 5: Tempo de serviço dos inquiridos.....	68
Gráfico 6: Tempo de serviços nesta escola pelos inquiridos	68
Gráfico 7: Ciclo lecionado pelos inquiridos	68
Gráfico 8: Cargos desempenhados pelos inquiridos.....	68
Gráfico 9: Opção da organização em semestres	72
Gráfico 10: Conhecimento dos pressupostos da semestralização.....	72
Gráfico 11: Discussão da semestralidade do calendário.....	74
Gráfico 12: estruturas onde se fez a discussão da semestralização	74
Gráfico 13: Auscultação sobre as alterações do calendário escolar	74
Gráfico 14: Realização da auscultação	74
Gráfico 15: Conhecimento do calendário escolar adotado	75
Gráfico 16: Vantagens vs Desvantagens da semestralização	96
Gráfico 17: Realização da Monitorização	98
Gráfico 18: Como foi feita a Monitorização.....	99
Gráfico 19: Opinião sobre a divisão do calendário escolar	99

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Categorias da análise de conteúdo	63
Tabela 2: Afirmações sobre o domínio organizacional	77
Tabela 2: Afirmações sobre o domínio Pedagógico-Didático e Gestão Curricular	82
Tabela 3: Afirmações sobre o domínio da avaliação das aprendizagens.....	85
Tabela 4: Afirmações sobre os efeitos gerados	90
Tabela 5: Vantagens da semestralização	92
Tabela 6: Desvantagens da Semestralização	95
Tabela 7: Justificação da resposta anterior (Vantagens vs desvantagens)	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AE: Agrupamentos de Escolas
AFC: Autonomia e Flexibilidade Curricular
CA: Conselho Administrativo
CAA: Conselho de Acompanhamento de Avaliação
CCE: Conselho da Comunidade Educativa
CD: Cidadania e Desenvolvimento
CE: Conselho Executivo
CNE: Conselho Nacional de Educação
CP: Conselho Pedagógico
DL: Decreto-Lei
DLR: Decreto Legislativo Regional
DRE: Direção Regional de Educação
EE: Encarregados de Educação
EFA: Educação e Formação de Adultos
IE: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa
LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA: Plano Anual de Atividades
PAE: Plano Anual de Escola
PAFC: Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEE: Projeto Educativo de Escola
PIPI: Projeto Piloto de Inovação Pedagógica
QND: Quadro de Nomeação definitiva
QZP: Quadro de Zona Pedagógica
RAA: Região Autónoma dos Açores
RAM: Região Autónoma da Madeira
RI: Regulamento Interno
SRECT: Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia
UMa: Universidade da Madeira
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

A presente investigação insere-se na linha de pesquisa de Administração Educacional do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira e está relacionada com os estudos sobre princípios e práticas de gestão de escolas.

Esta dissertação está dividida em três partes.

O enquadramento teórico e normativo sobre a autonomia nas escolas é o tema da primeira parte. Esta parte encontra-se dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo faz-se um enquadramento histórico sobre as políticas educativas da autonomia das escolas após a publicação da LBSE, documento ainda hoje estruturante de todas as políticas educativas em Portugal, uma vez que o princípio “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (Lei n.º 43/86, de 14 de outubro, art. 3.º) alavancou a publicação de normativos legais que decretaram a autonomia das escolas portuguesas.

O primeiro desses documentos foi o DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, onde foi estabelecido o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. O regime de autonomia das escolas foi alargado a todos os ciclos de ensino, a título experimental, com a publicação do DL n.º 172/91, de 10 de maio. A implementação deste novo regime foi avaliada pelo Conselho de Acompanhamento de Avaliação (CAA) que no seu relatório de 1996 recomendou a não generalização deste documento e propôs a sua substituição por documentos mais genéricos.

Também em 1996 os professores João Barroso e Licínio Lima se debruçam sobre o tema da autonomia das escolas. Barroso (1996) elaborou um relatório onde destacou a importância de as escolas construírem o seu próprio projeto. Lima (1996) refere que a publicação destes normativos legais vem tornar visível a “autonomia decretada” uma vez que passam a ser interpretados em cada contexto organizacional. Estes dois investigadores afirmam que para colocar em prática a autonomia das escolas é necessário promover uma cultura de colaboração e de participação, desenvolver formas diversificadas de liderança e aumentar o conhecimento dos modos de funcionamento e das regras e estruturas que orientam a escola.

Em 1998 é publicado o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Com este diploma as escolas passaram a ter o poder de tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo. Foram estipulados os órgãos de administração e de gestão que fazem parte das escolas e também foram identificados os documentos estruturantes que caracterizam a autonomia de cada escola.

Passados dez anos é publicado o DL n.º 75/2008, de 22 de abril que revoga o anterior. Sofre uma primeira alteração em 2012 com a publicação do DL n.º 137/2012, de 2 de julho, sendo este o documento atualmente em vigor em Portugal continental.

O DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, foi adaptado à RAM pelo DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que depois foi alterado pelo DLR n.º 21/2006/M, de 6 de julho, atualmente em vigor na RAM.

A autonomia curricular das escolas é o tema do segundo capítulo da primeira parte desta dissertação. Fez-se uma separação entre os períodos 1986-2017 e 2017-2022, uma vez que 2017 foi o ano em que se publicou o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, documentos pilares para a construção de políticas e de práticas educativas mais equitativas, de forma a poder incluir todos os alunos e a diminuir as barreiras existentes na aprendizagem.

No primeiro período, 1996 foi o ano onde se realizaram alguns relatórios e estudos sobre a autonomia das escolas pelo CAA e pelo professor João Barroso. No ano letivo 1996/1997 foi criado um grupo de trabalho composto por 3 equipas, com o objetivo de identificar e refletir sobre os problemas dos primeiros ciclos e formular propostas.

Também neste ano letivo desencadeou-se o projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico com o objetivo de as escolas serem mais autónomas na gestão do currículo e que construíssem o seu próprio projeto curricular. Como consequência desta reflexão, entre os anos 1997 e 2001, é colocado em prática o Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Relativamente ao ensino secundário, em 1998 proporcionou-se um grande debate e reflexão em torno da revisão do currículo.

O resultado destes projetos e debates foi a publicação dos DL n.º 6/2001 e n.º 7/2001 de 18 de janeiro, onde foram estabelecidos os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico e secundário. O professor Domingos Fernandes em 2006 afirmou que só as escolas autónomas poderão responder de uma forma mais rápida e eficaz aos desafios de então quando se refere à concretização das

medidas destinadas a melhorar a qualidade de ensino, aumentar o número de alunos no ensino secundário e a diminuição das taxas de abandono do ensino.

O DL n.º 7/2001 foi suspenso em 2002 com a justificação de “sanar as lacunas que a afetam”, depois foi totalmente revogado em 2004 com a publicação do DL n.º 74/2004, de 26 de março.

Em 2012 é publicado o DL n.º 139/2012, de 5 de julho, que revoga os DL n.º 6/2001 e DL n.º 74/2004 e onde se estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Esta revisão da estrutura curricular permitiu fazer alterações às matrizes curriculares, possibilitando uma maior flexibilidade e a criação de uma cultura de rigor e excelência.

A Educação para a Cidadania assumiu-se como uma área transversal e em 2016 foi criado um grupo de trabalho para a elaboração da Estratégia de Educação para a Cidadania, resultando na publicação, em setembro de 2017, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Também em 2017 é aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento é considerado o referencial para a tomada de decisões no âmbito do desenvolvimento do currículo e para o trabalho a realizar pelas escolas de forma a responder aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhados com o desenvolvimento de competências do século XXI.

Ainda em 2017 iniciou-se o processo de construção de políticas e de práticas educativas mais equitativas, de forma a poder incluir todos os alunos e a diminuir as barreiras existentes na aprendizagem, respondendo assim às recomendações da UNESCO, da OCDE e do CNE. O Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP) e Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) são exemplos de projetos-piloto que permitiram às escolas o desenvolvimento de projetos próprios de organização pedagógica diversificada facilitando uma maior flexibilidade nos horários, na matriz curricular, nos programas e no calendário escolar.

Em 2018 é publicado o relatório do PAFC onde Ariana Cosme afirmou que a Autonomia e Flexibilidade Curricular deve ser encarada como uma oportunidade de construir uma Escola culturalmente significativa, socialmente inclusiva e politicamente com os valores próprios das sociedades democráticas.

O Estudo de Avaliação Externa do PIIP é tornado público em 2019 e foi elaborado por uma equipa do IE da Universidade de Lisboa, coordenado pela professora Estela

Costa. O PPIP permitiu, às escolas participantes, potenciar a sua autonomia, pois realizaram mudanças em vários planos, nomeadamente no calendário escolar. A reorganização do calendário escolar surge como uma medida organizativa inovadora.

Este estudo permitiu concluir que, com a aplicação do PPIP, houve uma quase erradicação da desistência e retenção escolar, a melhoria da qualidade das aprendizagens, aumento da motivação e envolvimento dos alunos e satisfação dos professores entre outros aspetos positivos.

O relatório apontou características das escolas, dos diretores e dos professores que facilitaram o sucesso deste projeto. Foram igualmente apresentadas recomendações para a tutela e para as escolas.

A publicação dos DL n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho possibilitou que as escolas, no âmbito da sua autonomia, adotassem medidas organizativas no domínio da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e da Cidadania e Desenvolvimento (CD) entre outras medidas. Assim, as escolas podem gerir o currículo e que desenvolvam estratégias locais de modo que as competências previstas no PASEO sejam alcançadas por todos os alunos.

Depois da publicação destes DL é publicada a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, onde é autorizada a adoção de regras próprias relativas à organização do ano escolar.

Os DL n.º 54/2018 e n.º 55/2018 foram adaptados à RAM com a publicação do DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Com este documento pretende-se desenvolver e implementar uma nova conceção organizacional da escola, dando-lhes mais autonomia, pretende-se ainda torná-la mais atrativa, inclusiva e motivadora, que permita a participação de todos e onde se proporcione ambientes de aprendizagem com a implementação de projetos próprios.

Na RAM a opção de uma organização do ano escolar por semestres foi regulamentada através da Portaria n.º 471/2019, de 12 de agosto. Este diploma já sofreu três alterações, estando em vigor a Portaria n.º 313/2022, de 20 de junho.

A escola onde se realizou o estudo de caso foi uma das escolas que adotou a reorganização do calendário escolar em 2019/2020.

As lideranças das escolas são o foco do capítulo 3 desta primeira parte, uma vez que a descentralização permitiu que cada escola pudesse escolher quem à iria gerir, assistiu-se a uma transferência de poderes de decisão para as escolas decorrente da crescente autonomia que foi sendo adquirida pelas escolas portuguesas.

Nos normativos legais que foram sendo publicados fez-se a definição dos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Apesar de ter denominações distintas entre Portugal Continental e as Regiões Autónomas, há um órgão de direção nas escolas que tem a responsabilidade de definir a política da escola onde se privilegia a participação e a representação da comunidade educativa.

O órgão de administração e gestão das escolas tem, atualmente, naturezas distintas entre Portugal Continental e as Regiões Autónomas, uma vez que no continente é um órgão unipessoal e nas ilhas é colegial. Este órgão é responsável pela administração e gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Almerindo Afonso (2018) e Licínio Lima (1996) são dois dos investigadores que muito contribuíram para a caracterização do órgão que gere as escolas portuguesas.

O Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo são outros dois órgãos que fazem parte da orgânica das escolas e onde o Diretor/Presidente do Conselho Executivo tem representatividade.

Sendo o Diretor/Conselho Executivo um órgão com representatividade em todos os outros órgãos, a pessoa que ocupa este cargo assume um papel primordial na dinâmica das escolas. Assim sendo, estes responsáveis devem assumir a liderança das estruturas pedagógicas pois tem um papel nuclear no desenvolvimento da autonomia das escolas.

Bento (2008) e Sergiovanni (2004) caracterizam os vários estilos de liderança que dirige uma escola e de uma forma sumária estes autores afirmam para ser líder de uma escola é necessário ser líder de líderes, uma vez que numa escola existem várias estruturas organizacionais e pedagógicas que são coordenadas por outros, que por sua vez são coordenados por quem desempenha o cargo de Diretor/presidente do Conselho Executivo. A liderança tem sido entendida como uma característica da personalidade.

No relatório de 2019, coordenado por Estela Costa, intitulado “Estudo de Avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica” foi destacado o papel do diretor da escola como impulsionador da inovação pedagógica, sem nunca definir um estilo de liderança. Recorde-se que o PPIP não foi implementado na RAM, daí que estas conclusões sejam referentes aos diretores das escolas de Portugal Continental.

No entanto, na RAM já tinham sido realizados alguns estudos sobre os estilos de liderança, como o de 2008, realizado por Bento (2008) e o de 2016 realizado pelos investigadores Natália Silva, António Bento e Nuno Fraga.

Nestes estudos os investigadores observaram que os líderes das escolas da RAM demonstraram uma liderança de natureza transformacional e transaccional evidenciando um estilo democrático e relacional.

O enquadramento metodológico faz-se na segunda parte desta dissertação. Esta parte tem apenas um capítulo, o quarto, que se encontra dividido em seis pontos.

No primeiro ponto é feita a apresentação da problemática em estudo, começando por um enquadramento teórico onde se destacam as iniciativas do Ministério da Educação, quer a nível dos normativos legais, quer a nível do lançamento de projetos piloto que resultaram nos documentos orientadores da educação a nível nacional: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho. O presente estudo desenvolveu-se em torno do problema: A relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização da escola. Resultando a questão: “Qual a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização da escola, ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores?”

No segundo ponto do quarto capítulo definiram-se os objetivos gerais e específicos do estudo, sendo o geral: Compreender a relevância da divisão do calendário em semestres na organização da escola, ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores.

O tipo de pesquisa e as opções metodológicas estão descritas no terceiro ponto deste capítulo. Esta investigação assumiu-se como uma pesquisa essencialmente qualitativa de modo a permitir uma descrição dos dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário. Os contributos Bogdan (1994), Biklen (1994) e Stake (2011), no âmbito da metodologia de investigação, foram fundamentais para o desenvolvimento deste tema.

A metodologia utilizada nesta investigação foi o estudo de caso e é desenvolvido no ponto quatro do capítulo 4. Os autores de suporte a este tema foram Stake e Yin.

No subcapítulo 4.5. apresentam-se as técnicas de recolha de dados, nomeadamente a entrevista e o inquérito por questionário. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos presidentes do Conselho da Comunidade Educativa e do Conselho Executivo e foi aplicado um inquérito por questionário, online, a todos os docentes da escola selecionada para a realização deste estudo de caso.

Para terminar o capítulo da metodologia, no ponto seis, apresentam-se as técnicas de análise e de interpretação de dados. Nesta investigação a principal técnica de análise

de dados foi a análise de conteúdo, pois, segundo Bardin (1977) é um método que utiliza um conjunto de técnicas de análise que permitem descrever o conteúdo das mensagens e assim retirar conclusões. Fez-se a categorização dos dados, pois tal como Flick (2004) e Stake (2011) preconizam a análise de material escrito obriga a que se organize os dados por categorias. Feita a organização da informação recolhida foi realizada a triangulação dos dados de forma construir as conclusões que serão apresentadas no capítulo seguinte.

Na terceira parte desta dissertação faz-se a apresentação e análise interpretativa dos dados. Esta parte está dividida em dois capítulos e no final apresenta-se as considerações finais.

No capítulo 5, apresentam-se alguns dados biográficos e profissionais dos inquiridos. É um capítulo breve, pois apenas pretendeu-se conhecer um pouco as características biográficas e profissionais dos docentes da escola onde se realizou o estudo de caso.

O capítulo 6 é mais extenso que o anterior, compreensível, pois trata-se da parte nuclear da investigação. Concretiza-se a apresentação e a análise interpretativa dos dados. Optou-se por organizar este capítulo em três subcapítulos.

No primeiro dos subcapítulos pretendeu-se perceber como se introduziu, discutiu e divulgou o tema da semestralização do calendário escolar na escola alvo desta investigação. Conseguiu-se observar que a discussão sobre a introdução da semestralização foi realizada em várias estruturas pedagógicas da escola, que os docentes foram auscultados sobre esta modalidade de divisão do calendário e que o calendário foi divulgado de formas diversas o que permitiu o conhecimento por parte da comunidade escolar.

No segundo subcapítulo pretendeu-se observar a concordância dos inquiridos sobre vários indicadores nos seguintes domínios: organizacional, pedagógico-didático e avaliação das aprendizagens.

No domínio organizacional, observou-se a divisão do calendário escolar em semestres permite um maior equilíbrio na divisão dos períodos letivos, possibilitando um aumento das pausas letivas com menor duração o que permite reduzir os períodos contínuos de atividade letiva. Ainda no domínio organizacional, os respondentes concordam que esta opção de divisão do calendário escolar facilita o trabalho colaborativo entre os docentes, rentabiliza o trabalho dos professores ao longo do ano e facilita o trabalho burocrático que os professores estão sujeitos. No entanto, nesta escola, não se verificou uma redução do número de reuniões dos conselhos de turma e de

conselhos de disciplina. Por fim, é bastante evidente que o calendário escolar dividido em semestres é mais favorável ao bem-estar dos alunos e dos professores.

No domínio Pedagógico-Didático e Gestão Curricular pode-se concluir que a alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite a criação de mais condições aos alunos para estudar e descansar durante o ano. Para além disto, a semestralização facilita a introdução de estratégias de ensino-aprendizagens diferentes bem como o uso de recursos didáticos diferenciados. Observou-se que este tipo de divisão contribui para apoiar melhor os alunos em risco de retenção. Também se verificou que a semestralização permite uma maior articulação interdisciplinar e é benéfica para o processo de gestão flexível do currículo. No entanto, a divisão do calendário escolar não permitiu observar uma redução dos trabalhos de casa nem a criação de novas disciplinas.

Por fim, no domínio da Avaliação das Aprendizagens conclui-se que a alteração do calendário escolar valoriza a avaliação formativa, pois permite um aumento de elementos de avaliação formativa e a diversificação dos instrumentos de avaliação formativa, reforçando a importância da avaliação contínua. A semestralização facilita a introdução de diferentes processos de avaliação o que traz mais benefícios para a avaliação dos alunos, traduzindo-se no aumento da taxa de sucesso dos alunos. Relativamente ao feedback da avaliação, a semestralização permitiu realizar mais momentos de feedback aos alunos, no entanto não se verificou esse aumento no feedback aos encarregados de educação. No que concerne à avaliação sumativa, não se verificou um aumento nos instrumentos de avaliação, os denominados testes.

Por fim os efeitos gerados, as vantagens e desvantagens da semestralização são o tema do terceiro subcapítulo. Neste subcapítulo os respondentes puderam manifestar a sua opinião sobre a semestralização, apontando vantagens e desvantagens deste tipo de divisão do calendário escolar.

Relativamente aos efeitos gerados, importa destacar a importância dada, pelos entrevistados, ao bem-estar dos alunos e dos docentes. O favorecimento da avaliação contínua, o reforço da avaliação formativa, uma melhor gestão de tempo de trabalho e descanso, uma maior articulação interdisciplinar, um aumento do tempo e da confiança dos professores para a introdução de mudanças nos processos avaliativos, uma diminuição do stress vivido pelos alunos nos momentos de avaliação e uma contribuição para o bem-estar dos professores são outros efeitos gerados pela divisão do calendário escolar em semestres.

No que concerne às vantagens apresentadas tanto pelos entrevistados como pelos respondentes ao inquérito, destacam-se: existência de mais momentos de avaliação formativa contínua, diminuição das reuniões de avaliações sumativas e final de período, equilíbrio entre momentos escolares e de descanso; aumento do número de pausas letivas de menor duração, reduzindo assim, o período contínuo de atividades letivas, diminuiu a concentração dos testes, facilita a gestão de estudo dos alunos, menos burocracia, contribuiu para o bem-estar dos professores e permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso, implementação e consecução de Projetos interdisciplinares, melhor distribuição dos momentos de avaliação/de trabalho, menos fichas de avaliação, diversificação dos instrumentos de avaliação e menos stress para os docentes e discentes.

Relativamente às desvantagens, a que se destaca é a dificuldade na gestão familiar quando têm filhos em diferentes escolas, com diferentes organizações do calendário escolar.

As desvantagens recolhidas nos inquéritos foram: a interrupção entre semestres é curta, menos momentos de avaliação final/sumativa, avaliações sumativas muito distantes entre si, os alunos têm de estudar nas pausas porque têm testes depois destas interrupções, dificuldade de gestão do tempo de alguns alunos, muitas pausas causam desconcentração nos alunos, começar as aulas mais cedo em setembro e menos momentos de feedback aos Encarregados de Educação.

Os professores que responderam ao inquérito são da opinião que existem mais vantagens do que desvantagens neste tipo de organização do calendário escolar e a grande maioria (95,3%) dos inquiridos concorda que a divisão do calendário escolar em dois semestres deve manter-se.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, que para além das conclusões do estudo contém as limitações e as implicações deste estudo e apresentam-se sugestões para futuras investigações.

De uma forma muito sintética, podemos afirmar que a organização do calendário escolar em semestres:

- Possibilita uma maior articulação interdisciplinar;
- Facilita melhorias no processo de ensino-aprendizagem;
- Diminui a pressão sobre os alunos nos momentos de avaliação;

- Aumenta o tempo e a confiança dos professores para introduzir mudanças nos processos de avaliação;
- Favorece a avaliação contínua e reforçou a avaliação formativa;
- Contribui para o bem-estar dos professores; e
- Permite uma melhor gestão de tempo por parte dos alunos.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

Capítulo 1 - Política Educativa da Autonomia das Escolas

Desde o século XIX, Portugal adotou um sistema administrativo altamente centralizado seguindo o modelo francês. Posteriormente, com a Constituição da República Portuguesa e com a publicação da Lei n.º 43/86, de 14 de outubro¹- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), assistiu-se a uma tentativa de descentralização do modelo de administração das escolas.

A LBSE define-se, ainda hoje, como o diploma estruturante do sistema educativo português para todos os níveis e graus de escolaridade. Apresenta vários princípios, dos quais se destaca o de “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (Lei n.º 43/86, de 14 de outubro, art. 3.º)

Segundo Formosinho (2005) a descentralização apresenta várias vantagens no domínio da eficiência dos serviços, pois permite resolver localmente os problemas detetados pois quem tem o poder de decisão está mais próximo.

Esta descentralização de poderes conduziu a uma construção crescente da autonomia das escolas. Desta forma, tal como Fernandes (2005) observa:

Descentralização e autonomia passaram a ser termos recorrentes na administração da educação, usados tanto pelos legisladores e administradores como pelos professores. Em todos os casos está subjacente uma rejeição dos sistemas educativos fortemente centralizados e burocratizados e a busca de sistemas mais flexíveis, diferenciados e participativos, quer por razões políticas e pedagógicas quer por razões pragmáticas e técnicas. (p. 53)

Formosinho, Fernandes e Machado (2010) se debruçaram sobre as questões de autonomia nas escolas e afirmaram que: “A autonomia é entendida como um instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola.” (p. 31)

Mas a autonomia vai para além desta intenção, pois segundo estes autores “a autonomia é uma forma de gerir interdependências, reforçando o papel dos órgãos e atores

¹ Alterações sucessivas Cf. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/modificacoes/46-1986-222418>

locais. Ela tem uma função instrumental de a escola realizar melhor o seu projeto educativo” (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010, p. 33)

Até 1987 as escolas portuguesas dependiam muito de poder central pois não tinham poder de decisão. Formosinho (2010) faz uma breve linha cronológica sobre a evolução da autonomia nas escolas em Portugal e refere que, até então “a escola portuguesa era vista pelo Estado como uma unidade administrativa da Administração Educativa Central” (p. 43).

Em 1987 surge o conceito de autonomia de escola decorrente do debate sobre a reforma do sistema educativo, tendo como âncora a “perspetiva da participação democrática dos vários interessados na educação, pressupondo a transferência de poderes entre os diversos níveis da administração” (Formosinho & Machado, 2010, p. 71).

No ano anterior, 1986, foi publicada a Lei n.º 43/86, de 14 de outubro – LBSE, que tinha como grande objetivo a promoção de um sistema educativo democrático e descentralizado.

Nos anos 1987 e 1988 a Comissão de Reforma do Sistema Educativo promoveu o debate em torno de vários temas relacionados com a direção, a administração e a gestão das escolas portuguesas. A discussão gerada por este debate permitiu refletir sobre os problemas iniciais e foi consensual a “necessidade de criar uma escola pública que fosse mais do que uma mera unidade administrativa da administração educativa”. (Formosinho, 2010, p. 44)

Posto isto, entre 1989 e 1996, foram desencadeados procedimentos legais para a implementação da autonomia das escolas. Este processo foi feito de uma forma progressiva permitindo a diferenciação entre escolas, uma vez que estas poderiam adotar programas educativos nas áreas da educação intercultural, na educação sanitária e educação científica.

Em 1989 foi publicado o Decreto-Lei (DL) n.º 43/89, de 3 de fevereiro², e no seu preâmbulo é possível observar a intenção de redimensionar o perfil e a atuação das escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem, reforçando-se assim a autonomia da escola, decorrente da LBSE.

² Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Com a publicação deste diploma legal assistiu-se ao desenvolvimento, embora lento, da autonomia das escolas, e o reconhecimento por parte do Estado de que as escolas têm “a capacidade de gerir os recursos educativos de forma consistente para o seu projeto educativo” (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010, p. 33)

Os professores João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira (2010) afirmam que “inicialmente, este diploma foi considerado mais como uma declaração de retórica de princípios que de um documento de trabalho” (p. 59). Estes autores referem que foi necessário haver uma explicitação de como é que a autonomia das escolas se poderia concretizar e uma consciencialização da natureza orientadora deste documento para que, de uma forma lenta surgissem alguns exercícios de autonomia escolar.

O DL n.º 43/89 estabeleceu o regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, não considerando o 1.º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar neste regime de autonomia. Só em 1991, com a publicação do DL n.º 172/91, de 10 de maio³, foi possível alargar a todos os níveis de ensino o novo modelo de direção, administração e gestão das escolas. Este diploma foi aplicado de forma experimental a cerca de trinta escolas. Este novo modelo de gestão previa “uma estrutura participativa destinada à integração dos pais e da comunidade, criando um Conselho de Escola que selecionava e nomeava o diretor da escola” (Formosinho et al, 2010, p. 60)

A avaliação da implementação do DL n.º 172/91 foi realizada pelo Conselho de Acompanhamento de Avaliação (CAA) que no seu relatório final de 1996 identificou os aspetos mais relevantes deste novo modelo e “indicou um conjunto de conclusões e recomendações com vista à definição e implementação de uma nova política de administração dos estabelecimentos de educação e de ensino não superior.” (Formosinho & Machado, 2005, p. 126)

No seu relatório final o CAA identificou uma desarticulação entre a administração escolar e outros domínios nucleares da reforma educativa; apontou a falta de formação professores que ocupam os cargos dos vários órgãos da escola e ainda sublinhou a ausência de mecanismos de autoavaliação desta experiência. Recomendou que não se generalizasse o DL n.º 172/91 e propôs a sua substituição por um documento mais

³ Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar

genérico onde fossem apenas definidas as orientações fundamentais para a direção e gestão das escolas, um “diploma-quadro”, para além desta recomendação propôs uma profunda reestruturação da administração educativa de forma a se poder transferir competências para as escolas.

Em 1996 foi lançado pelo Governo um programa destinado a reforçar a autonomia das escolas. Barroso (1996) elaborou um relatório onde destacou a importância de as escolas construírem o seu próprio projeto, pois cada escola tem a sua própria realidade e identidade e cada uma sabe o que pretende atingir.

A autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola.

Isto significa que não existe, verdadeiramente, uma ‘autonomia decretada’, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias ‘reformistas’ neste domínio. O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a ‘autonomia da escola’, mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir. (Barroso, 1996, pp. 10-11)

Nesta mesma linha de pensamento, Lima (1996) refere que a publicação de decretos e normas legais pretende garantir o conhecimento oficial dessas mesmas regras formais por parte das pessoas envolvidas e a quem se destinam. Assim:

A partir do momento em que o ‘modelo decretado’ ganha visibilidade social e as diversas regras que o constituem escapam das mãos do legislador/produtor, extravasando os limites dos gabinetes de conceção e de produção de orientações, isto é, a partir do instante em que as regras se tornam públicas, são lidas, comentadas, criticadas, etc., elas são forçosamente objeto de interpretação. Os ‘modelos decretados’ e as regras formalmente produzidas são objeto de receção em cada contexto organizacional concreto, daqui resultando frequentemente interpretações e recontextualizações diversas. (Lima, 1996, p. 10)

Barroso (1996) em concordância com Lima (1996) afirma que para colocar a autonomia de cada escola em prática é necessário fazer três intervenções:

- Promover na escola uma cultura de colaboração e de participação.

- Desenvolver nas escolas formas diversificadas de liderança.
- Aumentar o conhecimento dos modos de funcionamento e das regras e estruturas que orientam a escola.

Desde 1988 que se assistia ao debate público de questões ligadas à participação e autonomia das escolas e de forma a reconciliar as diferentes posições, e passados dez anos foi publicado, a 4 de maio de 1998, o DL n.º 115-A/98⁴, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Este diploma legal define a autonomia como “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhes estão consignados” (DL n.º 115-A/98, art.º 3, ponto 1).

Formosinho (2010) constata que este “novo modelo de autonomia, administração e gestão da escola estipula os seguintes órgãos de administração e de gestão: Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo” (p. 46).

Para além dos diferentes órgãos da escola, este novo modelo de autonomia identifica os principais documentos orientadores da autonomia da escola: Projeto Educativo de Escola (PEE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Atividades/Escola (PAA/PAE).

Todos estes documentos são elaborados pelo Conselho Executivo (CE) que é o órgão de gestão da escola que deverá submeter para aprovação na Assembleia de Escola. Este órgão colegial para além de aprovar estes documentos deve monitorizar e avaliar a sua execução.

João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira (2010) destacam que “sob o ponto da governação da escola, este novo regime procura conciliar as diferentes posições sobre participação e autonomia das escolas” (p. 61), pois inclui a representação dos pais, da autarquia e de outros representantes da comunidade e ao contrário do que o DL n.º 172/91 estipulava, não atribui à Assembleia de Escola o poder de selecionar o Diretor. Além da representatividade da comunidade na

⁴ Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos

Assembleia de Escola, este diploma determina que o Diretor ou CE deverá ser eleito e nesta eleição têm direito a votar todos os professores, todo o pessoal não docente, representantes de alunos do ensino secundário e representantes dos pais/encarregados de educação (EE).

O princípio de que cada escola devia construir a própria identidade organizacional é um dos aspetos fundamentais deste novo regime apontados por Silva e Fraga (2022), para tal as escolas devem definir “a sua estrutura num regulamento interno próprio, na premência da constituição de órgãos de participação social na arquitetura organizacional e na atribuição das funções de gestão de topo a docentes eleitos, embora não já exclusivamente pelos seus pares” (p. 116)

Em 2008 o DL n.º 115-A/98 foi revogado com a aprovação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril. Passados quatro anos, este último diploma é alterado e republicado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho, estabelecendo o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Os DL n.º 75/2008 e n.º 137/2012 não foram adaptados à Região Autónoma da Madeira (RAM).

O DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, foi adaptado à RAM através do Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que posteriormente foi alterado pelo DLR n.º 21/2006/M, de 6 de julho. Neste diploma estabeleceu-se o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM.

No preâmbulo do DLR e nos artigos referentes à autonomia é possível ler, de uma forma geral e com referência à LBSE, que a autonomia do estabelecimento de ensino é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados.

Neste regime de autonomia, administração e gestão das escolas da RAM os órgãos de direção, gestão e administração são: o Conselho da Comunidade Educativa (CCE), o Conselho Executivo (CE) ou o Diretor, o Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Administrativo (CA).

Para além dos órgãos de topo, e tal como Silva e Fraga (2022) sublinham, o diploma regional

pressupõe criação de estruturas de gestão intermédia de cariz pedagógico e técnico-pedagógico no intuito de colaborar com o CP e com o CE no processo de

acompanhamento do percurso escolar dos alunos com vista à qualidade educativa. Desta forma, a articulação curricular nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário é garantida por Departamentos Curriculares que, sob a orientação de coordenadores e de delegados de disciplina, dirigem as atividades pedagógicas. (Silva & Fraga, 2022, p. 119)

Consolidada que está a autonomia das escolas a nível dos órgãos de direção, administração e gestão importa agora analisar como é que essa autonomia se concretiza na gestão pedagógica, curricular e organizacional das mesmas.

Capítulo 2 - Autonomia Curricular das Escolas

2.1. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Organização e Gestão

Desde que a LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi publicada foram desencadeados esforços no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

Numa primeira fase, a preocupação dos legisladores foi garantir uma escola democrática e acessível a todos, desenvolvendo-se mecanismos proporcionadores de uma crescente autonomia com a criação de uma identidade própria de cada escola, visível através dos documentos orientadores: PEE, RI e PAE.

Com a publicação do DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, pretendeu-se a transferência de poderes de decisão para as escolas, encetando-se assim uma tentativa de maior descentralização do sistema educativo. No preâmbulo deste normativo legal é possível ler-se:

A autonomia das escolas exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira. (DL n.º 43/89)

Ainda neste DL é possível encontrar a referência às experiências realizadas em escolas básicas e secundárias, e a título de exemplo é mencionada a flexibilidade do calendário escolar.

O DL n.º 43/89 estabeleceu o regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, excluindo o 1.º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar. Só com a publicação do DL n.º 172/91, de 10 de maio, foi possível alargar o novo modelo de direção, administração e gestão das escolas a todos os níveis de ensino.

Após a avaliação do DL n.º 172/91, de 10 de maio, realizada pelo CAA, em 1996 o Ministro da Educação, Marçal Grilo, ‘encomendou’ ao professor João Barroso um estudo sobre a autonomia das escolas.

Simultaneamente com este estudo, no ano letivo 1996/1997 foi criado um grupo de trabalho constituído por três equipas/projetos, em três cidades diferentes: Braga, Coimbra e Setúbal. A equipa de Braga era coordenada pelo professor João Formosinho,

a de Coimbra por Lucília Salgado e a de Setúbal por Jorge Pinto. Os objetivos principais deste grupo de trabalho eram “identificar e refletir sobre os problemas dos primeiros ciclos de educação (1.º ciclo e educação pré-escolar) e formular propostas congruentes de política educativa.” (Ferreira, 2005, p. 276).

Também em 1996/1997 desencadeou-se o projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico. Com este projeto o Ministério da Educação pretendia que as escolas fossem mais autónomas na sua gestão curricular e não tão cumpridoras de um desenho curricular estanque e igual para todos, cada escola poderia construir, de forma flexível, o seu próprio projeto curricular atendendo às suas necessidades. Para além do currículo, os professores foram convidados a refletir sobre o perfil que os alunos deveriam ter no final do ensino básico, que competências deveriam ser adquiridas ao longo da sua escolaridade básica. Por fim, a reflexão foi feita sobre quais as aprendizagens/aquisições por área e disciplina, à saída de cada ciclo, que os alunos deveriam ter.

Finalizado o projeto de reflexão, conclui-se que não havia articulação entre os vários ciclos de ensino; que havia uma excessiva uniformização do currículo e das estratégias educativas; que havia uma elevada carga horária para os alunos; e que havia muitas disciplinas, e que estas não se interligavam.

Na sequência desta reflexão, é colocado em prática, durante 5 anos, entre 1997 e 2001, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo cujo principal objetivo era “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares” (Despacho nº 9590/99⁵). No primeiro ano letivo participaram 10 escolas/Agrupamentos e 33 no ano letivo seguinte.

Relativamente ao Ensino Secundário, Portugal apresentava, comparativamente com os países da União Europeia, baixos níveis de qualificações, assim, a formação neste ciclo de ensino assumiu-se de extrema importância de forma a facilitar a transição para o mundo de trabalho. Este desafio aliado a um conjunto de problemas e desajustamentos identificados, designadamente: “inadequada qualidade das formações, a existência de desajustamentos vários entre as ofertas educativas e formativas e as necessidades dos alunos e da sociedade ou escandaloso número de retenções e de abandono escolar por

⁵ Atualiza os princípios reguladores e orientadores dos projetos de gestão flexível dos currículos dos estabelecimentos do ensino básico.

parte dos alunos” (Fernandes, 2006, p. 131) proporcionou o grande debate público em torno dos currículos de ensino não superior em Portugal.

Sabendo que o grande objetivo das escolas é proporcionar a educação da população é importante que se desencadeiem esforços no sentido de proporcionar uma educação para todos. Em 1997 observou-se que 40,6% dos portugueses, entre os 18 e os 24 anos, não tinham completado o ensino secundário⁶. Assim, em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite uma recomendação⁷ que pretendeu ser um contributo com três objetivos principais:

- i. Aprofundar o conhecimento sobre uma área muito problemática do sistema educativo português, alvo de significativas alterações nos últimos dez anos;
- ii. Alargar a reflexão sobre o presente e o futuro deste nível do ensino e da formação a um conjunto vasto de parceiros sociais, a grande maioria dos quais tem assento no CNE;
- iii. Contribuir para que os responsáveis pelo ensino e pela formação de nível secundário, aos seus diversos níveis, possam tomar decisões devidamente ponderadas e adequadas aos múltiplos desafios do presente e do futuro. (CNE, 1998, p. 4)

Esta recomendação desencadeou, em 1998, um grande debate público em torno da revisão do currículo, denominado processo de *Revisão Participada do Currículo do Ensino Secundário*. Segundo Fernandes (2006), participaram neste debate público cerca de 30 000 professores que elaboraram 270 Reflexões de Escola que foram apresentadas e discutidas em 17 debates-síntese, os Encontros do Secundário. Para além da discussão interna nas escolas, foram convidados a participar neste processo instituições do ensino superior, parceiros sociais, das associações profissionais de professores, sociedades científicas e organizações profissionais.

Em 2000 foi apresentada, aos intervenientes neste processo, uma versão consolidada da proposta de revisão curricular para os ensinos básico e secundário e a 18 de janeiro de 2001 são publicados os DL n.º 6/2001⁸ e n.º 7/2001⁹, onde são estabelecidos

⁶ Dados <https://www.podata.pt> - <https://bit.ly/3Hmni3y>

⁷ Recomendação 3/1998 do CNE - <https://bit.ly/3Ya38LS>

⁸ Aprova a reorganização curricular do ensino básico

⁹ Aprova a revisão curricular do ensino secundário

os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico e secundário, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Através da autonomia atribuída às escolas através do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, foi possível criar “condições para que os processos de ensino e aprendizagem decorressem em contextos mais amplos e diversificados, com maior ligação às realidades sociais exteriores à escola” (DL n.º 7/2001). Fernandes (2006), no âmbito da autonomia das escolas, afirma: “Só as escolas autónomas poderão responder, mais rápida e eficazmente, aos desafios mais prementes do sistema educativo” (p. 154) quando se refere à concretização das medidas destinadas a melhorar a qualidade de ensino, a aumentar o número de alunos no ensino secundário assim como a diminuição das taxas de abandono do ensino.

O currículo nacional tem uma matriz comum que deveria ser respeitada por todas as escolas, no entanto as escolas, no âmbito da sua autonomia poderiam adotar medidas próprias para a concretização das orientações emanadas pelos normativos legais, tal como Formosinho (2010) refere:

O currículo nacional estabelece um conjunto de competências essenciais e estruturais de aprendizagem, num processo flexível procura de respostas diferenciadas e apropriadas às necessidades e às características de cada aluno, escola ou região, no sentido de aprender a aprender. Cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, pode organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem, adaptando-o aos respetivos alunos através da inclusão de componentes locais e regionais para, assim, construir o seu próprio projeto curricular. (p. 51)

Assim, foi dada a cada escola a possibilidade de adotar estratégias de desenvolvimento do currículo nacional de forma a adequá-lo à sua realidade e a cada turma através da elaboração de um projeto curricular de escola e de turma, respetivamente.

As três novas áreas curriculares não disciplinares, criadas a partir dos novos diplomas legais: o Estudo Acompanhado, a Área Projeto e a Formação Cívica, permitiram que as escolas exercessem a sua autonomia através da gestão flexível do currículo.

Este foi um primeiro passo para uma flexibilização do currículo nas escolas portuguesas, mas à data ainda não se equacionava a divisão do calendário escolar em semestres.

No entanto, tal como Roldão (2010) afirma a escola mantém uma estrutura organizativa e lógicas de ensino iguais às utilizadas no passado. Este modo estanque de organização desencadeou o insucesso e a indisciplina nas escolas públicas portuguesas.

Em 2002 o DL n.º 7/2001 foi suspenso com a publicação do DL n.º 156/2002, de 20 de junho¹⁰. No preâmbulo deste novo diploma é possível ler: “a atual revisão curricular do ensino secundário tem de ser suspensa, para permitir sanar importantes lacunas que a afetam.” (DL n.º 156/2002)

Passados dois anos é publicado o DL n.º 74/2004, de 26 de março¹¹, que revoga os DL n.º 7/2001 e DL n.º 156/2002. No seu preâmbulo pode ler-se que:

A par do combate ao insucesso e abandono escolares, fenómenos que assumem no nível secundário de educação elevada expressão no conjunto do sistema educativo, e da ação de superação das deficiências detetadas no campo do ensino das ciências e da matemática, constitui opção estratégica nacional promover o aumento da qualidade das aprendizagens, indispensável à melhoria dos níveis de desempenho e qualificação dos alunos e ao favorecimento da aprendizagem ao longo da vida. (DL n.º 74/2004).

Justificando-se assim que esta revisão curricular no ensino secundário deveria ser um mecanismo para aumentar a qualidade das aprendizagens e para melhorar os níveis de desempenho e qualificação dos alunos.

Assim, em 2004, os normativos legais vigentes que estabeleciam os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens eram o DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro (ensino básico) e o DL n.º 74/2004, de 26 de março (ensino secundário).

Só em 2012 é que estes dois documentos são revogados com a publicação do DL n.º 139/2012, de 5 de julho¹². No preâmbulo deste novo normativo legal é destacado que o objetivo do Governo, na área da Educação, é “o aumento da qualidade e do sucesso escolar” e assim de forma a otimizar a gestão dos recursos é dado o reforço do poder de decisão às escolas.

¹⁰ Suspende a produção de efeitos da revisão curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro

¹¹ Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação

¹² Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário

Esta revisão da estrutura curricular permitiu fazer alterações às matrizes curriculares, possibilitando uma maior flexibilidade e a criação de uma cultura de rigor e excelência, estas medidas são visíveis no aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo.

Neste normativo legal, a educação para a cidadania assume-se como uma área transversal que poderá ser abordada em todas as áreas disciplinares.

Quatro anos depois da publicação deste DL, o governo expressou a sua intenção de desenvolver a área da Cidadania, dos Direitos Humanos e da Igualdade de Género como sendo uma das suas prioridades para o país, e através do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, criou um grupo de trabalho para a elaboração de uma Estratégia de Educação para a Cidadania para ser implementada nas escolas públicas. O documento elaborado por este grupo de trabalho foi publicado em setembro de 2017 e intitula-se “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”. Esta estratégia pode definir-se como sendo um:

conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (Monteiro et al, 2017, p. 1).

Este grupo de trabalho sugere a criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD) que deverá ser abordada de formas distintas dependendo do ciclo de estudos, pois no 1.º ciclo será transdisciplinar, nos 2.º e 3.º ciclos como uma disciplina autónoma e no ensino secundário como uma componente do currículo transversal a todas as disciplinas. A criação da CD surge devido à incerteza em relação ao futuro dos jovens e torna-se fundamental desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar novos conhecimentos, comunicar de forma eficaz e resolver problemas complexos.

Antes da publicação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Este documento assume-se como referencial para quem tem de tomar decisões no âmbito do desenvolvimento curricular e para o trabalho a realizar em cada escola, respondendo aos desafios sociais e económicos do mundo atual,

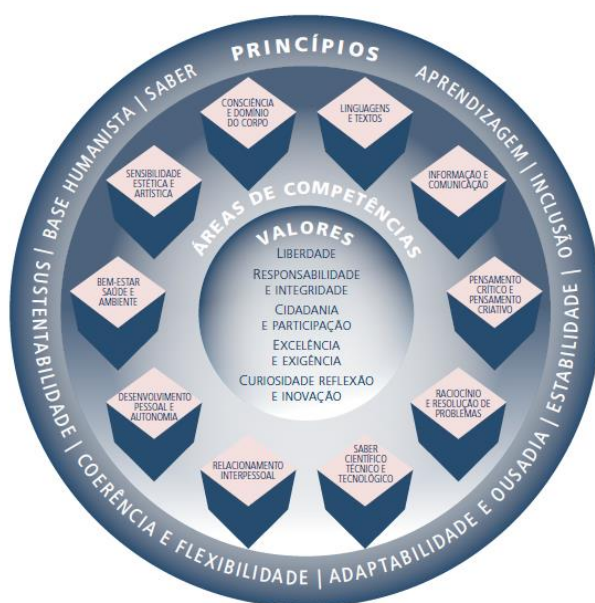
alinhados com o desenvolvimento de competências do século XXI. É considerado como a matriz comum a ser aplicado em todas as escolas e ofertas educativas abrangidas pela escolaridade obrigatória. Tem como finalidade contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. O PASEO é um documento muito abrangente que se propõe respeitar o carácter inclusivo e multifacetado da escola.

O PASEO afirma-se como:

Documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes à várias dimensões do desenvolvimento curricular. (...) Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. (Martins et al, 2017, p. 8)

Este documento elenca os oito Princípios que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil do Aluno. Decorrente dos princípios, apresenta a Visão de Aluno que se pretende à saída da escolaridade obrigatória. Expõe os Valores que se pretendem que estes alunos evidenciem durante o período da escolaridade obrigatória e que sejam replicados fora do âmbito escolar. Por fim apresenta as dez Áreas de Competências que deverão ser desenvolvidas nos alunos fazendo uma interligação entre conhecimentos, capacidades e atitudes.

Figura 1
Esquema concetual do PASEO



Nota: Esquema retirado do documento PASEO <https://bit.ly/3x43f0j>

A operacionalização do PASEO “implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens.” (Martins et al, 2017, p. 32), permitindo-se assim a realização de experiências pedagógicas inovadoras que vão de encontro aos objetivos deste documento.

2.2. Dos projetos piloto até à atualidade (2017-2022)

Ainda em 2017, seguindo as recomendações da UNESCO, da OCDE e dos relatórios do CNE, iniciou-se em Portugal o processo de construção de políticas e de práticas educativas mais equitativas, de forma a poder incluir todos os alunos e a diminuir as barreiras existentes na aprendizagem. Foram realizadas muitas iniciativas no âmbito da inovação pedagógica e da educação inclusiva o que culminou na publicação de alguns diplomas legais determinantes para o sucesso do sistema educativo português.

O Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, determina a implementação de um programa nacional para a inovação na aprendizagem reforçando a autonomia das escolas. É assim lançado o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP). O objetivo do Governo com a publicação deste normativo legal foi a redução da taxa de retenção e abandono escolar no ensino básico, a promoção da qualidade das aprendizagens e redução do impacto financeiro no sistema educativo decorrentes das retenções.

Paralelamente à implementação do PPIP foi autorizado a aplicação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Pretendeu-se com este normativo legal a promoção de um ensino de qualidade operacionalizando o PASEO.

Estas duas experiências pedagógicas permitiram que as escolas participantes desenvolvessem projetos próprios com uma organização pedagógica diversificada facilitando uma maior flexibilidade nos horários, na matriz curricular, nos programas e no calendário escolar.

Roldão e Almeida (2018) dizem que o PAFC é um “processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores.” (p. 43). Neste processo de transformação articulam-se o PASEO, as Aprendizagens Essenciais, os DL n.º 54/2018 e 55/2018 e a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania.

Em setembro de 2018 foi tornado público o Relatório do PAFC intitulado Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5098/2017, de 5 de julho, coordenado pela professora Ariana Cosme.

Participaram nesta experiência pedagógica 226 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e destas 130 participaram no estudo avaliativo atrás mencionado. Na conclusão deste estudo é possível ler-se que o PAFC se caracteriza:

como um acontecimento controverso e marcado por tensões diversas que, no entanto, têm de deixar de ser vistas como problemas para passarem a serem abordadas como fatores estruturantes de um projeto que visa promover a transição de uma Escola sujeita a um paradigma educativo consolidado (...) para uma Escola que está sujeita aos confrontos com aqueles que o defendem e, igualmente, às tensões entre todos os outros que, apesar de defenderem a necessidade de mudança, a interpretam em função de pressupostos e princípios distintos. (Cosme, 2018, p. 44).

Neste relatório é possível ler-se que o PAFC deve ser encarado como uma “oportunidade de construir uma Escola culturalmente significativa, socialmente inclusiva e politicamente congruente com os valores próprios das sociedades democráticas” (Cosme, 2018, p. 44)

São feitas algumas recomendações nomeadamente nas dimensões curriculares e pedagógicas do projeto em análise. Sugere-se o desenvolvimento de iniciativas no âmbito da avaliação das aprendizagens, da interdisciplinaridade e projetos interdisciplinares, da organização do trabalho de aprendizagem dos alunos e da CD. Recomenda-se a valorização da formação de natureza formal e experimental dos professores e por fim a constituição de um observatório nacional para a monitorização de pontos críticos de um projeto desta natureza.

No PAFC participaram dez estabelecimentos de ensino da RAM. As escolas que fizeram parte desta experiência pedagógica, em 2017/2018, foram:

- Colégio Infante D. Henrique
- Escola Básica 2.º e 3.º Ciclo do Caniço
- Escola Básica 2.º e 3.º Ciclo do Estreito de Câmara de Lobos
- Escola Básica de 1.ºCiclo com Pré-Escolar das Figueirinhas
- Escola Básica de 1.ºCiclo com Pré-Escolar de Câmara de Lobos
- Escola Básica de 1.ºCiclo com Pré-Escolar do Livramento

- Escola Básica de 1.ºCiclo com Pré-Escolar e Creche da Ladeira e Lamaceiros
- Escola Básica de 1.ºCiclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias
- Escola Básica e Secundária da Calheta
- Escola Secundária Dr. Ângelo Augusto Silva

Estas escolas desenvolveram projetos próprios para implementarem a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e através da experiência adquirida, que depois foi partilhada, permitiram que outras escolas adotassem medidas semelhantes no ano letivo 2018/2019 e após a publicação do DL n.º 55/2018, de 6 de julho.

Em julho de 2019 foi apresentado o Estudo de Avaliação Externa do PPIP, elaborado pela equipa do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE), coordenada pela professora Estela Costa.

O PPIP foi uma experiência pedagógica que decorreu durante três anos letivos e teve início em 2016/2017 e surgiu devido às elevadas taxas de retenção e desistências escolares, ao facto de a retenção não determinar qualidade nas aprendizagens e aos custos que as retenções acarretam ao Estado.

Nesta experiência participaram seis Agrupamentos de Escolas (AE) e permitiu potenciar a sua autonomia, pois foram tomadas decisões contextualizadas e que desencadearam mudanças em vários planos, nomeadamente:

- na constituição das turmas e na sua carga horária;
- no calendário escolar;
- na distribuição de serviço docente e na gestão do crédito horário;
- na reconfiguração da matriz curricular, dos conteúdos/aprendizagens curriculares;
- na oferta complementar e apoio ao estudo no 1.º ciclo do ensino básico; e
- nas respostas diferenciadas para os alunos em função das suas necessidades.

Neste relatório são apresentados os processos e medidas de inovação aplicadas no âmbito do PPIP, nos diferentes AE. É feita uma descrição e análise das soluções encontradas pelos AE e construída uma grelha síntese com os objetos, as respetivas dimensões e as categorias daí decorrentes.

A reorganização do calendário escolar surge como uma medida organizativa inovadora. Quatro dos seis AE optaram pela organização semestral do calendário escolar, ajustando-se os períodos e as pausas letivas. Os restantes AE optaram por outras soluções de organização do calendário escolar.

Segundo as autoras do estudo de avaliação do PPIP, as medidas organizativas só serão efetivamente inovadoras se potenciarem as aprendizagens dos alunos, pois “a semestralização que por si mesma não representa mudança significativa na qualidade de ensino-aprendizagem, se não estiver ao serviço de uma avaliação pensada para apoiar o ensino aprendizagem e para assegurar um maior respeito pelos ritmos e diferenças individuais dos alunos” (Costa & Almeida, 2019, p. 125).

Este estudo permitiu concluir que, com a aplicação do PPIP, houve uma quase erradicação da desistência e retenção escolar; a melhoria da qualidade das aprendizagens; aumento da motivação e envolvimento dos alunos; a satisfação dos professores; o reforço do sentido de pertença e vinculação à escola; uma maior proximidade escola-família; o fortalecimento da relação professor-aluno e a melhoria das práticas de trabalho coletivo entre os professores.

São ainda apontadas condições facilitadoras do sucesso de projetos de autonomia e inovação pedagógica das escolas, dos diretores e dos professores. A eficiência das escolas é verificada através de algumas condições, das quais se destacam as seguintes:

- Existir uma visão de escola que é partilhada por todos.
- Ter uma cultura de escola que abraça a mudança e a inovação.
- Ter estruturas intermédias que assumem um papel de liderança.
- Ter um histórico institucional de adoção de medidas inovadoras ou de adesão a projetos inovadores.
- Ter dispositivos de monitorização e avaliação permanente dos projetos.
- Ter espaços e tempos para trabalho colaborativo entre professores.
- Ter estruturas de coordenação da ação coletiva adequadas para responder aos objetivos dos projetos. (Costa & Almeida, 2019, p. 134)

Os diretores das escolas que desenvolveram o PPIP evidenciaram muitas características, das quais se destacam:

- Deter um pensamento sistémico que o impele para a reinvenção da escola.

- Possuir ter vontade de mudar e uma insatisfação permanente, querendo fazer sempre melhor.
- Alinhar o projeto com a visão da escola, atendendo às diferentes dimensões da vida da escola, estabelecendo objetivos e metas a alcáçar.
- Ser inspirador e comprometer os pares com a mudança e melhoria.
- Encorajar, estimular e valorizar os seus professores.
- Sustentar a tomada de decisão em processos de diagnóstico organizacional, e de definição de prioridades.
- Aproveitar/aprofundar processos de mudança já iniciados e avaliados, não fazendo tábua rasa da trajetória percorrida.
- Dar primazia às mudanças curriculares e pedagógicas face às mudanças organizativas.
- Ter como foco a missão de garantir uma melhor qualidade da aprendizagem para todos, investindo nas pessoas e nos processos.
- Dar espaço a novas ideias e tempo de maturação e reflexão conjunta.
- Transformar as práticas novas e inovadoras em rotinas.
- Flexibilizar a estrutura organizativa da escola – organização dos alunos e das equipas pedagógicas, dos tempos e dos espaços. (Costa & Almeida, 2019, pp.134-135)

Relativamente aos professores das escolas que aplicaram o PPIP, demonstraram, entre muitas outras características:

- Estar comprometidos com a dimensão moral, ética e deontológica da profissão docente.
- Estar abertos à partilha de experiências, espaços e projetos.
- Estar abertos ao questionamento e à mudança das suas conceções e práticas profissionais.
- Estar comprometidos com o desenvolvimento profissional e organizacional.
- Estar implicados na monitorização da atividade que desenvolve.
- Equilibrar a matriz nuclear comum com o currículo local.
- Harmonizar as aprendizagens essenciais e o desenvolvimento de competências-chave.

- Equilibrar a especialização disciplinar e o conhecimento integrado.
- Expandir o currículo para ‘fora de portas’. Integrando diversificadas experiências e oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, académico e social.
- Encarar o aluno como protagonista do seu próprio processo de ensino aprendizagem.
- Valorizar a avaliação para a regulação do ensino e da aprendizagem.
- Ter/manifestar expectativas elevadas relativamente aos seus alunos.
- Emitir regularmente informação sobre o desempenho dos alunos, de natureza formativa, e promover a autorregulação das aprendizagens. (Costa & Almeida, 2019, p. 135)

No final do relatório é apresentada uma lista de recomendações para a tutela e para as escolas. Passamos a elencar aquelas que consideramos de maior relevo.

Para a tutela:

- Construção de micro-redes entre escolas que aplicaram o PPIP.
- Garantir a continuidade dos processos encetados nos PPIP.
- Apoiar a formação de professores.
- Equacionar as avaliações sumativas externas.
- Dar continuidade e/ou aprofundar o processo de revisão curricular em curso.
- Investir no desenvolvimento contínuo dos diretores e das estruturas intermédias.
- Imprimir uma cultura de proximidade e de apoio permanente às escolas inovadoras.
- Dar continuidade ao trabalho da Direção-Geral da Educação no acompanhamento da construção de projetos de inovação pedagógica pelas escolas. (Costa & Almeida, 2019, pp. 136-137)

Para as escolas, algumas das recomendações deste relatório são:

- Proceder a mudanças de forma cautelosa, centrando-se em objetivos e não nas tarefas.
- Concentrar-se no desenvolvimento integral do aluno.

- Investir na formação contextualizada de professores.
- Desenhar dispositivos de monitorização robustos e fiáveis.
- Apostar em sistemas de feedback permanente ao aluno e às famílias.
- Investir num projeto curricular, pedagógico e organizativo que contemple a criação de equipas multidisciplinares e estruturas de coordenação ‘empoderadas’ e autónomas.
- Construir equipas pedagógicas.
- Apostar na flexibilização da organização dos alunos.
- Investir na contextualização do currículo, proporcionando aprendizagens mais significativas e duradoras.
- Flexibilizar o projeto curricular.
- Reforçar o recurso a estratégias de diferenciação pedagógica.
- Diversificar estratégias e ambientes de ensino-aprendizagem, conferindo ao aluno um papel mais ativo.
- Realizar alterações na forma como se avalia, nomeadamente:
 - Reforçar a avaliação formativa.
 - Atribuir à avaliação sumativa um espaço próprio.
 - Proceder a um trabalho de articulação e integração entre domínios de competências, aprendizagens disciplinares e transversais.
 - Pensar as ponderações em função das aprendizagens a promover.
 - Encontrar equilíbrio entre diversificação e dispersão.
 - Implementar culturas escolares que valorizem outras competências para lá da escrita. (Costa & Almeida, 2019, pp. 137-138)

Nos relatórios do PAFC e do PPIP é feita a recomendação de se continuar o processo de revisão curricular em curso, desencadeado pelos DL n.º 54/2018 ¹³ e n.º 55/2018, de 6 de julho¹⁴.

Partindo da premissa de que os alunos não aprendem todos da mesma forma, uma das prioridades do Governo com a publicação dos DL n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6

¹³ Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva

¹⁴ Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

julho, foi a aposta numa escola inclusiva onde os alunos encontrassem respostas educativas facilitadoras da inclusão social. Com estes dois diplomas legais foi dada a oportunidade às escolas, no âmbito da sua autonomia pedagógica, a adoção de medidas organizativas no domínio da AFC e da CD entre outras medidas.

Com a publicação destes dois diplomas é concedida autonomia às escolas para gerirem o currículo e que sejam desenvolvidas estratégias locais de modo que as competências previstas no PASEO sejam alcançadas por todos os alunos. As escolas foram desafiadas, no âmbito da sua autonomia, a:

- Dinamizarem o trabalho interdisciplinar, gerindo de forma flexível o currículo;
- Implementarem a componente de Cidadania e Desenvolvimento;
- Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação;
- Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar;
- Apostar na dinamização do trabalho de projeto;
- Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens;
- Permitir aos alunos do secundário a possibilidade de fazerem um percurso formativo próprio através da permuta e substituição de disciplinas.

O novo currículo para o ensino básico e secundário, DL n.º 55/2018, de 6 de julho, entrou em vigor em 2018/2019 para alguns anos de escolaridade, os anos iniciais de cada ciclo.

As experiências pedagógicas PAFC e PPIP foram realizadas quase em simultâneo com a implementação do novo DL. O resultado esperado com a implementação deste diploma é uma maior autonomia pedagógica das escolas na flexibilização do currículo e das matrizes curriculares.

Em 2019 é publicada a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho¹⁵, onde se definem: os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem conceber e desenvolver planos de inovação

¹⁵ Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário

adequados às necessidades e aos compromissos assumidos, apostando em respostas curriculares e pedagógicas específicas com vista ao sucesso e à inclusão de todos os alunos. (Portaria n.º 181/2019)

No ponto 5 do Artigo 4.º da Portaria n.º 181/2019 é autorizada, no âmbito da conceção e desenvolvimento de planos de inovação, a adoção de regras próprias relativas à organização do ano escolar, desde que sejam garantidos o número de dias fixos no calendário escolar, a realização das provas finais e exames nacionais e a existência de, pelo menos 3 momentos de reporte de avaliação.

Decorrente da publicação do diploma anterior, cinquenta e cinco AE e Escolas não agrupadas decidiram dividir o calendário escolar em dois semestres. Esta medida organizativa ocorreu pela primeira vez no ano letivo 2019/2020.

Os órgãos do governo da RAM sempre foram ouvidos antes da publicação dos diplomas legais relativos à autonomia curricular das escolas.

Quase todos os normativos legais publicados pelo Ministério da Educação foram aplicados na RAM. Respeitando o direito de adaptar os diplomas legais nacionais à RAM alguns dos diplomas sofreram as adaptações necessárias às especificidades da região.

Em 2020 os DL n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho, foram adaptados à RAM através do DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho¹⁶. Com este documento pretende-se desenvolver e implementar uma nova conceção organizacional da escola, dando-lhe mais autonomia, pretende-se ainda torná-la atrativa, inclusiva e motivadora, que permita a participação de todos e onde se proporcione ambientes de aprendizagem com a implementação de projetos próprios.

Com este normativo legal, os estabelecimentos de ensino: são desafiados a desenhar medidas e planos de intervenção adequados às situações concretas que elevem ao máximo o potencial de cada criança e aluno, transformem os contextos daqueles que se encontrem em situação de maior vulnerabilidade e prestem às famílias um serviço de educação de qualidade. (DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho)

Na RAM a opção de uma organização do ano escolar por semestres foi regulamentada através da Portaria n.º 471/2019, de 12 de agosto. Com esta Portaria a

¹⁶ Adapta à Região Autónoma da Madeira 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 Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

autonomia pedagógica das escolas foi reforçada, pois permitiu que cada escola adotasse soluções pedagógicas e diferentes formas de organização do trabalho e do ano escolar, através da elaboração de planos de inovação curricular, pedagógica e organizacional. Este normativo legal, foi, entretanto, alterado pelas Portarias n.º 235/2021 de 10 de maio¹⁷, n.º 357/2021, de 29 de junho¹⁸ e n.º 313/2022, de 20 de junho¹⁹.

A adoção de diferentes formas de organização do calendário escolar aconteceu pela primeira vez, tal como em Portugal Continental, no ano letivo de 2019/2020. A escola onde foi realizado o presente Estudo de Caso fez parte do grupo de escolas que iniciou esta modalidade de organização na RAM.

Em julho de 2020 é tornado público um Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar elaborado pela Equipa do IE da Universidade de Lisboa, coordenado pela professora Estela Costa. Neste relatório a semestralidade é encarada como facilitadora da introdução de novas práticas pedagógicas no âmbito da avaliação e permite uma divisão mais equilibradas dos períodos letivos, refletindo-se no bem-estar dos elementos da comunidade escolar para além de potenciar o trabalho colaborativo entre os professores.

Foram observados vários domínios de intervenção, nomeadamente: Gestão Curricular, Pedagógico-Didático, Avaliação das Aprendizagens e Domínio Organizacional e de bem-estar.

Relativamente à Gestão Curricular, as investigadoras concluíram, através da análise documental e dos dados obtidos com aplicação de inquéritos por questionário e por entrevistas, que a alteração do calendário escolar afetou a forma de gerir o currículo. Observaram que:

¹⁷ Estabelece os procedimentos de matrícula e respetiva renovação, as condições e regras relativas à organização dos horários das crianças e dos alunos, constituição de grupos, salas e turmas, turnos ou desdobramentos de turmas e princípios de natureza pedagógica a observar nos estabelecimentos de educação, e dos ensinos básico e secundário da rede pública e estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos e estabelecimentos propriedade de instituições particulares de solidariedade social. - <https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202021/ISerie-083-2021-05-10sup2.pdf>

¹⁸ Procede à primeira alteração da Portaria n.º 235/2021, de 10 de maio, <https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202021/ISerie-116-2021-06-29sup.pdf>

¹⁹ Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação, as condições e regras relativas à organização dos horários das crianças e dos alunos, constituição de grupos, salas e turmas, turnos ou desdobramentos de turmas e princípios de natureza pedagógica. https://www.madeira.gov.pt/Portals/15/documentos/1_DRE/Legislacao/ISerie-106-2022-06-20sup.pdf

a maioria dos professores encontrou na alteração do calendário escolar uma maior possibilidade para fazer articulação interdisciplinar, atribuindo-lhe o ónus de facilitar a flexibilização do currículo. Também os alunos, maioritariamente, corroboram a posição dos docentes, com 61,3% a afirmar que a mudança no calendário contribuiu para a existência de mais atividades entre disciplinas diferentes, seja a reorganização em semestres ou noutra modalidade. (Costa, Almeida & Viana, 2020, pp.52-53)

No que concerne ao domínio de intervenção Pedagógico-Didático a equipa de investigação que elaborou este estudo concluiu que “do ponto de vista dos professores, a alteração do calendário escolar aparece como uma condição facilitadora de melhorias no processo de ensino aprendizagem, não sendo, todavia, condição imprescindível para que essas melhorias ocorram.” (Costa, Almeida & Viana, 2020, p. 55)

Nos questionários aplicados aos alunos foi possível concluir que “a maioria dos alunos percebe benefícios decorrentes da alteração do calendário escolar, considerando que facilitou o processo de aprendizagem.” (Costa, Almeida & Viana, 2020, p. 56). Ainda neste âmbito a maioria dos pais/EE manifesta a mesma opinião dos seus educandos, pois reconhecem os efeitos positivos da alteração do calendário escolar no processo ensino-aprendizagem.

Um aspeto destacado neste relatório, neste domínio, tem a ver com a quantidade dos trabalhos de casa. Os docentes e os alunos consideraram que esta alteração do calendário escolar não se refletiu na diminuição dos trabalhos a realizar em casa, já os pais/EE têm opinião contrária.

No domínio da Avaliação das Aprendizagens, as investigadoras relatam que: a generalidade dos professores assumiu que as alterações introduzidas nos processos avaliativos poderiam ser conseguidas sem recurso à alteração do calendário escolar. Não obstante este posicionamento, também a maioria considera que a alteração do calendário escolar beneficiou, facilitou ou mesmo induziu, a alteração de práticas e processos avaliativos, como é o caso do aumento de momentos de avaliação formativa e de feedback, da diversificação de instrumentos, do incremento da participação dos alunos na avaliação (auto/coavaliação), tendo ainda efeitos positivos nos resultados escolares dos alunos. (Costa, Almeida & Viana, 2020, p. 58)

Os alunos, tal como os professores, afirmaram que a avaliação formativa foi reforçada, houve maior diversificação dos elementos de avaliação, mais momentos de feedback e consequente melhoria no desempenho académico. Os pais/EE consideraram:

que a alteração do calendário escolar foi benéfica para o processo de avaliação, de onde se destaca a perceção de que os professores vão permitindo melhorar os trabalhos até ao momento da avaliação sumativa, indiciando, tal como vimos anteriormente, que efetivamente há um reforço da avaliação de cariz formativa. (Costa, Almeida & Viana, 2020, p. 62)

No que respeita do domínio Organizacional e de Bem-estar, as investigadoras destacam a perceção, da maioria dos professores, “dos efeitos positivos no clima de escola, nomeadamente no sentimento de bem-estar dos professores e nas condições facilitadoras de trabalho colaborativo.” (Costa, Almeida & Viana, 2020, p. 64)

Ainda neste domínio, os alunos e os pais/EE quando questionados sobre o bem-estar, a maioria considera que a alteração do calendário escolar foi benéfica pois permite “um melhor equilíbrio entre tempos de estudo e de descanso, ao longo do ano, mas também em relação à gestão do tempo, considerando, na generalidade, que se adaptaram com facilidade à alteração do calendário. (Costa, Almeida & Viana, 2020, p. 64)

Assim, segundo este relatório, a nova organização do calendário escolar:

- Possibilitou uma maior articulação interdisciplinar;
- Facilitou melhorias no processo de ensino-aprendizagem;
- Diminui a pressão sobre os alunos nos momentos de avaliação;
- Aumentou o tempo e a confiança dos professores para introduzir mudanças nos processos de avaliação;
- Favoreceu a avaliação contínua e reforçou a avaliação formativa;
- Contribuiu para o bem-estar dos professores; e
- Permitiu uma melhor gestão de tempo por parte dos alunos.

Neste estudo são apontados alguns constrangimentos sentidos na implementação da alteração do calendário escolar, o trabalho administrativo/burocrático é apontado, pelos professores, como sendo um dos principais obstáculos. As diferentes perspetivas entre o ensino básico e o ensino secundário também são identificadas como dificuldade. A cultura profissional docente é apontada como constrangimento, uma vez que existe:

resistência à mudança, cansaço ou desmotivação associados ao envelhecimento da classe docente, a sobrecarga de trabalho e uma profissionalidade docente muito

marcada pela conceção do professor transmissor, a par da marca forte de uma cultura avaliativa centrada no teste escrito e na avaliação sumativa. Soma-se a estes aspetos, a ausência de formação em contexto de sala de aula, para ajudar a uma mudança nas conceções e nas práticas dos professores. (Costa, Almeida & Viana, 2020, p. 68)

Capítulo 3 - O Papel das Lideranças na Autonomia das Escolas e na Gestão

Flexível do Currículo

A publicação da LBSE desencadeou, nas escolas portuguesas, alterações bastante significativas no domínio da sua gestão e administração. Passou-se de um modelo de administração central para um modelo de administração mais desconcentrada e local em determinados aspetos, pois cada escola passou a poder escolher quem a irá gerir, uma escolha feita dentro da própria instituição.

A crescente autonomia que foi adquirida por todos os estabelecimentos de educação e de ensino permitiu que cada escola adotasse uma cultura de gestão própria e identitária.

Desde 1986 foram publicados vários normativos legais que permitiram experimentar vários modelos de gestão, sendo o primeiro o DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro. A pretensão deste diploma era a transferência de poderes de decisão para as escolas, descentralizando-se assim a administração por parte do Ministério da Educação.

Em 1991, com a publicação do DL n.º 172/91, de 10 de maio, houve um alargamento a todos os níveis de ensino do modelo de autonomia decretado pelo diploma anterior. Este modelo de autonomia foi avaliado pelo CAA e em 1996 o professor João Barroso realizou um estudo sobre a autonomia das escolas por solicitação do Ministro da Educação, Marçal Grilo.

Na sequência deste estudo é publicado a 4 de maio de 1998 - o DL n.º 115-A/98 que estipula o novo modelo de autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas.

As regiões autónomas dos Açores e da Madeira fizeram as adaptações necessárias a este novo diploma e publicaram legislação que foi implementada nos dois arquipélagos.

Na Região Autónoma dos Açores (RAA) foi publicado o DLR n.º 18/99/A, de 21 de maio, que depois foi revogado com a publicação do DLR n.º 12/2005/A, de 16 de junho²⁰, onde é estabelecido o regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo.

Na RAM decorrente da publicação do DL n.º 115-A/98 surgiu o DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que foi alterado pelo DLR n.º 21/2006/M, de 6 de julho, neste

²⁰ Alterações sucessivas Cf. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/modificacoes/12-2005-227009>

diploma estabelece-se o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM.

Os DLR ainda estão em vigor, no entanto, o DL n.º 115-A/98 foi revogado com a publicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril. Este segundo diploma já sofreu duas alterações, a primeira através do DL n.º 224/2009, de 11 de setembro e a segunda alteração pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho, sendo este o normativo legal que está em vigor. As regiões autónomas não adaptaram estes últimos Decretos-Lei, mantendo assim a legislação regional anterior.

Em todos os documentos, atualmente em vigor, nos seus preâmbulos e artigos referentes à autonomia é possível ler, de uma forma geral e com referência à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE), que a autonomia do estabelecimento de ensino é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados.

Nestes diplomas estão também plasmados os princípios orientadores para a administração das escolas de acordo com o previsto no artigo 46.º²¹ da LBSE:

- 1 - A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.
- 2 - O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.
- 3 - Para os efeitos do número anterior serão adotadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de ação.

²¹ Este artigo da LBSE resulta da versão consolidada. Cf. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Em todos os diplomas legislativos são definidos os órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Assim, o órgão de direção, é o Conselho Geral em Portugal Continental, a Assembleia na RAA e o Conselho da Comunidade Educativa na RAM.

Apesar de denominações distintas o princípio da constituição é o mesmo: é um órgão colegial da escola responsável pela definição da sua política, de forma substantiva e não instrumental, privilegiando-se a participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, do pessoal não docente, dos pais e EE, dos alunos, do município e da comunidade local (art.º 11.º do DL n.º 137/2012; art.º 53 do DLR n.º 12/2005/A, art.º 6 do DLR n.º 21/2006/M).

Pretende-se que neste órgão se exerça o princípio da democraticidade tão advogado nos diplomas.

Sendo um dos objetivos do Estado a descentralização do ensino e como refere Afonso (2004) existe uma “promoção da abertura e participação social no governo das escolas públicas, com o objetivo de aumentar visibilidade da gestão escolar, tornando-a mais aberta ao escrutínio público e ao controlo social” (p. 37), assim o órgão de direção assumirá um papel fundamental da definição da estratégia de cada escola. Em cada escola, existem documentos orientadores de gestão estratégica e operacional – PEE, RI, PAE e Relatório da Conta de Gerência - que serão aprovados por este órgão colegial e são estes os documentos de referência que permitem avaliar a qualidade da gestão escolar.

A composição deste órgão de direção é muito semelhante nas três áreas geográficas, pois contém representantes dos docentes, do pessoal não docente, dos pais e EE, dos alunos, do município e de outras entidades que têm intervenção na vida da escola (art.º 12.º do DL n.º 137/2012; art.º 54 do DLR n.º 12/2005/A, art.º 7 do DLR n.º 21/2006/M).

As competências deste órgão também estão consagradas nos referidos documentos legais e de uma forma geral são: Eleger o seu presidente; aprovar o PEE, o RI, o PAE e o Relatório da Conta de Gerência, e acompanhar e avaliação a execução destes documentos orientadores; apreciar relatórios do PAE e de autoavaliação, entre outras demais competências (art.º 13.º do DL n.º 137/2012; art.º 55 do DLR n.º 12/2005/A, art.º 8 do DLR n.º 21/2006/M).

Em Portugal Continental uma das competências deste órgão é eleger o Diretor da escola/agrupamento. Nas regiões autónomas a eleição do CE faz-se através de uma

assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrando a totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções no estabelecimento de ensino, por representantes dos alunos do ensino secundário e por representantes dos pais e EE.

Sabe-se que este órgão de direção deve exigir que o Diretor/CE apresente o resultado do trabalho de gestão efetuado, quer na parte administrativa quer na parte pedagógica. Este órgão de direção assume um papel fiscalizador do órgão gestão. No entanto, nem sempre este poder hierárquico é exercido de forma muito explícita tal como Almerindo Afonso (2018) afirma: “nem sempre exerce, ou exerce de forma muito mitigada, as funções que lhe estão legalmente atribuídas como órgão de ‘direção-estratégica’, acabando, frequentemente, por endossar ou legitimar muitas das propostas ou decisões do órgão unipessoal de gestão” (p. 336). Muitas vezes, nas escolas os próprios agentes de educação, desconhecem o órgão de direção, referindo-se ao Diretor e à sua equipa ou aos Conselhos Executivos, como a ‘Direção’ da escola.

Sendo assim, verifica-se que o papel nuclear na gestão das escolas portuguesas é ocupado pelo Diretor/CE, desempenhando as suas funções como sendo o “centro” de toda a dinâmica organizacional da escola.

Relativamente ao órgão de administração e gestão das escolas, em Portugal Continental é unipessoal, o Diretor. Nas regiões autónomas, é colegial e denomina-se Conselho Executivo (CE), mantendo a anterior designação e composição que era aplicada em Portugal Continental até à publicação do DL n.º 75/2008.

Este órgão, unipessoal ou colegial, é responsável pela administração e gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. (art.º 18.º do DL n.º 137/2012; art.º 61 do DLR n.º 12/2005/A, art.º 13 do DLR n.º 21/2006/M)

Como referido anteriormente, este órgão assume um papel nuclear, assim importa conhecer um pouco mais este cargo tão importante nas nossas escolas.

Relativamente ao recrutamento, o candidato a Diretor/Presidente do CE deve verificar alguns requisitos para estar apto a exercer este cargo, designadamente: ser docente de carreira com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, caso não tenha formação na área mencionada um outro requisito suficiente é ter exercido um mandato completo num órgão de gestão no passado (art.º 21.º do DL n.º 137/2012; art.º 65 do DLR n.º 12/2005/A, art.º 17 do DLR n.º 21/2006/M).

Verifica-se que a formação na área da administração e gestão escolar é um requisito muito importante e Carvalho (2017) aponta que:

Parece-nos claro que este Decreto (DL n.º 137/2012, de 2 de julho) de forma mais enfática do que o anterior DL 115-A/98, aponta o direito e a necessidade daqueles que exercem cargos de gestão e administração nas escolas à formação específica, o que não deixa de se revelar como um aspeto positivo a destacar. (p. 89)

No caso do Diretor, este terá de apresentar a sua candidatura ao Conselho Geral, que depois de aprovada será sujeita a eleição pelo órgão de direção. Nas regiões autónomas não existe este procedimento de candidatura e a eleição é feita através de assembleia geral constituída para o efeito como já referido.

Os CE são órgãos colegiais constituídos de uma forma geral pelo presidente e por dois vice-presidentes. Estes últimos dois membros também deverão ter alguns requisitos para fazerem parte desta equipa, nomeadamente serem docentes do quadro da escola com, pelo menos, três anos de serviço e, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas.

O Diretor, após a sua tomada de posse, designa o subdiretor e os seus adjuntos. A constituição de equipa de trabalho torna este órgão de gestão mais próximo do colegial:

Um problema que, de resto, pode ser amplificado no caso de uma liderança de tipo unipessoal, mais solitária e, eventualmente, isolada, mais hierárquica e assimétrica, menos compatível com o debate entre distintas racionalidades, pluralidade de pontos de vista, processos de decisão de tipo subjetivo. Talvez por isso alguns dados de investigação tenham já apontado para a escolha de Diretores capazes de adotar um estilo mais próximo do colegial (Lima, Sá & Torres, 2020, p. 11).

No caso dos CE, uma vez que a equipa já está definida aquando das eleições, após a tomada de posse, deverá haver um ato de delegação de competências do Presidente do CE para os seus Vice-presidentes.

Para além das pessoas que colaboram diretamente com o Diretor/Presidente do CE, existem muitos outros profissionais que exercem funções nas mais variadas estruturas de gestão intermédia, alguns nomeados pelo órgão de gestão, outros eleitos pelos seus pares. Estas estruturas desempenham as suas atividades de acordo com as orientações emanadas pelo órgão de gestão e/ou pelo CP.

O órgão de administração e gestão da escola tem muitas competências assumindo-se efetivamente como um executor das diretrizes e das normas veiculadas pela administração central e pelo órgão de direção da escola. Tal como Afonso (2018) refere, quem ocupa este cargo é considerado um ‘gestor público’ que tem a preocupação de

respeitar os regulamentos legais, as exigências hierárquicas e as demandas sociais relativas aos processos de avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. As ações e opções tomadas devem ser dadas a conhecer à tutela, à inspeção, ao tribunal de contas entre outros órgãos da administração pública, bem como, de uma forma mais próxima aos diferentes membros da comunidade educativa através dos vários órgãos.

Segundo Afonso (2018) tem-se verificado que nas escolas portuguesas existe um afastamento da pessoa que ocupa o órgão de gestão em relação aos professores, assumindo de uma forma mais explícita uma nova identidade *gerencialista*. Podendo falar-se de uma atualização gradual e quotidiana do princípio *taylorista* entre os que mandam executar, os que executam e os que supervisionam a execução. Assim, verifica-se uma profissionalização do trabalho de gestão e um afastamento das questões pedagógicas que anteriormente eram a principal área de trabalho destes professores que agora ocupam cargos no órgão de gestão.

Relativamente à formação dos detentores dos cargos de gestão, Licínio Lima (2011) defende que quem ocupa esses cargos deve ser especialista na área da educação, pois para administrar e gerir uma escola tem de ser professor e não gestor:

Sem se poder recusar a importância dos administradores escolares e, especialmente, dos órgãos próprios de direção de cada organização escolar, nos quais se encontram frequentemente funções de representação democrática e de decisão política, compreende-se, por outro lado, como a centralidade e substantividade das funções académicas, científicas e educacionais, e a respetiva autonomia profissional, legitimam a exigência de que sejam estes profissionais a assumir funções de direção e gestão das escolas e departamentos, mesmo quando se prevê a participação de outros atores sociais, internos e externos às escolas, em órgãos colegiais de governo. (p. 126)

Também Lima, Sá e Torres (2020) referem que o Diretor é uma espécie de *pivot* e que do ponto de vista organizacional surge bastante reforçado e concentrando vários poderes nas escolas, mas também aparece fragilizado por relações tradicionais pois será um subordinado da administração central e do órgão de direção. Estes mesmos autores escrevem que quem ocupa o órgão de gestão “surge mais afastado dos professores para se apresentar como uma emanção do órgão formalmente definido como de direção estratégica” (Lima, Sá & Torres, 2020, p. 9). Estes autores também referem que o órgão de direção, Conselho Geral, é considerado pela maioria dos atores como uma ‘falácia’.

No atual modelo de administração e gestão das escolas portuguesas o Diretor/Presidente do CE tem assento em todos os órgãos de topo das escolas, pois por inerência ao cargo terá de estar presente em todas as reuniões.

Um outro órgão colegial das escolas é o CP. Esta estrutura é responsável pela coordenação e orientação educativa da escola nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Têm assento neste órgão os coordenadores e representantes das várias estruturas de gestão intermédia de natureza pedagógica, num máximo de 20 elementos. Sendo o órgão que define as políticas pedagógicas da escola, é da responsabilidade do CP a emissão de pareceres sobre o PEE, o RI e o PAE; a elaboração e a aprovação do plano de formação do pessoal docente e não docente entre outras competências no âmbito didático-pedagógico.

O órgão responsável pela administração financeira da escola designa-se por Conselho Administrativo. É um órgão colegial composto pelo Presidente do CE ou Diretor, pelo Chefe dos Serviços Administrativos e por um dos Vice-Presidentes do CE. Este órgão tem a responsabilidade de aprovar o projeto de orçamento anual da escola, entre outras competências.

Em 2011 Licínio Lima, sempre atento às questões relativas aos órgãos de direção, administração e gestão das escolas escreve:

O ambiente comercial e a cultura de empresa parecem suplantar o *ethos* académico e pedagógico, desvinculando o governo democrático, colegial e participativo do conceito de “garantia de qualidade” e menosprezando a educação para a cidadania democrática como dimensão central da missão das instituições. Também por esta razão se celebra a transição da colegialidade para a unipessoalidade, remetendo a representatividade democrática para órgãos de topo, de tipo estratégico, com representação externa e comunitária de sectores interessados, sem interferência no quotidiano das instituições e sem funções executivas. A estrutura interna das escolas tende a ser governada por gestores intermédios, executivamente subordinados, quer aos conselhos gerais, quer, especialmente, aos executivos de topo ou líderes institucionais, diretores ou reitores selecionados por aqueles conselhos, com programas de governo por eles aprovados, e a eles devendo prestar contas (p. 71).

Alertando assim para o ambiente que se vive nas escolas, que estão a funcionar como empresas e com um cunho muito burocrático, onde se sente a subordinação a

normas e cargos, pois há a responsabilidade de prestar contas. No meio disto tudo os assuntos de cariz pedagógico e o espírito democrático que tanto se apregoa nos normativos legais são remetidos para um plano secundário.

A autonomia pedagógica obriga a que os responsáveis dos órgãos de direção, administração e gestão das escolas assumam uma cultura de responsabilidade partilhada por todos os agentes educativos. Assim sendo, quem ocupa cargos de gestão numa escola, deverá assumir a liderança das estruturas pedagógicas pois tem um papel nuclear no desenvolvimento desta autonomia pedagógica da escola.

Em todos os tipos de organizações é necessário haver liderança. As escolas não são exceção! Bento e Ribeiro (2013) afirmam que o diretor, na função de administrador ou gestor, não é líder só porque lhe foi atribuído um cargo, mas terá sucesso no desempenho das suas funções se adotar um comportamento de líder, ou seja, focar-se na mudança intrínseca da organização escolar.

Nas suas tarefas de administração/gestão o diretor executa tarefas rotineiras, mas para liderar o administrador precisa de conhecer a natureza humana e saber conduzir pessoas, isto é, liderar.

Para Sergiovanni e Carver (1973) quem ocupa o papel de presidente do CE/Diretor assume o papel de líder quando é o responsável por dirigir e coordenar as atividades do grupo que lidera, necessárias para realizar ou mudar os objetivos a que se propôs. Segundo estes autores quem ocupa o “executivo escolar” deve ser um líder de líderes, uma vez que numa escola existem várias estruturas organizacionais e pedagógicas que são coordenadas por outros, que por sua vez são coordenados por quem desempenha o cargo de presidente do CE.

O líder deve estabelecer uma visão e com a sua influência nos seus seguidores deve fazer com que estes se empenhem voluntariamente nos planos e transformem essa visão em realidade, ou seja, deve “incentivar as pessoas da organização a se identificarem e elaborarem esses planos pondo-os em prática para o melhor da organização que também é sua” (Bento & Ribeiro, 2013, pp. 19-20).

Muitas vezes os indivíduos que ocupam as posições de administração não são líderes, pois apenas utilizam as estruturas e os procedimentos existentes para atingir uma meta ou um objetivo. Os líderes vão mais além, pois iniciam novas estruturas e procedimentos para atingir as metas ou objetivos organizacionais, ou seja, geram a mudança.

Para que a liderança possa ser assumida dentro das escolas é necessário que se criem estruturas que permitam o exercício da liderança, para que todos os elementos da comunidade educativa possam participar nas tomadas de decisão, assumam a responsabilidade por projetos, se sintam identificados e motivados, ou seja, se tornem elementos facilitadores da mudança e da inovação. (Bento & Ribeiro, 2013, p. 20)

Assim, não é a posição ou cargo que a pessoa ocupa na escola que irá determinar se alguém é líder, a liderança resultará da natureza do comportamento desse indivíduo enquanto ocupante dessa posição. O comportamento de um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que ele se encontra.

A liderança tem sido entendida como uma característica da personalidade como forma de induzir obediência, como exercício de influência, como comportamento específico, como meio de persuasão, como relação de poder, como meio de alcançar objetivos e como combinação de diversos elementos.

Um líder escolar deve ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la a todos os elementos da comunidade educativa e conseguir que estes adotem e se mobilizem para a concretizar. Uma vez que os líderes trabalham com e para as pessoas, importa realçar que esta visão não deve ser imposta, mas antes trabalhada em equipa para definir o rumo da escola e para que todos se sintam implicados no processo (Bento & Ribeiro, 2013, p. 21)

Para Sergiovanni (2004) o presidente do CE assume o “compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola.” (Sergiovanni, 2004, p. 126). Os aspetos morais da liderança também são destacados por Sergiovanni, pois as escolas funcionam como extensão da família, assumindo a responsabilidade pelos alunos, a preocupação com a visão dos pais, e a gestão dos recursos humanos e financeiros da escola.

No relatório intitulado Estudo de Avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica realizado em julho de 2019 é dado destaque ao Diretor e às equipas pedagógicas lideradas por este para o sucesso das medidas inovadoras implementadas em cada escola. As escolas participantes nesta experiência pedagógica demonstraram ter um pensamento estratégico visível no “planeamento a médio/longo prazo da direção a tomar, das metas a alcançar e das ações a encetar.” (p. 126)

Neste relatório é destacado o papel do diretor da escola como impulsionador da inovação pedagógica. Não definindo um estilo de liderança, Costa e Almeida (2019) dizem que “os diretores dos AE PPIP detêm características que se revelaram decisivas para o sucesso do engajamento dos diferentes atores no projeto” (p.126).

Ainda neste documento são elencados um conjunto de aspetos-chave que os diretores escolares detêm, que são:

- Têm, na sua maioria, muita experiência;
- Organizam e coordenam equipas que promovem a melhoria organizacional;
- Alinham toda a dinâmica da escola de acordo com a sua visão;
- São professores criativos e insatisfeitos, desejam fazer sempre melhor;
- Preocupam-se com o processo ensino-aprendizagem e com o bem-estar dos alunos;
- Mantêm uma boa relação com os parceiros da escola;
- Comunicação frequentemente e de forma eficaz com os pais/EE;
- Vão ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos;
- Assumem características de líderes transformacionais ou transacionais, delegando e/ou empoderando os professores;
- Conhecem bem a comunidade estudantil;
- Tomam decisões de forma fundamentada.

Os objetivos das experiências pedagógicas realizadas em Portugal visavam o sucesso dos processos ensino-aprendizagem dos alunos e de uma forma mais lata o sucesso da escola. O sucesso das escolas depende da “capacidade de liderança de diretores e das estruturas de coordenação intermédia, cruciais nos processos comunicacionais e motivacionais, e na irradiação da visão de escola a todos os setores da comunidade educativa” (Costa & Almeida, 2019, p. 128)

A experiência pedagógica do PPIP não foi realizada na RAM, assim as características de liderança apontadas no relatório não foram observadas no arquipélago, no entanto, podemos fazer uma extrapolação às escolas do nosso arquipélago e o papel do Diretor será representado pelo Presidente do CE.

Em 2008, António Bento realizou um estudo que “tinha como objetivo fundamental identificar e analisar os estilos de liderança dos líderes escolares da Região

Autónoma da Madeira” (Bento, 2008, p. 10). Observou que os Presidentes do Conselhos Executivos, na sua maioria, têm um comportamento transformacional, pois demonstraram:

- Motivar os liderados, falando-lhe com entusiasmo acerca do futuro e dos objetivos a alcançar;
- Expressar confiança no alcançar de objetivos;
- Procurar soluções alternativas para os problemas;
- Considerar perspetivas diferentes na abordagem dos problemas;
- Tratar os seguidores como indivíduos e não como apenas mais um membro do grupo;
- Ajudar os seguidores a desenvolver os seus pontos fortes. (Bento, 2008, p. 10)

Também foram observados os seguintes comportamentos característicos da liderança transacional:

- Clarificar e definir expectativas e promover desempenhos que permitem atingir os objetivos;
- Prestar assistência aos subordinados, em troca dos esforços no sentido de atingir os níveis desejados;
- Explicitar de forma vinculada o que cada um poderá receber se os objetivos de desempenho forem atingidos;
- Especificar os padrões de desempenho, bem como os que constitui o desempenho ineficaz;
- Atentar no desempenho dos seguidores, de forma a procurar desvios face aos padrões estabelecidos;
- Envidar esforços no sentido de corrigir os erros. (Bento, 2008, pp. 10-11)

Concluiu que “os melhores líderes não são apenas transformacionais, são tanto transacionais quanto transformacionais” (p. 11)

Nas escolas básicas e secundárias da RAM os órgãos de direção, administração e gestão são, na sua grande maioria, órgãos colegiais, assim a figura de diretor da escola é substituída pelo presidente do CE.

Em 2016 foi realizado por Natália Silva, António Bento e Nuno Fraga um estudo de caso na RAM sobre liderança e gestão nas escolas. Estes investigadores chegaram à

seguinte conclusão: “as práticas dos Diretores/Presidentes evidenciam estilos de Liderança mais de natureza transacional e transformacional (...) e estilos democrático e relacional” (Silva, Bento & Fraga, 2017, p. 91)

Teresa Dias (2016) realizou um estudo de caso intitulado “A liderança e a Gestão na Avaliação Externa: liderança e Motivação de Equipas” com o objetivo, entre outros, de identificar os modelos de liderança dos Diretores das escolas.

Para Dias (2016) a organização educativa é um sistema complexo com múltiplos elementos, cujo Diretor é chamado a responder em diversas frentes, quer seja na organização e gestão das equipas, quer seja na formulação de uma missão e visão do estabelecimento de ensino e na análise dos contextos escolares.

Na organização escolar há causas internas e externas que condicionam a forma de agir da pessoa que ocupa o cargo de Diretor ou Presidente do CE, por vezes terá de assumir o papel de gestor, noutras terá de ser líder. Sendo gestor, irá distribuir o seu tempo nos procedimentos internos, na administração formal e burocrática no exercício das suas funções, no controlo dos processos e na fixação específica de objetivos para a obtenção de resultados. Assumindo-se como líder, procurará delegar tarefas e competências, e além disso será um incentivador das lideranças intermédias, valorizará o trabalho colaborativo e cooperativo com o objetivo de cumprir a sua missão, que é comum a todos os elementos da organização escolar. Na liderança deverá reconhecer as boas práticas e de uma forma continuada, dar feedback incentivando assim a inovação e estimulando uma cultura participativa e colaborativa.

Pelo acima exposto é difícil definir com exatidão todas as funções que os Diretores/Presidentes do CE terão de executar, uma vez que essas dependem da situação que estão a enfrentar e de cada escola em particular.

O Diretor /Presidente do CE deverá definir os objetivos, a missão da escola, as iniciativas e as atividades a desenvolver através do projeto educativo. Os objetivos deste documento identitário deverão ser adequados à realidade e ao contexto da escola – tendo uma visão e uma missão.

Na construção de um PEE, devem ser considerados campos de ação específicos, quer na agregação de valores e visões estratégicas, quer na aplicação normalizada da legislação em vigor.

Na sua conclusão Dias (2016) afirma que:

foi possível identificar de forma mais clara nos diretores as competências de liderança, mais do que as de gestão. Apesar de se confirmar a necessidade de

equilíbrio e existência de ambas, que se tocam, que são complementares, necessárias e premissas para um bom desempenho na direção de um estabelecimento de ensino, foi possível reconhecer o destaque dado às competências de liderança ao invés das de gestão. Atribuímos este facto da escola ser composta por pessoas, que formam equipas, que são lideradas por alguém da gestão intermédia e/ou topo. (pp. 68-69)

Quem tem o poder de decisão nas escolas foi desafiado a participar no PAFC no ano letivo 2017/2018. Vimos anteriormente que na RAM participaram nesta experiência pedagógica dez estabelecimentos de ensino. Em 2021, Nuno Fraga, Gorete Pereira, Ana Isabel Gouveia e Fernanda Gouveia realizaram um estudo em cinco escolas do 1.º ciclo que participaram na experiência do PAFC, sendo o resultado desta investigação publicado num artigo intitulado “Processos de liderança no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular”.

Fraga et al (2021) constataram que os diretores das escolas tiveram bastante influência na concretização do PAFC, mas os professores foram determinantes para a gestão curricular, assistindo-se a uma descentralização neste domínio. Esta conclusão permite identificar a ação impulsionadora do diretor na concretização de objetivos e metas presentes nos mais variados projetos a começar pelo PEE.

Para Hargreaves e Fink (2007) os projetos-piloto apresentam-se como promissores e raramente são bem-sucedidos quando alargados a todo o sistema. Alguns professores são entusiastas e muitos outros são céticos às mudanças que estes projetos acarretam. O sucesso verificado aquando da implementação destas experiências pedagógicas depende de uma liderança de sucesso. No entanto, nem sempre é sustentável manter esta liderança quando se verifica a sucessão de um líder por outro para o desempenho do mesmo cargo. Mesmo que permaneça o mesmo indivíduo a exercer a função, com o passar do tempo, verifica-se um desgaste pois a energia não é ilimitada. Assim, estes autores defendem que a sustentabilidade é uma característica necessária a quem lidera uma escola. Definem liderança sustentável como:

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro. (Hargreaves & Fink, 2007, p. 31)

Relativamente à questão de estudo desta dissertação pretende-se compreender como é que a liderança de uma escola poderá condicionar a tomada de decisão pela adoção da divisão do calendário escolar em semestres, assim como a relevância que esta organização do ano escolar tem nas estruturas que têm maior responsabilidade na gestão escolar. Pois, como vimos ao longo deste capítulo, o presidente do CE tem um papel fundamental na concretização de medidas de inovação pedagógica uma vez que assume o comando quando se propõe a implementar projetos que visam mudanças estratégicas dentro da escola.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 – Metodologia

4.1. Problemática em Estudo

Passados 37 anos desde a publicação da LBSE, os seus princípios ainda são atuais e como tal têm-se desenvolvido trabalhos e publicado orientações legislativas com o objetivo de contribuir para uma aprendizagem inclusiva para todos e para cada aluno.

A concretização destas intenções é possível pois, ao longo destas quase quatro décadas, foram aprovados normativos legais que permitiram uma maior autonomia às escolas na tomada de decisão nos domínios pedagógicos, curriculares e organizacionais.

Barroso (2004) diz que a autonomia da escola é “um conceito construído social e politicamente” (p. 71), que se expressa na escola através da ação dos responsáveis pelos vários órgãos de gestão de topo e de gestão intermédia.

A autonomia atual das escolas é resultado da legislação publicada neste âmbito desde a publicação da LBSE, mas também, como refere Barroso (1996) de uma construção social e política, resultante da interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola. Ou seja, a autonomia não pode ser decretada, o que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam os estabelecimentos de ensino.

Um dos primeiros normativos legais publicado no âmbito da autonomia das escolas, foi o DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, onde se estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. No preâmbulo deste normativo legal é possível ler-se que “a autonomia da escola se concretiza na elaboração de um projeto educativo de escola” e que foram realizadas algumas experiências sobre a atuação da autonomia das escolas nomeadamente na “flexibilidade do calendário escolar”, entre outras medidas.

Em 1998 é publicado o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, que concede às escolas o poder de construir a sua autonomia utilizando os problemas e as potencialidades da comunidade em que se inserem, gerindo assim os recursos educativos de forma a cumprir com o seu PEE. Este DL é adaptado à RAM em 2000 através do DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que é alterado pelo DLR n.º 21/2006/M, de 6 de julho. Neste diploma estabeleceu-se o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM.

Desde 1998 que o CNE, através da sua recomendação n.º 3/1998, mostrou a sua preocupação com as desigualdades sociais provocadas pelas elevadas taxas de retenção e abandono da escolaridade básica.

Em 2001 com a publicação dos DL n.º 6/2001 e n.º 7/2001 iniciou-se a flexibilização da organização e gestão curricular do ensino básico e secundário. O grande objetivo destes diplomas era garantir a educação básica para todos dando particular atenção às situações de exclusão das crianças e jovens do sistema de ensino português.

Como resultado dos vários relatórios publicados pela CNE e também pela recomendação da UNESCO em 2017 o foco passa a estar na importância da inclusão de todos os alunos e na diminuição das barreiras à aprendizagem proporcionando-se assim a equidade na construção das políticas e das práticas educativas. Assim 2017 foi o ano a partir do qual se verificou o alavancar de muitas iniciativas no âmbito da inovação pedagógica e de alterações ao nível do perfil de aluno e da autonomia curricular das escolas.

Uma das primeiras iniciativas foi o PPIP, este teve início em 2017 com a publicação do Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio.

O PPIP teve uma duração de três anos e tinha como objetivo promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo, bem como eliminar a retenção e prevenir o abandono escolar. Participaram nesta experiência pedagógica seis agrupamentos de escolas.

Este projeto constituiu-se como um incentivo ao desenvolvimento da autonomia e gestão das escolas, pois permitiu a tomada de decisões e a criação de “soluções organizativas diversificadas, em particular no que respeita à organização pedagógica.” (Despacho n.º 3721/2017). Daqui decorreu a possibilidade de adotar uma maior flexibilização nas turmas, nos horários, na matriz curricular, nos programas e no calendário escolar.

As políticas de autonomia e de gestão da escola estão também associadas à tomada de decisões sobre a reorganização pedagógica e curricular, surgindo assim o PAFC em 2017 através da publicação do Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho.

Ainda em 2017 é homologado o PASEO assim como é aprovada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Após a avaliação da implementação dos projetos piloto PPIP e PAFC são publicados os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho. O Perfil dos Alunos e a Estratégia da Cidadania são tidas em consideração na redação destes dois normativos

legais. Estes dois DL são adaptados, posteriormente, à RAM através do DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho.

A operacionalização, na RAM, das medidas constantes nos DL foi regulamentada através de portarias. Em 2019 foi publicada a Portaria n.º 471/2019, de 12 de agosto, onde estava prevista a possibilidade de adoção de soluções próprias relativas à organização do ano escolar, visando o desenvolvimento da AFC. Esta Portaria foi alvo de duas alterações, as Portarias n.º 235/2021, de 10 de maio, n.º 357/2021, de 29 de junho e n.º 313/2022, de 20 de junho.

Nesta investigação tomamos como objeto de estudo os docentes de uma escola pública com os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico Ilha da Madeira. A escolha deveu-se ao facto de ter sido uma das primeiras escolas da RAM a implementar a divisão do calendário escolar em semestres.

Esta investigação desenrolou-se ao longo do ano letivo 2022/2023. Neste ano letivo este estabelecimento de ensino tinha um pouco mais de 1000 alunos, distribuídos por 48 turmas no ensino diurno e 8 turmas no ensino noturno. Relativamente aos trabalhadores da escola, 145 exerciam funções docentes e 61 funções não docentes.

Este estudo desenvolveu-se em torno do seguinte problema: **A relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização da escola**, do qual resultou a seguinte questão de investigação: “Qual a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização da escola, ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores?”

4.2. Objetivos do Estudo

O objetivo geral deste estudo foi compreender a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização escolar ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores.

Assim, pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Esclarecer como é concretizada a organização escolar nos vários órgãos de liderança de topo e nas estruturas de gestão intermédia, com a divisão do calendário escolar em semestres.
- Identificar os aspetos positivos e negativos da divisão do calendário escolar em semestres no planeamento da organização escolar.

4.3. Tipo de Pesquisa e Opções Metodológicas

A investigação assumiu-se como uma pesquisa essencialmente qualitativa de modo a permitir uma descrição dos dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características:

1. A fonte de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal.
2. É descritiva, sendo a descrição dos dados a sua prioridade. A análise dos dados é um processo secundário.
3. O processo como se desenrola a pesquisa é mais importante do que os resultados da investigação.
4. Os dados são analisados indutivamente, as abstrações são construídas à medida que se faz o agrupamento dos dados recolhidos.
5. O significado das coisas é vital.

Sabemos que uma pesquisa qualitativa tem as suas limitações, tal como Stake (2011) destaca, pois a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo do investigador podem condicionar uma investigação desta natureza, porque este tipo de investigação desenvolve-se através de um raciocínio que tem por base a perceção e a compreensão humana. Assim sendo, um dos maiores desafios da investigação é saber como recolher informações empíricas fidedignas e pertinentes para a investigação. Esses dados permitirão encontrar respostas, selecionar hipóteses, tirar conclusões e enriquecer as teorias existentes levantando novas perspetivas para a investigação.

Amado (2014) em concordância com Stake (2011) afirma que o que está no centro da investigação qualitativa é:

A compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que e com que* interagem. Procura-se *o que*, na realidade, faz sentido e *como faz* sentido para os sujeitos investigados. (Amado, 2014, p. 40)

Erickson (1986) citado por Stake (2012) diz que a característica mais marcante de uma investigação qualitativa é a interpretação realizada pelo investigador.

Os investigadores qualitativos, segundo Stake (2012), realizam observações de campo, registam os acontecimentos e examinam o seu significado. São também capazes de adaptar a investigação para aperfeiçoar ou fundamentar os significados encontrados. Daqui decorre que as perguntas iniciais da investigação possam sofrer alterações ou até mesmo serem substituídas durante a investigação. O plano inicial poderá ser modificado.

Também Bogdan e Biklen (1994) destacam que a “investigação qualitativa trata-se de um plano flexível. Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando” (p. 84).

Stake (2012) afirma que: “A interpretação é uma parte essencial de toda a investigação” (p. 24). Os investigadores fazem as suas conclusões partindo das suas observações e de outros dados, estas conclusões são designadas de asserções (termo usado por Erickson).

Sendo esta investigação de natureza qualitativa exige que seja essencialmente interpretativa, pois desenvolve-se a partir da interpretação dos pesquisadores e das pessoas que eles estudam. “A pesquisa interpretativa é a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem.” (Stake, 2011, p. 46)

Stake (2011) afirma que as interpretações podem ter falhas. Daí que seja importante a reduzir essas falhas triangulando os dados para aumentar a certeza de que a interpretação realizada seja a mais assertiva e com menor risco de falhas. Assim: “a pesquisa qualitativa é o senso comum disciplinado” (p. 47), pois nestas destacam-se os valores e as experiências humanas.

Segundo Amado (2014) “a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (p. 41).

Muitos estudos qualitativos pretendem entender, estudar apenas um objeto, um fenómeno. Daqui resulta que não se pretende fazer generalizações a partir de uma situação particular. Amado (2014) afirma que: “O principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (p. 44).

As críticas a estes estudos são enumeradas por Stake (2011) como sendo subjetivos, pessoais, por contribuírem de uma forma muito lenta e tendenciosa para a melhoria da ciência, por gerarem mais perguntas do que respostas, os resultados obtidos contribuem muito pouco para o avanço da prática social, por apresentarem riscos éticos relevantes e por serem dispendiosos. No entanto, este autor considera que estas críticas não são suficientes para impedir a investigação pois na sua essência uma pesquisa qualitativa não poderá ser reduzida a uma situação a ser replicada, pois cada investigação é única, é singular.

Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles mostrarão a complexidade do histórico em termos experienciais como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos. (Stake, 2011, p. 41)

Amado (2014) diz que na investigação qualitativa, o pesquisador tenta decifrar o ‘significado dos fenómenos’, para os sujeitos investigados, para tal recorre à descrição e à frequência destes fenómenos para se chegar àqueles ‘significados’, geralmente expressos em conceitos e metáforas.

A escolha correta de métodos e teorias é um dos aspetos essenciais da pesquisa qualitativa apontados por Flick (2004), para além destes dois aspetos o reconhecimento e a análise de diferentes perspetivas também são apontados como outros aspetos a ter em consideração pelos pesquisadores nas suas investigações. A autorreflexão sobre a produção de conhecimento e a variedade de abordagens e métodos são também aspetos considerados essenciais.

Para Flick (2004) a pesquisa qualitativa vai para além da decisão de utilizar uma entrevista ou um questionário, pois esta abrange uma compreensão específica da relação entre o problema e o método.

4.4. Estudo de Caso

A metodologia utilizada para esta investigação foi o Estudo de Caso, uma vez que o nosso objetivo imediato não foi a generalização das conclusões, pretendeu-se, apenas estudar o caso particular de uma escola pública dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico da Ilha da Madeira para que a partir deste caso se dar o mote para futuras investigações no

mesmo âmbito noutras escolas ou no caso mais lato, na RAM. Pois tal como Amado (2014) afirma a nossa intenção “vai para além do conhecimento intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar” (p. 124)

Stake (2012) afirma que: “O estudo de caso parece uma base pouco sólida para a generalização” (p. 23). Segundo este autor um estudo de caso pode gerar algumas generalizações que em futuras investigações poderão ser aperfeiçoadas dando-se assim a generalizações modificadas. Isto acontece com frequência em investigação.

No entanto Stake (2012) enfatiza que: “O verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (p. 24). Quando se investiga um caso particular ficamos a conhecê-lo bem por aquilo que ele é e não pelo que o difere dos outros. O destaque deve ser colocado na compreensão do próprio caso na sua singularidade apesar de implicar o conhecimento de outros casos diferentes.

Yin (2001) refere que o estudo de caso é considerado como um “parente pobre” de entre os vários métodos utilizados em investigação nas ciências sociais. No entanto continua a ser um método muito utilizado pelos investigadores das ciências da educação.

Com a aplicação do estudo de caso pretende-se conhecer uma entidade que poderá ser ou não uma pessoa. Com este método de investigação pretende-se responder às questões: “*Como...?*” e “*Por que...?*” dessa entidade, destacando a sua identidade e características próprias, designadamente nos aspetos que interessam para a investigação.

Segundo Yin (2001) o estudo de caso é uma investigação de características particulares, porque analisa uma situação concreta que se julga ser singular, procurando descobrir características específicas e, assim, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Para Yin (2001) o investigador deve escolher o estudo de caso quando pretende analisar acontecimentos do presente e quando não pode manipular os comportamentos dos intervenientes, e para tal apresenta a seguinte definição:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidos. Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (Yin, 2001, p. 32)

Para Amado (2014) “o estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc.” (p. 122).

Ponte (1994) afirma que um estudo de caso é essencialmente um *design* de investigação, com diferentes propósitos e poderá utilizar vários instrumentos e estratégias, de recolha e análise de dados.

Os dois autores anteriores, referem que os estudos de caso podem ter diferentes finalidades. Podem ser *exploratórios*, como se verifica nos trabalhos de investigação onde se explora um determinado fenómeno; podem ser *descritivos*, onde o investigador apenas se limita a descrever o que observou e, finalmente, podem ser *analíticos ou interpretativos*, pois os investigadores pretendem problematizar o objeto em estudo, construir ou desenvolver novas teorias ou confrontar com as já existentes.

Stake (2011) diz que os estudos de caso, como pesquisas qualitativas, são simplistas, pois observam apenas uma ou poucas coisas. Por outro lado, para Meirinhos e Osório (2010) um estudo de caso permite estudar um objeto no seu contexto real, utilizando diferentes fontes de evidências e a partir do qual se pretende gerar conhecimento. Consideram que o estudo de caso é um poderoso método de investigação quando a situação é complexa e quando existe um conjunto de diferentes variáveis.

Antes de efetuar a recolha de dados, foi necessário requerer à Direção Regional da Educação (DRE) a autorização para a aplicação de um Estudo de Caso numa das escolas da RAM.

Este requerimento foi acompanhado pelos documentos:

- Nota metodológica;
- Declaração de aceitação do orientador;
- Declaração de aceitação da realização do Estudo de Caso pelo órgão de gestão da escola;
- Guião da entrevista;
- Questões do inquérito
- Declarações de consentimento para os entrevistados e inqueridos.

A autorização para a aplicação deste Estudo de Caso foi concedida a 06/02/2023 através do ofício n.º 219 da DRE. Todos estes documentos encontram-se anexos à presente dissertação. (Anexo II)

4.5. Técnicas de Recolha de Dados

Para esta investigação os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário.

4.5.1. Entrevista

Entrevistou-se a presidente do Conselho da Comunidade Educativa (Pres. CCE) e o presidente do Conselho Executivo (Pres. CE), que acumula o cargo de presidente do CP.

Inicialmente previa-se entrevistar três elementos, mas como o presidente do CE também é presidente do CP, realizou-se apenas duas entrevistas.

A entrevista é um instrumento usado para obter dados através de uma conversa que é conduzida e incentivada pelo entrevistador. Este instrumento é utilizado quando se pretende recolher dados relativos “a motivações, atitudes, sentimentos, experiências, opiniões, representações mentais ou a histórias de vida” (Haro *et al.*, 2016, p. 92).

Segundo Amado (2014) “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (p. 207), assim através das entrevistas realizadas obteve-se informações que de outra forma não nos seria possível.

Haro *et al* (2016) referem que a entrevista como instrumento de recolha de dados, deve orientar-se por objetivos e hipóteses, alinhada com o enquadramento conceptual e teórico e deve ser fundamentada por uma revisão da literatura.

Stake (2011) aponta três motivos para usar a entrevista como método de recolha de dados numa investigação qualitativa. Uma entrevista permite:

- Obter informações particulares ou interpretações através do entrevistado.
- Recolher várias informações de muitas pessoas.
- Descobrir sobre ‘uma coisa’ que o pesquisador não teve oportunidade de observar.

“A entrevista é a via principal para recolher diferentes perspetivas sobre o caso através da descrição e interpretação de outros intervenientes.” (Stake, 2012, p. 81). Para este autor o grande objetivo de se realizar uma entrevista é obter a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação.

Existem três tipos de entrevistas: Estruturadas, Semiestruturadas e Abertas. Nesta investigação realizaram-se entrevistas semiestruturadas pois permitem uma maior flexibilidade dos intervenientes.

Flick (2005) aponta que uma das características das entrevistas semiestruturadas é a construção de um guião que poderá conter perguntas mais ou menos abertas que poderão ser respondidas livremente pelo entrevistado. O entrevistador tem de ter a capacidade de decidir que perguntas fazer, quando e em que ordem as faz, ou se solicita mais pormenores de modo que o entrevistado responda ao solicitado e dê as informações necessárias à investigação. O entrevistador tem uma ação determinante no desenrolar da entrevista pois deverá permitir que o seu interlocutor desenvolva os temas apresentados no guião, mas também deverá deixar que este apresente temas que são importantes para ele.

O investigador deve ter uma boa visão do que já foi dito e da sua importância para a investigação, tem de haver um equilíbrio entre o desenrolar da entrevista e o guião. Tal como Stake (2012) aponta, “durante a aplicação da entrevista o investigador deve ser um bom ouvinte, apontar algumas notas, dependendo da situação, mas deve ter o controlo na recolha de dados, pensando na forma como aquele relato será escrito.” (p. 82)

4.5.2. Inquérito por Questionário

Aplicou-se inquéritos por questionário, durante o mês de março de 2023 aos docentes da escola onde se fez o Estudo de Caso, através do preenchimento de um formulário online. As respostas foram anónimas e cada professor apenas podia responder uma única vez ao formulário.

Inicialmente previu-se a aplicação de inquéritos por questionário aos Coordenadores dos Departamento Curriculares, aos Coordenadores de Ciclo, aos Diretores de turma e aos docentes da escola, no entanto não nos foi possível fazer os inquéritos “personalizados”, optando-se por fazer um a todos os docentes da escola. Nesse questionário solicitava-se que indicassem se exerciam algum dos cargos indicados.

A aplicação de questionários é uma estratégia de recolha de dados questionando de uma forma padronizada as pessoas que estão envolvidas no ambiente alvo da pesquisa, normalmente esta recolha é rápida, pouco dispendiosa, anónima e abrange um grande número de inquiridos.

Segundo Haro et al (2016) o inquérito por questionário é um instrumento de investigação que permite a recolha estruturada e sequenciada de informações. Este instrumento é aplicado de forma estandardizada e homogénea a um conjunto de pessoas que formam uma amostra da população. O principal objetivo do inquérito por questionário é comparar as respostas recolhidas.

Para a construção dos inquéritos por questionário é preciso considerar aspetos relacionados com o tema objeto de pesquisa e com a formulação das perguntas.

Stake (2011) diz que um questionário em investigação social “é um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados. Os dados são transformados em totais, médias, percentagens, comparações e correlações, tudo se adaptando muito bem em uma abordagem quantitativa.” (p. 111). A grande vantagem de aplicar questionários é a obtenção de um grande número de respostas de muitas pessoas.

Os inquéritos aplicados neste estudo de caso resultaram de uma construção própria e da adaptação de algumas das questões utilizadas aquando da realização do estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar da autoria do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa sob a coordenação da professora Estela Costa em 2019.

4.6. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

Realizada a recolha de dados a fase subsequente foi a análise dos mesmos que se caracteriza como sendo:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmo materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

Em concordância com Amado (2014), quando este afirma que a “análise de dados é central na investigação, não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los.” (p. 299), passamos à fase nevrálgica da investigação, a análise de dados.

Nesta investigação a principal técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo, pois, segundo Bardin (1977) é um método que utiliza um conjunto de técnicas

de análise através de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens e assim retirar conclusões.

Para Amado (2014) a análise de conteúdo é uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados, é uma técnica permite fazer inferências interpretativas a partir dos dados recolhidos depois de categorizados com vista à explicação e compreensão dos mesmos.

Flick (2005) diz que “a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos de análise do material escrito” (p. 193). Para tal faz-se a categorização dos dados, que segundo Stake (2011) é “organizar todos os conjuntos de dados de acordo com tópicos, temas e problemas importantes para o estudo.” (p. 166).

Assim, segundo Amado (2014) um dos objetivos primeiros desta técnica é organizar os conteúdos em categorias que traduzam as ideias-chave.

Para o nosso Estudo de Caso, aquando da construção dos inquéritos e as entrevistas foram consideradas as seguintes categorias:

Tabela 1
Categorias da análise de conteúdo

Categoria	Objetivos Específicos	Subcategorias
Divisão calendário escolar em semestres	Compreender como se chegou à decisão de dividir o calendário escolar em semestres	Discussão
		Intervenientes
		Auscultação
		Divulgação
Organização escolar	Compreender como é que as várias estruturas se organizam e se houve alterações devido à semestralidade	Burocracia
		Equilíbrio
		Pausas
		Reuniões
Organização Curricular	Compreender se a semestralidade permitiu flexibilizar o currículo de uma forma diferente	Flexibilidade
		Organização
		Práticas
		Projetos
Avaliação das aprendizagens	Perceber se o processo de avaliação dos alunos sofreu alterações significativas.	Feedback
		Av. Formativa

	Compreender qual a importância da avaliação formativa e da sumativa.	Av. Sumativa
		Instrumentos de avaliação
	Perceber como é feito o feedback da avaliação aos alunos e EE	Sucesso
		Testes
Efeitos Gerados	Perceber aos efeitos desencadeados pela nova organização do calendário escolar.	Bem-estar
		Gestão
Monitorização	Compreender como é feito o acompanhamento deste processo	
Conclusão	Deixar um espaço aberto para que o entrevistado manifeste a sua opinião	Vantagens / Desvantagens

Para Bardin o principal objetivo da análise de conteúdo é “a manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.” (Bardin, 1977, p. 46).

A análise de conteúdo organiza-se em três fases. A primeira é a pré-análise, onde se organizam as ideias de modo a torná-las operacionais. Nesta fase, são escolhidos os documentos que serão analisados e são formuladas as hipóteses e os objetivos para a elaboração de indicadores que vão permitir interpretar os resultados. A segunda fase consiste em “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (Bardin, 1977, p. 101). A terceira fase é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos mesmos através do confronto de diferentes dados que resultam de diferentes técnicas (pesquisa documental, inquéritos, entrevistas, ...).

Para Amado (2014) a análise de conteúdo aposta de uma forma muito clara na inferência interpretativa a partir de conteúdos de mensagens que foram categorizados com vista à explicação e compreensão desses mesmos conteúdos.

Nesta investigação, após a análise de conteúdo e análise de resultados, realizou-se a triangulação. Segundo Flick (2005) a triangulação é “a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo e diferentes perspetivas teóricas, no tratamento de um fenómeno” (p. 231). Com a triangulação pretende-se ampliar a produção de conhecimento através de um método qualitativo.

A triangulação pode ser aproveitada como uma abordagem para embasar ainda mais o conhecimento adquirido através de métodos qualitativos. O embasamento

aqui não significa avaliar os resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação representa mais uma alternativa para a validação – que amplia o escopo, a profundidade e a consistência nas condutas metodológicas – do que uma estratégia para validar resultados e procedimentos. (Flick, 2004, p. 238)

PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Capítulo 5 – Dados Biográficos e Profissionais dos Inquiridos

5.1. Número de professores que responderam á entrevista e ao questionário.

Foram entrevistados dois docentes da escola alvo do estudo de caso: a presidente do CCE e o presidente do CE que também é o presidente do CP.

Optou-se por entrevistar os professores que desempenhassem cargos com alguma relevância na escola, pois quem assume a liderança de estruturas de topo numa escola deverá ter ma perspetiva mais abrangente de toda a dinâmica escolar e também tem o conhecimento das várias tomadas de decisão que acontecem no seio dos vários órgãos de direção, administração e gestão escolar.

Nesta escola o presidente do CE é também o presidente do CP, motivo pelo qual só se realizaram duas das três entrevistas previstas. Não se sentiu necessidade de entrevistar o presidente do CA, pois entendeu-se que devido à natureza do objeto de estudo, mais de carácter pedagógico, que este órgão não tem uma intervenção direta e ativa.

As entrevistas foram realizadas numa sala de reuniões da escola, num ambiente calmo e descontraído. As transcrições das duas entrevistas encontram-se apenas a esta dissertação (Apêndices VII e VIII) e a gravação áudio está na posse da autora deste estudo de caso, assim como as declarações de consentimento para a realização das entrevistas, devidamente assinadas.

Relativamente à aplicação dos inquéritos por questionário, através de um formulário disponibilizado online, durante o mês de março de 2023, responderam de forma voluntária 86 professores de um universo de 145, assim a amostra deste estudo representa 59,6% do total de professores da escola onde se realizou o estudo de caso. As tabelas e gráficos resultantes da aplicação deste questionário encontram-se apenas a esta dissertação.

Inicialmente previa-se a aplicação de questionários diferenciados aos vários aos professores que desempenhassem os cargos de Coordenadores dos Departamento Curriculares, Coordenadores de Ciclo e Diretores de turma e outro aos docentes da escola,

no entanto não nos foi possível fazer os inquéritos “personalizados”, optando-se por fazer um a todos os docentes da escola. Nesse questionário solicitava-se que indicassem se exerciam algum dos cargos indicados.

5.2. Caracterização dos participantes – dados biográficos e profissionais

Os nossos dois entrevistados são professores encontram-se na faixa etária dos maiores de 55 anos e ambos com uma vasta experiência profissional. Relativamente ao número de anos que lecionam na escola alvo do estudo de caso e ambos estão nesta escola desde que ela foi inaugurada em 1999, ou seja, há 24 anos.

Relativamente aos professores que responderam ao questionário, obtivemos 86 participantes voluntários num total de 145 docentes em exercício de funções na escola o que nos dá uma amostra representativa de 59,3% do universo dos docentes.

Analisando os dados sobre a caracterização desta amostra, verifica-se que:

Gráfico 1: Idade dos inquiridos

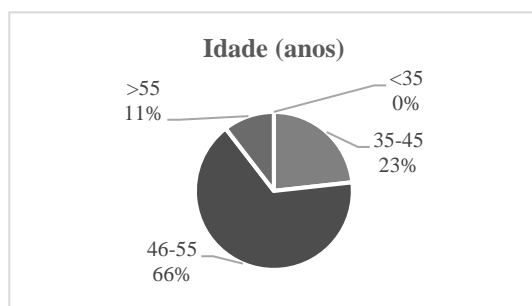


Gráfico 3: Género sexual dos inquiridos

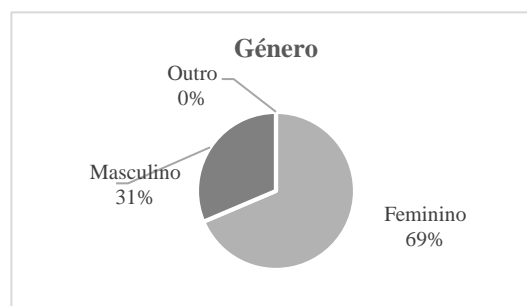


Gráfico 2: Grau académico dos inquiridos

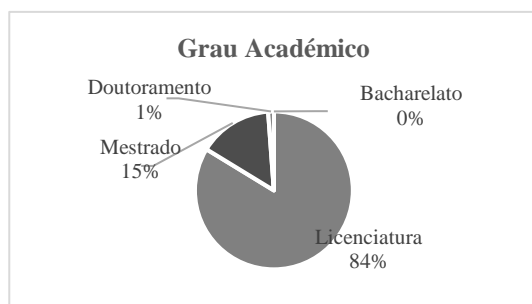


Gráfico 4: Situação Profissional dos inquiridos

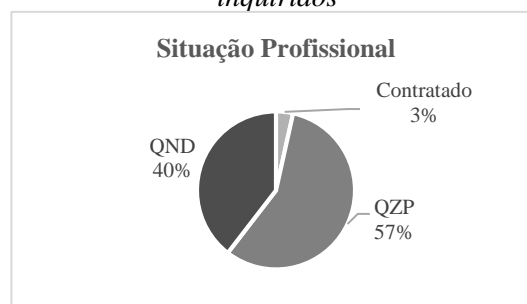


Gráfico 5: Tempo de serviço dos inquiridos

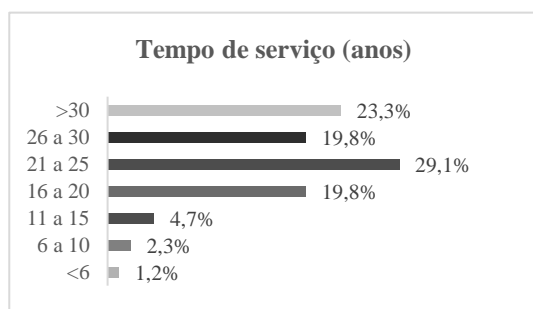


Gráfico 6: Tempo de serviços nesta escola pelos inquiridos

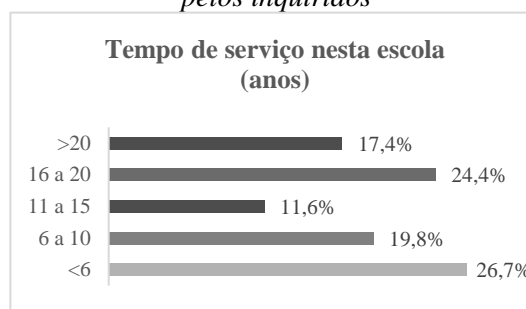


Gráfico 7: Ciclo lecionado pelos inquiridos

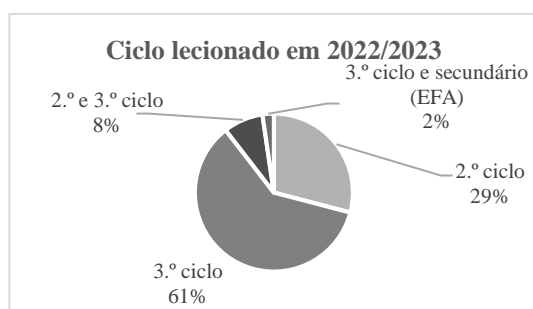
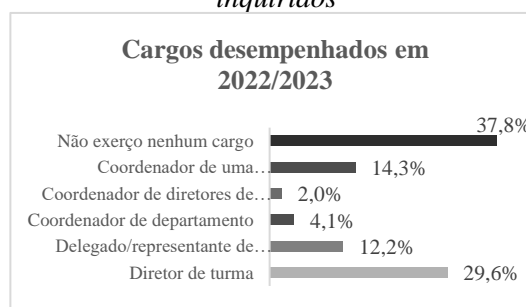


Gráfico 8: Cargos desempenhados pelos inquiridos



Nota: Gráficos construídos a partir da recolha dos dados dos questionários

De acordo com os dados apresentados, e no que diz respeito à idade, a maior parte dos respondentes (66%) tem entre 46 e 55 anos, uma outra parte (23%) tem entre 35 e 45 anos e os restantes (11%) têm mais de 55 anos. Note-se que neste grupo de professores nenhum tem menos de 35 anos.

No que se refere ao género, a maioria dos respondentes é do sexo feminino (69%).

Relativamente ao grau académico mais elevado a grande maioria (84%) dos professores são detentores de uma licenciatura, 15% dos docentes têm o grau de mestre e há ainda 1% com doutoramento.

A nível do seu vínculo profissional observa-se que mais de metade (57%) dos inquiridos pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP), uma grande parte (40%) são docentes do Quadro de Nomeação Definitiva (QND) e os restantes (3%) são docentes com contrato com termo resolutivo, os denominados “contratados”.

Uma das características que define o corpo docente de uma escola é o tempo de serviço como docentes, e neste domínio uma grande parte (29,1%) tem entre 21 e 25 anos de serviço, outra grande parte (23,3%) tem mais de 30 anos de serviço, há dois grupos de docentes com a mesma representatividade (19,8%) cada um, que têm entre 26 e 30 anos e entre 16 e 20 anos de serviço, respetivamente. Os grupos menos representativos são os

docentes com 11 a 15 anos de serviço (4,7%), com 6 a 10 anos de serviço (2,3%) e os docentes com menos de 6 anos de serviço (1,2%).

No que concerne ao número de anos que lecionam na escola alvo do estudo, observa-se que mais de um quarto (26,7%) leciona há menos de 6 anos, quase um quarto (24,4%) leciona nesta escola entre 16 e 20 anos, um outro grupo (19,8%) leciona entre 6 e 10 anos, há um número considerável de docentes (17,4%) que leciona nesta escola há mais de 20 anos e o grupo menos representativo é o grupo que leciona entre 11 e 15 anos (11,6%).

Sendo esta escola básica do 2.º e 3.º ciclos com a oferta de cursos noturnos para adultos, os EFA's (Educação e Formação de Adultos), questionou-se sobre qual o ciclo a lecionar no ano letivo 2022/2023, assim, mais de metade dos respondentes leciona o 3.º Ciclo (61%), seguida dos docentes que lecionam o 2.º Ciclo (29%), os que lecionam simultaneamente os 2.º e 3.º Ciclos (8%) e por último os que lecionam o 3.º Ciclo e o Secundário (2,3%).

Relativamente aos cargos desempenhados no presente ano letivo, observa-se que muitos dos professores (37,8%) não exerce nenhum cargo, o cargo mais representativo é o de Diretor de Turma (29,6%), coordenador de uma estrutura de gestão intermédia é um cargo com alguma expressão (14,3%), seguindo-se o cargo de Delegado/Representante de disciplina (12,2%), os cargos menos representados são o Coordenador de Departamento (4,1%) e o Coordenador dos Diretores de Turma (2%). Note-se que alguns docentes exercem mais do que um cargo e sendo esta questão de escolha múltipla, houve mais respostas do que inquiridos.

Capítulo 6 – Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados

Para análise dos dados obtidos recorreu-se à técnica de análise estatística simples e de análise de conteúdo, tendo como objetivo responder à questão de investigação: “*Qual a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização da escola, ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores?*”.

Recorde-se que o principal objetivo desta investigação era *compreender a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização escolar ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores*. E os objetivos específicos foram:

- Esclarecer como é concretizada a organização escolar nos vários órgãos de liderança de topo e nas estruturas de gestão intermédia, com a divisão do calendário escolar em semestres.
- Identificar os aspetos positivos e negativos da divisão do calendário escolar em semestres no planeamento da organização escolar.

Nesta investigação a principal técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica permite fazer inferências interpretativas a partir dos dados recolhidos que depois de organizados e categorizados permitem explicar e compreender esses mesmos dados no contexto. Através da análise de conteúdo é possível extrair as ideias-chave do estudo.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo permite manipular as mensagens de forma a evidenciar os indicadores que nos irão ajudar a inferir sobre o contexto.

O trabalho da análise de conteúdo desenvolveu-se em três fases, tal como preconizava Bardin (1977).

Numa primeira fase fez-se a pré-análise, onde se organizaram as ideias de modo a torná-las operacionais. Nesta fase, foi realizada uma revisão da literatura existente e formulou-se o problema de investigação assim como os objetivos gerais e específicos que permitiram a elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

A segunda fase desenrolou-se em duas etapas: a recolha dos dados através das entrevistas e através dos inquéritos por questionário, e o conseqüente tratamento desses dados. No que respeita às entrevistas, fez-se a categorização das respostas, criando-se igualmente algumas subcategorias para depois se confrontar com as respostas dadas no inquérito. (Apêndices IX e X)

Relativamente ao inquérito, utilizou-se o programa Microsoft Excel 365 para se processarem os dados do formulário. Construíram-se tabelas e gráficos que permitiram recolher e analisar as respostas a cada uma das questões colocadas aos docentes. (Apêndice XI)

A terceira fase da análise de conteúdo é realizada neste momento e consiste no tratamento dos resultados obtidos e na interpretação dos mesmos através do confronto de diferentes dados que resultam da revisão de literatura, das entrevistas e dos inquéritos realizados.

A primeira parte das entrevistas e do inquérito permitiram recolher os dados biográficos e profissionais dos professores da escola. Neste capítulo não se pretende analisar esses dados uma vez que apenas permitem caracterizar a população em estudo e esses mesmo dados foram apresentados no capítulo anterior.

Na segunda parte dos instrumentos de recolha de dados pretendia-se perceber como se introduziu, discutiu e divulgou o tema da semestralização do calendário escolar. A análise destes dados será feita no ponto 6.1. deste capítulo.

Numa terceira parte solicitou-se a classificação de vários indicadores utilizando uma Escala de Linkert com 5 níveis (1 - Discordo Plenamente, 2 – Discordo, 3 - Nem Discordo Nem concordo, 4 – Concordo e 5 – Concordo Plenamente). As afirmações apresentadas enquadravam-se em três domínios: Domínio organizacional; Domínio Pedagógico – Didático e Gestão Curricular e Domínio da Avaliação das Aprendizagens. A análise destes dados será feita no ponto 6.2. deste capítulo.

Na última parte das entrevistas e dos inquéritos pretendeu-se analisar os efeitos gerados por esta opção de divisão do calendário escolar, e onde os respondentes puderam manifestar a sua opinião sobre a semestralização, apontando vantagens e desvantagens deste tipo de divisão do calendário escolar. A análise destes dados será feita no ponto 6.3. deste capítulo.

6.1. Introdução, Discussão e Divulgação da semestralização.

Após as questões iniciais de caracterização biográfica e profissional dos entrevistados e dos inquiridos, fez-se um levantamento de como foi realizada a introdução da semestralização, como e onde foi feita a discussão desta opção de divisão de calendário escolar e de como foi realizada a divulgação da decisão de semestralidade.

Os entrevistados referiram que a semestralização do calendário escolar aconteceu no ano letivo de 2018/2019: “Parece que foi 18-19 que já se tinha falado por...” (Pres. CCE) e “Acho que foi, estou contando, em 18/19, por aí. ...” (Pres. CE).

A discussão da semestralização, nesta escola, aconteceu em 2019, altura em que foi tornado público o Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica. Tanto o presidente do CE como a presidente do CCE destacam alguns aspetos que motivaram a discussão na escola:

(...) começou a surgir a nível nacional a ideia de que havia algumas escolas do país que estavam a fazer a organização por semestre, e que essa organização estava a ter sucesso e que tinha consequências positivas para o funcionamento da escola e para os resultados dos alunos.” (Pres. CE)

Ouvimos que a divisão por semestres já acontecia nalgumas escolas. E ao conversarmos, já pensávamos se seria melhor reduzir o número de reuniões por ano. (...) Pensou-se que fosse mais equitativa em número de dias, mais ou menos equilibrado o primeiro semestre e o segundo, e depois das pausas letivas, incluindo o Natal, (...) aliviar a carga de trabalho, e este já por si foi entusiasmou. E a meio, na parte da avaliação intercalar (...) os diretores de turma já darem um sinal do trabalho que os filhos estavam a fazer. Por sua vez, no segundo semestre fazer a mesma coisa. E então no Carnaval, (...) e seria a semana inteira. Já é... foi bom, eu penso que desde o primeiro momento foi uma opção feliz. (Pres. CCE)

A maioria dos respondentes ao questionário destaca que a organização do calendário escolar em semestres foi uma boa opção (96%) e que conhece os pressupostos que desencadearam a introdução da semestralização (80%).

Gráfico 9: Opção da organização em semestres

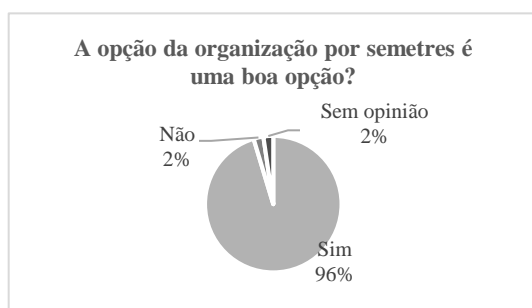
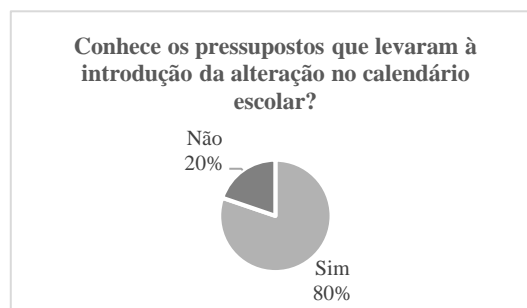


Gráfico 10: Conhecimento dos pressupostos da semestralização



Nota: Gráficos construídos a partir da recolha dos dados dos questionários

Quando se questiona sobre os intervenientes da discussão os entrevistados afirmam que no primeiro ano foi dirigido um convite por parte da SRECT à escola e essa discussão aconteceu apenas no CP e no CCE. “Foi apresentado tanto ao ... no Conselho Pedagógico e no Conselho da Comunidade Educativa para discutirmos e tomarmos a decisão!” (Pres. CE).

E quando foi feito o convite, achámos por bem experienciar, mas se sem antes... tivemos de fazer... cruzar informação nos órgãos, porque eu tenho assento no pedagógico, também no Conselho da Comunidade. Temos a sorte de ter uma associação de pais muito colaborativa e não tivemos por parte de ninguém nenhum entrave. (Pres. CCE).

Posteriormente a discussão foi alargada à comunidade escolar. A Equipa de autoavaliação da escola teve um papel nuclear na recolha destes dados. Os nossos entrevistados referem a intervenção desta estrutura nas suas entrevistas.

Depois em 19/20 foi feito um estudo pela (...) equipa de autoavaliação da escola, em que se ouviram os professores, os pais, os alunos e que todos eles eram favoráveis à continuação por semestres. (...) A auscultação foi um formulário (...), foi feito um questionário para professores, um questionário para pais e um questionário para alunos. (...) A Associação de Pais e os pais que foram ouvidos, não se opõem, são favoráveis. (Pres. CE)

(...) estivemos a questionar no sentido das preferências, no funcionamento da escola isto já no ano 19-20 os encarregados de educação foram auscultados o quinto ano, o pessoal docente e os alunos. 82% preferia por semestres. (Pres. CCE)

Relativamente aos respondentes ao inquérito as respostas foram as seguintes:

Gráfico 11: *Discussão da semestralidade do calendário*

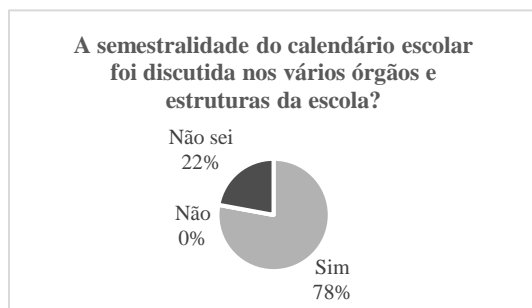


Gráfico 12: *estruturas onde se fez a discussão da semestralização*

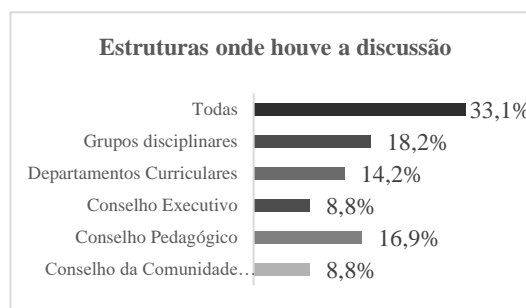


Gráfico 13: *Auscultação sobre as alterações do calendário escolar*

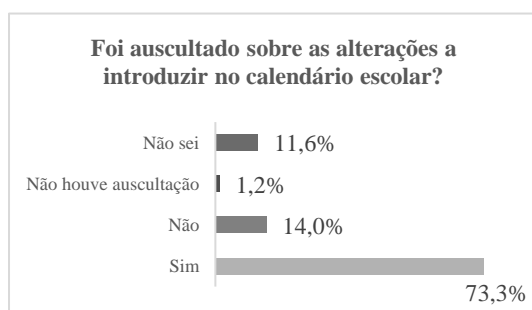
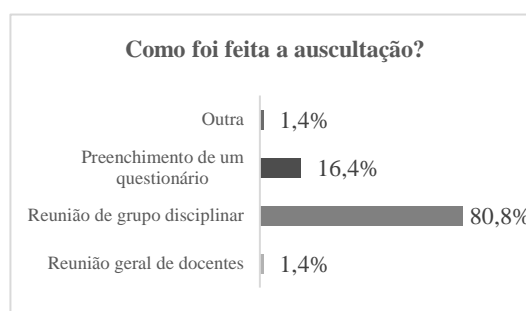


Gráfico 14: *Realização da auscultação*



Nota: Gráficos construídos a partir da recolha dos dados dos questionários

Na análise dos gráficos anteriores é possível observar que a maioria dos respondentes (78%) afirma que foi feita a discussão da opção da semestralidade enquanto 22% desconhecem se existiu essa discussão.

Questionou-se em que estruturas se fez a discussão, foram identificadas cinco estruturas onde é possível discutir-se assuntos de natureza pedagógica: CCE, CP, CE, Departamentos Curriculares e Grupos disciplinares. Nas respostas ao inquérito 33,1% dos professores afirmam que se discutiu em todas as estruturas; 18,2% assinalam que a discussão foi feita nos grupos disciplinares; 16,9% no CP; 14,2% nos Departamentos Curriculares; 8,8% no CE e 8,8% no CCE.

Relativamente se foi realizada a auscultação dos professores sobre as alterações a introduzir no calendário escolar, observou-se que 73,3% dos professores afirmou ter sido auscultado, 14% que não tinha sido, 11,6% desconheciam se tinha sido feita tal auscultação e 1,2% afirmam não ter havido auscultação.

Os respondentes que afirmam ter havido auscultação, tiveram de indicar a forma como foi feita, assim 80,8% afirmaram que foi realizada em reunião de grupo disciplinar,

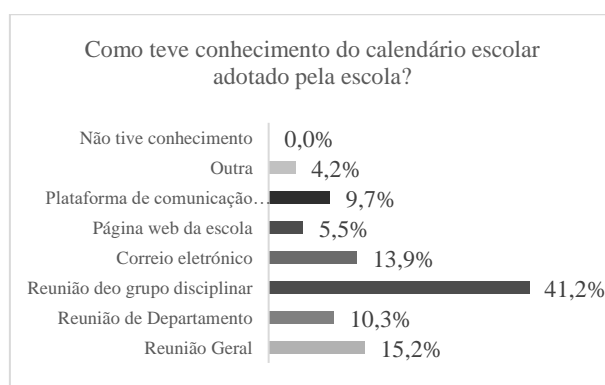
16,4% assinalaram que foi preenchido um questionário, 1,4% apontaram que a auscultação foi feita através de uma reunião geral e 1,4% assinala outra forma de auscultação.

Relativamente à forma como é feita a divulgação do calendário escolar, já com as pausas definidas, o presidente do CE diz:

A divulgação é feita (...) no primeiro Conselho Pedagógico, (...) mas como o calendário da região (...) tem saído em agosto, (...), portanto definitivo só no início do ano letivo, no primeiro Conselho Pedagógico, antes de começarem as aulas e aos pais é divulgado nas primeiras reuniões (...) aí os pais já sabem, antes de começarem as aulas, qual o calendário escolar.

Os professores inquiridos afirmam que têm conhecimento do calendário escolar adotado pela escola através da reunião do grupo disciplinar (41,2%), da reunião geral (15,2%), através do correio eletrónico (13,9%), da reunião do Departamento Curricular (10,3%), através da plataforma de comunicação interna da escola (9,7%), através da página web da escola (5,5%) e de outra forma (4,2%). Nenhum dos respondentes afirmou que não teve conhecimento.

Gráfico 15: *Conhecimento do calendário escolar adotado*



Nota: Gráfico construído a partir da recolha dos dados dos questionários

Conclui-se assim, que a discussão sobre a introdução da semestralização foi realizada em várias estruturas pedagógicas da escola, que os docentes foram auscultados sobre esta modalidade de divisão do calendário e que o calendário foi divulgado de formas diversas o que permitiu o conhecimento por parte de todos os docentes respondentes a inquérito.

6.2. Domínio organizacional; Domínio Pedagógico-Didático e Gestão Curricular e Domínio da Avaliação das Aprendizagens.

Na terceira parte do inquérito foi solicitada a classificação de várias afirmações utilizando a seguinte escala com cinco níveis (1-Discordo Plenamente, 2-Discordo, 3-Nem Discordo Nem concordo, 4-Concordo e 5-Concordo Plenamente).

As afirmações apresentadas enquadravam-se em três domínios: Domínio organizacional; Domínio Pedagógico-Didático e Gestão Curricular e Domínio da Avaliação das Aprendizagens.

No domínio organizacional foram apresentadas as seguintes afirmações:

- A alteração do calendário escolar permite um maior equilíbrio na divisão dos períodos letivos.
- A alteração do calendário escolar possibilita a alteração da carga letiva semanal.
- A alteração do calendário escolar aumenta o número de pausas letivas com menor duração.
- A alteração do calendário escolar reduz os períodos contínuos de atividade letiva.
- A alteração do calendário escolar facilita a reorganização dos alunos/turmas.
- A alteração do calendário escolar facilita a reorganização dos espaços e tempos letivos.
- A alteração do calendário escolar facilita o trabalho colaborativo com outros professores.
- A alteração do calendário escolar reduz o número de reuniões de Conselhos de Turma.
- A alteração do calendário escolar reduz o número de reuniões de grupos disciplinares.
- A alteração do calendário escolar rentabiliza o trabalho dos professores ao longo do ano.
- A alteração do calendário escolar facilita o trabalho burocrático que os professores estão sujeitos.

- A alteração do calendário escolar é mais favorável ao bem-estar dos professores.
- A alteração do calendário escolar é mais favorável ao bem-estar dos alunos.
- As mudanças introduzidas na organização escolar podem ser implementadas com o anterior calendário escolar.

As respostas foram organizadas da seguinte forma:

Tabela 2:
Afirmações sobre o domínio organizacional

	1	2	3	4	5
A alteração do calendário escolar permite um maior equilíbrio na divisão dos períodos letivos.	0,00%	2,33%	9,30%	33,72%	54,65%
A alteração do calendário escolar possibilita a alteração da carga letiva semanal.	16,28%	25,58%	30,23%	16,28%	11,63%
A alteração do calendário escolar aumenta o número de pausas letivas com menor duração.	2,33%	9,30%	11,63%	45,35%	31,40%
A alteração do calendário escolar reduz os períodos contínuos de atividade letiva.	5,81%	20,93%	17,44%	33,72%	22,09%
A alteração do calendário escolar facilita a reorganização dos alunos/turmas.	5,81%	11,63%	41,86%	25,58%	15,12%
A alteração do calendário escolar facilita a reorganização dos espaços e tempos letivos.	6,98%	12,79%	41,86%	27,91%	10,47%
A alteração do calendário escolar facilita o trabalho colaborativo com outros professores.	2,33%	6,98%	23,26%	48,84%	18,60%
A alteração do calendário escolar reduz o número de reuniões de Conselhos de Turma.	11,63%	24,42%	18,60%	24,42%	20,93%
A alteração do calendário escolar reduz o número de reuniões de grupos disciplinares.	13,95%	30,23%	31,40%	17,44%	6,98%
A alteração do calendário escolar rentabiliza o trabalho dos professores ao longo do ano.	1,16%	1,16%	16,28%	43,02%	38,37%
A alteração do calendário escolar facilita o trabalho burocrático que os professores estão sujeitos.	6,98%	17,44%	13,95%	40,70%	20,93%
A alteração do calendário escolar é mais favorável ao bem-estar dos professores.	3,49%	2,33%	13,95%	41,86%	38,37%
A alteração do calendário escolar é mais favorável ao bem-estar dos alunos.	1,16%	3,49%	12,79%	39,53%	43,02%
As mudanças introduzidas na organização escolar podem ser implementadas com o anterior calendário escolar.	12,79%	24,42%	40,70%	17,44%	4,65%
(1-Discordo Plenamente, 2-Discordo, 3-Nem Discordo Nem concordo, 4-Concordo e 5-Concordo Plenamente)					

Nota: Tabela construída a partir da recolha dos dados dos questionários

Relativamente à distribuição dos períodos letivos e das pausas letiva verifica-se que a esmagadora maioria (88,37%) dos respondentes ao inquérito concorda que este tipo de divisão do calendário escolar permite um maior equilíbrio da divisão dos períodos letivos. Também os nossos entrevistados são da mesma opinião, a presidente do CCE afirmou que: “Pensou-se que fosse mais equitativa em número de dias, mais ou menos equilibrado o primeiro semestre e o segundo, e depois das pausas letivas”, também o presidente do CE disse que:

Esta nova organização do calendário permite, (...) a distribuição mais equitativa do trabalho ao longo do ano e com mais períodos de pausas. (...) Está mais equilibrado. Esta organização está muito mais equilibrada entre o trabalho e os períodos de descanso. (Pres. CE)

Relativamente às pausas letivas, 76,74% dos professores concordam que a semestralidade do calendário escolar permitiu o aumento do número de pausas com menor duração. Também o presidente do CE destaca que: “Para que haja uma maior coordenação entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso, que não tenhamos períodos muito grande de trabalho e depois períodos muito curtos de descanso.”

Mais de metade (55,81%) dos inquiridos concorda que este tipo de organização do calendário escolar reduz os períodos contínuos da atividade letiva. Em concordância com os respondentes a presidente do CCE afirma que: “Eu acho que as pessoas precisam pausas, quer docentes quer alunos, todo pessoal, toda a Comunidade precisa dessas pausas, que é quase uma lufada de ar fresco para retomar o trabalho.”

O presidente do CE, em jeito de resumo sobre o tema dos períodos letivos e das pausas refere que:

Em termos de organização dos semestres uma grande vantagem, como falamos há pedaço, o equilíbrio. Do equilíbrio das pausas, dos momentos de trabalho e das pausas, é que no calendário trimestral, (...) o terceiro período é uma ficção, não existe. Como nós sabemos o terceiro período é um mês de aulas. (Pres. CE)

O presidente do CE esclareceu como é pensada a divisão do calendário escolar, na sua entrevista disse:

O que nós fazemos em relação ao calendário é tentar seguir um princípio que é ajustado todos os anos em função do calendário da região e do calendário nacional, mas tentar seguir um princípio que é ... embora tenhamos menos férias em determinados momentos, mas ter mais pausas. (Pres. CE)

Relativamente às pausas, acrescenta:

O que nós fazemos normalmente é uma pausa em novembro, depois fazemos a pausa normal de Natal, depois no final de semestre fazemos uma pausa de três dias (para a avaliação), e... no Carnaval usamos a semana completa e na Páscoa normalmente trabalhamos mais dois ou três dias para compensar, e tentamos no início arrancar mais cedo. (Pres. CE)

Justifica, na sua perspetiva, a importância das pausas letivas apontando aspetos relativos ao bem-estar da comunidade educativa:

(...) criando várias pausas ao longo do ano que são benéficas para professores e para alunos, que têm assim mais momentos de descanso, o que acaba por acalmar um bocadinho o stresse, as diversas situações de tensão entre a comunidade escolar. (Pres. CE)

Concordando com a afirmação do presidente do CE, 82,56% dos respondentes consideram que esta alteração ao calendário escolar é mais favorável ao bem-estar dos alunos e 80,23% dos inquiridos é da opinião que também favorece o bem-estar dos professores.

Os docentes concordam, na sua grande maioria (81,40%), que este tipo de divisão do calendário escolar rentabiliza o seu trabalho ao longo do ano e pouco mais de dois terços (67,44%) dos respondentes concorda que a semestralização do calendário escolar facilita o trabalho colaborativo entre os professores.

Quando se questiona sobre a burocracia existente ao longo do ano, a maioria dos professores (61,63%) concorda que esta tarefa foi facilitada com a semestralização. Também os nossos entrevistados destacam este aspeto nas suas respostas:

Quando terminamos o semestre o volume de trabalho é notório. As pessoas têm de preparar a parte burocrática que toda a gente tem de preencher e ninguém pode escapar, que têm de cumprir. (...) eu acho que a burocracia (diminuição) é o ponto número um (Pres. CCE)

Tem contribuído, é para se calhar, (...) a maneira como nos organizamos ... e os momentos que temos de avaliação sumativa e avaliação formativa ao longo do ano, acho que reduziu um bocadinho o trabalho administrativo. (Pres. CE)

Relativamente aos encontros de trabalho, as reuniões, observa-se que existe uma maior dispersão na concordância das afirmações apresentadas, pois no que respeita às reuniões dos conselhos de turma, 24,42% concordam que houve uma diminuição das reuniões, e igualmente 24,42% discordam que houve essa diminuição, no entanto, se adicionarmos os valores do “Concordo” com o “Concordo Plenamente” obtemos que 45,35% dos professores concordam com a afirmação apresentada.

Gostaríamos de sublinhar que este equilíbrio entre as respostas do concordo e discordo com a diminuição das reuniões dos Conselhos de Turma, deve-se ao facto de nesta escola haver um calendário semanal para as equipas pedagógicas trabalharem, assim são realizados muitos encontros de trabalho para se debaterem os assuntos das turmas.

Os respondentes tiveram opinião menos concordante com a afirmação sobre a diminuição das reuniões dos grupos disciplinares, pois 44,19% discordam com a afirmação apresentada, 31,4% não concordam nem discordam e apenas 24,42% concordam.

Por sua vez, os nossos entrevistados, fazem as seguintes afirmações:

“Quanto mais reuniões, mais trabalho, mais burocracia e nessa medida nós achávamos que era mesmo facilitador (...) Por vezes poupamos algumas vezes, poupamos alguma reunião. (Pres. CCE)

A organização do calendário não trouxe mais reuniões para os professores, pelo contrário, acho que diminuiu um bocadinho o trabalho administrativo dos docentes. (...) O volume de reuniões, (...), acontece em janeiro e no final do ano, isso é igual. Mas já não acontece na Páscoa, é menos um período de... (Pres. CE)

As afirmações onde houve maior percentagem de respondente a assinalarem “Não Concordo nem Discordo” foram:

- A alteração do calendário escolar facilita a reorganização dos alunos/turmas, 41,86% dos respondentes assinalaram o nível 3 – “Nem Discordo Nem concordo” e 40,70% concordam com a afirmação.
- A alteração do calendário escolar possibilita a alteração da carga letiva semanal, com 30,23%, mas com um grande número (41,86%) a discordaram da afirmação.

- A alteração do calendário escolar facilita a reorganização dos espaços e tempos letivos, 41,86% dos respondentes assinalaram o nível 3 – “Nem Discordo Nem concordo” e 38,737% concordam com a afirmação.

Relativamente a estas três afirmações, pode-se concluir que a alteração do calendário escolar não é determinante para a organização das turmas e dos espaços nem para a alteração da carga letiva semanal.

No domínio Pedagógico-Didático e Gestão Curricular foram apresentadas as seguintes afirmações:

- A alteração do calendário escolar permite a criação de mais condições aos alunos para estudar e descansar durante o ano.
- A alteração do calendário escolar facilita a introdução de estratégias de ensino-aprendizagem diferentes.
- A alteração do calendário escolar facilita o uso de recursos didáticos diferenciados.
- A alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem.
- As alterações que introduzidas no processo de ensino-aprendizagem, com a semestralização, podem ser implementadas com qualquer divisão do calendário escolar.
- A alteração do calendário escolar contribui para apoiar melhor os alunos em risco de retenção.
- A alteração do calendário escolar permite que se dê menos trabalhos de casa.
- A alteração do calendário escolar permite apoiar melhor os alunos.
- A alteração ao calendário escolar permite uma maior articulação interdisciplinar.
- A alteração ao calendário escolar permite a criação de novas disciplinas.
- A alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de gestão flexível do currículo.
- A alteração do calendário escolar dificultada a gestão flexível do currículo.

As respostas foram organizadas da seguinte forma:

Tabela 3:
Afirmações sobre o domínio Pedagógico-Didático e Gestão Curricular

	1	2	3	4	5
A alteração do calendário escolar permite a criação de mais condições aos alunos para estudar e descansar durante o ano.	1,16%	4,65%	6,98%	48,84%	38,37%
A alteração do calendário escolar facilita a introdução de estratégias de ensino-aprendizagem diferentes.	1,16%	5,81%	22,09%	44,19%	26,74%
A alteração do calendário escolar facilita o uso de recursos didáticos diferenciados.	2,33%	9,30%	30,23%	37,21%	20,93%
A alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem.	1,16%	2,33%	12,79%	47,67%	36,05%
As alterações que introduzidas no processo de ensino-aprendizagem, com a semestralização, podem ser implementadas com qualquer divisão do calendário escolar.	6,98%	23,26%	37,21%	23,26%	9,30%
A alteração do calendário escolar contribui para apoiar melhor os alunos em risco de retenção.	0,00%	10,47%	27,91%	43,02%	18,60%
A alteração do calendário escolar permite que se dê menos trabalhos de casa.	3,49%	19,77%	47,67%	18,60%	10,47%
A alteração do calendário escolar permite apoiar melhor os alunos.	1,16%	9,30%	29,07%	43,02%	17,44%
A alteração ao calendário escolar permite uma maior articulação interdisciplinar.	0,00%	8,14%	19,77%	51,16%	20,93%
A alteração ao calendário escolar permite a criação de novas disciplinas.	2,33%	23,26%	51,16%	18,60%	4,65%
A alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de gestão flexível do currículo.	0,00%	5,81%	27,91%	41,86%	24,42%
A alteração do calendário escolar dificultada a gestão flexível do currículo.	19,77%	47,67%	24,42%	6,98%	1,16%
(1-Discordo Plenamente, 2-Discordo, 3-Nem Discordo Nem concordo, 4-Concordo e 5-Concordo Plenamente)					

Nota: Tabela construída a partir da recolha dos dados dos questionários

Neste domínio os respondentes ao questionário evidenciaram que a alteração do calendário escolar teve consequências positivas no processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se que 87,21% dos inquiridos concordam que esta divisão do calendário escolar permitiu a criação de mais condições aos alunos para estudar e descansar durante o ano.

Na sua intervenção, o presidente do CE afirmou:

Para os alunos acabou por desconcentrar aquelas semanas, ainda que às vezes pontualmente possa acontecer, aquelas semanas em que toda a gente fazia testes

de avaliação sumativa, e os alunos todos os dias tinham testes, era preciso colocar regras para que não terem todos os dias testes. (Pres. CE)

70,93% dos respondentes concordou que este modelo de calendário escolar facilitou a introdução de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. A grande maioria (83,72%) dos respondentes concorda que a semestralização do calendário escolar é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem.

O presidente do CE afirmou que:

Espera-se e dinamiza-se que a escola funcione mais noutras formas de avaliação além do teste e que passa mais pelo trabalho colaborativo, pelo trabalho de equipa e pela avaliação formativa... pelo desenvolvimento de projetos. (Pres. CE)

Relativamente à utilização de recursos pedagógicos diferenciados, a maioria (58,14%) dos respondentes concorda que foi potenciada pela alteração do calendário escolar. Note-se que quase um terço (30,23%) assinalou a resposta “Não concordo nem discordo” evidenciando que o uso de recursos pedagógico diferenciados não será uma consequência da alteração do calendário escolar.

Quando se questiona se as alterações introduzidas no processo de ensino-aprendizagem, com a semestralização, podem ser implementadas com qualquer divisão do calendário escolar, as respostas são mais divididas observando-se três partes muito equilibradas entre o concordo, não concordo nem discordo e o discordo. 37,21% dos respondentes optou por assinalar “Nem Discordo Nem concordo”; 32,56% dos respondentes concordam e 30,23% dos respondentes discordam.

Mais de metade dos respondentes (61,63%) concordam que a alteração do calendário escolar contribui para apoiar melhor os alunos em risco de retenção.

Quase metade (47,67%) dos inquiridos não concorda nem discorda que a semestralização diminua o número dos trabalhos de casa dos alunos, apenas 29,07% concordam que houve uma diminuição e 23,26% discordam dessa diminuição de trabalhos de casa.

60,47% dos respondentes concordam que esta alteração ao calendário escolar permite apoiar melhor os alunos, enquanto 29,07% optaram por assinalar uma posição neutra e 10,47% discordam da afirmação apresentada.

Quase três quartos (72,09%) dos respondentes concorda que a alteração ao calendário escolar permite uma maior articulação interdisciplinar.

Relativamente à questão sobre se a alteração do calendário escolar permitiu a criação de novas disciplinas, mais de metade (51,16%) respondem que não concorda nem discorda.

No entanto dois terços (66,28%) dos respondentes concorda que a alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de gestão flexível do currículo.

A última questão deste grupo foi realizada de forma a aferir a reposta anterior e verificou-se que 67,44% dos respondentes discorda que a alteração do calendário escolar dificulta a gestão flexível do currículo. Assim, observa-se que a semestralização permite a flexibilidade curricular.

O presidente do CE, na sua entrevista, afirma que:

Eu acho que é mais fácil de gerir a parte disciplinar e a parte curricular. Nós temos maior liberdade para conseguirmos organizar. Até porque as disciplinas por semestre, por exemplo, não calhavam a meio do trimestre, como era antes. Agora as disciplinas de semestre acabam mesmo final do semestre. Portanto, a organização semestral facilita o trabalho de toda a gente. (Pres. CE)

No domínio da Avaliação das Aprendizagens foram apresentadas as seguintes afirmações:

- A alteração do calendário escolar permite aumentar o número de elementos de avaliação formativa.
- A alteração do calendário escolar permite diversificar os instrumentos de avaliação formativa.
- A alteração do calendário escolar permite aumentar os instrumentos de avaliação sumativa.
- A alteração do calendário escolar reforça a importância da avaliação contínua.
- A alteração do calendário escolar reforça a avaliação formativa.
- A alteração do calendário escolar permite realizar mais momentos de feedback aos alunos.
- A alteração do calendário escolar permite realizar mais momentos de feedback aos pais/EE.

- A alteração do calendário escolar traz benefícios para a avaliação dos alunos.
- A alteração do calendário escolar contribui para um aumento da taxa de sucesso dos alunos.
- A alteração do calendário escolar facilita a introdução de diferentes processos de avaliação.
- As alterações introduzidas na avaliação dos alunos, com a semestralização, podem ser implementadas a divisão trimestral.

As respostas foram organizadas da seguinte forma:

Tabela 4:

Afirmações sobre o domínio da avaliação das aprendizagens

	1	2	3	4	5
A alteração do calendário escolar permite aumentar o número de elementos de avaliação formativa.	0,00%	4,65%	11,63%	41,86%	41,86%
A alteração do calendário escolar permite diversificar os instrumentos de avaliação formativa.	0,00%	3,49%	15,12%	38,37%	43,02%
A alteração do calendário escolar permite aumentar os instrumentos de avaliação sumativa.	0,00%	32,56%	23,26%	30,23%	13,95%
A alteração do calendário escolar reforça a importância da avaliação contínua.	0,00%	1,16%	11,63%	46,51%	40,70%
A alteração do calendário escolar reforça a avaliação formativa.	0,00%	2,33%	6,98%	48,84%	41,86%
A alteração do calendário escolar permite realizar mais momentos de feedback aos alunos.	0,00%	1,16%	15,12%	44,19%	39,53%
A alteração do calendário escolar permite realizar mais momentos de feedback aos pais/Encarregados de Educação	0,00%	8,14%	41,86%	31,40%	18,60%
A alteração do calendário escolar traz benefícios para a avaliação dos alunos.	0,00%	2,33%	15,12%	45,35%	37,21%
A alteração do calendário escolar contribui para um aumento da taxa de sucesso dos alunos.	0,00%	2,33%	30,23%	37,21%	30,23%
A alteração do calendário escolar facilita a introdução de diferentes processos de avaliação.	0,00%	2,33%	13,95%	53,49%	30,23%
As alterações introduzidas na avaliação dos alunos, com a semestralização, podem ser implementadas a divisão trimestral.	8,14%	38,37%	37,21%	13,95%	2,33%
(1-Discordo Plenamente, 2-Discordo, 3-Nem Discordo Nem concordo, 4-Concordo e 5-Concordo Plenamente)					

Nota: Tabela construída a partir da recolha dos dados dos questionários

No domínio da avaliação das aprendizagens os respondentes ao questionário foram muito unânimes em concordar com as afirmações apresentadas, verificou-se que apenas a última afirmação teve resposta no discordo plenamente, em todas as outras afirmações esta opção de resposta nunca foi assinalada.

Relativamente à avaliação formativa verificou-se que a grande maioria (83,72%) dos respondentes concorda que a semestralização do calendário escolar permitiu aumentar o número de elementos de avaliação formativa, mais de três quartos (81,40%) dos respondentes concordaram que a alteração do calendário escolar permitiu diversificar os instrumentos de avaliação formativa e 90,70% dos respondentes concordam que este modelo de calendário escolar reforça a avaliação formativa.

O presidente do CE afirmou que:

Os balanços que os grupos fizeram no ano letivo, é que a calendarização por semestres os ajudou tanto na parte da organização das disciplinas, na parte da avaliação, na parte... e principalmente valorizar-se aquilo que hoje é essencial, que é a avaliação formativa e não... portanto e valorizar as experiências, as melhorias e os percursos que os alunos vão fazendo e vão conquistando dia-a-dia. (...) Espera-se e dinamiza-se que a escola funcione mais noutras formas de avaliação além do teste e que passa mais pelo trabalho colaborativo, pelo trabalho de equipa e pela avaliação formativa... pelo desenvolvimento de projetos. (Pres. CE)

Sendo a avaliação dos alunos contínua, observou-se que 87,21% dos respondentes concorda que a semestralização reforça a importância da avaliação contínua.

A presidente do CCE afirmou:

Não são só os testes, a avaliação é contínua, desde que nós entendemos como docentes, a avaliação é contínua. (...) Podemos variar nossa forma de avaliar a sério. (Pres. CCE)

No entanto quando se afirma que a alteração do calendário escolar permite aumentar os instrumentos de avaliação sumativa as opiniões não são tão consensuais: 44,91% concordam com a afirmação; 32,56% discordam e 23,26% não concordam nem discordam.

O presidente do CE afirmou:

Apostamos em ter outras formas de desenvolvimento de aprendizagens, de projetos e de avaliação para além do teste. Como disse, no fundo os testes sumativos são dois no primeiro semestre e dois no segundo, são 4 por ano em cada disciplina. (...) um dos aspetos que é preciso valorizar é a diversificação dos instrumentos de avaliação. (...) os professores neste momento têm duas reuniões de avaliação sumativa, uma em janeiro e outra no final do ano letivo. (...) Continuamos com a regra de só fazer duas fichas de avaliação sumativa por semestre, não há aquele excesso de avaliação sumativa antes pelo contrário. (Pres. CE)

Relativamente ao feedback da avaliação, a grande maioria (83,72%) dos respondentes concorda que a alteração do calendário escolar permitiu realizar mais momentos de feedback aos alunos, mas quando a afirmação se refere ao feedback aos EE, as respostas foram mais diversificadas, pois exatamente metade dos respondentes concorda que houve um aumento dos momentos de comunicação da avaliação aos EE, 41,86% não concordam nem discordam da afirmação e 8,14% discordam.

O Presidente do CE afirmou:

O diretor de turma dá conhecimento aos pais dos quatro momentos, dos formativos (...) como é que as coisas estão em novembro, se estão a correr bem, o que é preciso corrigir, o que é preciso alterar... Depois, em janeiro, portanto, é a avaliação do primeiro semestre, e depois, agora na Páscoa, antes da Páscoa agora os diretores de turma estão a informar os pais daquilo que se está a passar, como é que é ... (Pres. CE)

Na afirmação que diz que a semestralização do calendário escolar traz benefícios para a avaliação dos alunos observou-se que 82,56% dos respondentes concordam.

O presidente do CE afirmou que:

Apostamos em ter outras formas de desenvolvimento de aprendizagens, de projetos e de avaliação para além do teste. Como disse, no fundo os testes sumativos são dois no primeiro semestre e dois no segundo, são 4 por ano em cada disciplina. (...) um dos aspetos que é preciso valorizar é a diversificação dos instrumentos de avaliação. (Pres. CE)

Relativamente ao aumento da taxa de sucesso escolar dos alunos mais de dois terços (67,44%) dos respondentes concordam que a alteração do calendário escolar contribuiu para o aumento da taxa de sucesso, 30,23% optaram por uma resposta neutra e a penas 2,33% discordam da afirmação apresentada.

O Presidente do CE afirmou que:

Este tipo de organização acho que responsabiliza mais os alunos e que não corta expectativas. Portanto, eles até ao final do ano estão na esperança de poder obter melhores resultados para passar o ano letivo. (...) É evidente que nos últimos anos temos assistido a melhorias dos resultados dos alunos em termos de taxas de transição e também temos assistido à redução das taxas de abandono e de indisciplina, de casos... a parte disciplinar tem um número de casos reduzido. (Pres. CE)

A presidente do CCE afirmou:

Acho que sim, nós notamos que é bom. O aluno não fica, não fica a descansar à sombra da bananeira porque já tem positiva, que já garantido o ano. Quando os... é um alerta, cuidado se você não trabalha o suficiente tem (...) Claro, ele ainda não está com tudo na mão, ele tem de dar o seu melhor. (Pres. CCE)

A maioria (83,72%) dos respondentes ao inquérito concordam que a alteração do calendário escolar em semestres facilitou a introdução de diferentes processos de avaliação.

Quando se afirma que as alterações introduzidas na avaliação dos alunos, com a semestralização, podem ser implementadas com a divisão trimestral observa-se que 46,51% dos respondentes discordam, 37,21% optaram por uma resposta neutra e apenas 16,28% concordam com a afirmação.

Sintetizando este subcapítulo, importa referir, no domínio organizacional, que os respondentes ao inquérito por questionário e os entrevistados concordam que a divisão do calendário escolar em semestres permite um maior equilíbrio na divisão dos períodos letivos, possibilitando um aumento das pausas letivas com menor duração o que permite reduzir os períodos contínuos de atividade letiva. Ainda no domínio organizacional, os respondentes concordam que esta opção de divisão do calendário escolar facilita o trabalho colaborativo entre os docentes, rentabiliza o trabalho dos professores ao longo

do ano e facilita o trabalho burocrático que os professores estão sujeitos. No entanto, nesta escola, não se verificou uma redução do número de reuniões dos conselhos de turma e de conselhos de disciplina. Por fim, é bastante evidente que o calendário escolar dividido em semestres é mais favorável ao bem-estar dos alunos e dos professores.

No domínio Pedagógico-Didático e Gestão Curricular pode-se concluir que a alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite a criação de mais condições aos alunos para estudar e descansar durante o ano. Para além disto, a semestralização facilita a introdução de estratégias de ensino-aprendizagens diferentes bem como o uso de recursos didáticos diferenciados. Observou-se que este tipo de divisão contribui para apoiar melhor os alunos em risco de retenção. Também se verificou que a semestralização permite uma maior articulação interdisciplinar e é benéfica para o processo de gestão flexível do currículo. No entanto, a divisão do calendário escolar não permitiu observar uma redução dos trabalhos de casa nem a criação de novas disciplinas.

Por fim, no domínio da Avaliação das Aprendizagens conclui-se que a alteração do calendário escolar valoriza a avaliação formativa, pois permite um aumento de elementos de avaliação formativa e a diversificação dos instrumentos de avaliação formativa, reforçando a importância da avaliação contínua. A semestralização facilita a introdução de diferentes processos de avaliação o que traz mais benefícios para a avaliação dos alunos, traduzindo-se no aumento da taxa de sucesso dos alunos. Relativamente ao feedback da avaliação, a semestralização permitiu realizar mais momentos de feedback aos alunos, no entanto não se verificou esse aumento no feedback aos encarregados de educação. No que concerne à avaliação sumativa, não se verificou um aumento nos instrumentos de avaliação, os denominados testes.

6.3. Efeitos Gerados, Vantagens e Desvantagens da Semestralização

Relativamente aos efeitos gerados pela adoção dos semestres como uma opção de organizar o calendário escolar, os participantes no estudo de caso foram convidados a identificar e a classificar aspetos que foram desencadeados por esta alteração. Assim, os entrevistados destacaram que a semestralização tem um efeito positivo no bem-estar dos elementos da comunidade educativa, nomeadamente professores e alunos, e que mudar a organização do calendário escolar seria desvantajoso.

Não é uma medida que resolva problemas e é difícil de mensurar exatamente as consequências da medida. Mas... o que eu sinto, é que se eu perguntar aos professores “Vamos voltar aos trimestres?” ninguém me diz que quer voltar para trás. (Pres. CE)

Eu acho que na globalidade que as pessoas ficam muito mais... a gerir o seu o seu trabalho pessoal e a gerir a avaliação dos alunos de uma forma mais... (Pres. CCE)

Os restantes professores foram convidados a classificar algumas afirmações utilizando a escala de Linkert com 5 níveis (1-Discordo Plenamente, 2-Discordo, 3-Nem Discordo Nem concordo, 4-Concordo e 5-Concordo Plenamente). As afirmações apresentadas no inquérito online foram as seguintes:

- Possibilitou uma maior articulação interdisciplinar, sendo facilitadora da flexibilidade na gestão do currículo.
- Facilitou melhorias no processo de ensino-aprendizagem, não sendo condição imprescindível para que essas melhorias ocorram.
- Diminuiu o stress vivido pelos alunos nos momentos de avaliação.
- Aumentou o tempo e a confiança dos professores para introduzir mudanças nos processos de avaliação.
- Favoreceu a avaliação contínua e o reforço de práticas de avaliação formativa e de feedback.
- Contribuiu para o bem-estar dos professores.
- Permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso.

As respostas foram organizadas da seguinte forma:

Tabela 5:
Afirmações sobre os efeitos gerados

	1	2	3	4	5
Possibilitou uma maior articulação interdisciplinar, sendo facilitadora da flexibilidade na gestão do currículo.	0,00%	3,49%	19,77%	52,33%	24,42%
Facilitou melhorias no processo de ensino-aprendizagem, não sendo condição imprescindível para que essas melhorias ocorram.	0,00%	5,81%	24,42%	60,47%	9,30%
Diminuiu o stress vivido pelos alunos nos momentos de avaliação.	1,16%	8,14%	18,60%	46,51%	25,58%
Aumentou o tempo e a confiança dos professores para introduzir mudanças nos processos de avaliação.	0,00%	3,49%	22,09%	50,00%	24,42%

Favoreceu a avaliação contínua e o reforço de práticas de avaliação formativa e de feedback.	0,00%	2,33%	6,98%	54,65%	36,05%
Contribuiu para o bem-estar dos professores.	1,16%	2,33%	25,58%	38,37%	32,56%
Permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso.	1,16%	6,98%	13,95%	43,02%	34,88%
(1-Discordo Plenamente, 2-Discordo, 3-Nem Discordo Nem concordo, 4-Concordo e 5-Concordo Plenamente)					

Nota: Tabela construída a partir da recolha dos dados dos questionários

É facilmente observado que a maioria dos respondentes ao questionário concordam ou concordam plenamente com as afirmações apresentadas, verificando-se que as opções “Discordo totalmente” e “Discordo”, somadas em cada afirmação, nunca obtiveram 10% das respostas dos inquiridos.

Relativamente à primeira afirmação observou-se que 76,74% dos respondentes concordam ou concordam plenamente que a semestralização possibilitou uma maior articulação interdisciplinar, sendo facilitadora da flexibilidade na gestão do currículo.

69,77% dos professores também reage positivamente ao facto desta organização do calendário escolar facilitar melhorias no processo de ensino-aprendizagem, mesmo não sendo condição imprescindível para que essas melhorias ocorram.

Relativamente ao stress vivido pelos alunos nos momentos de avaliação, 72,09% dos respondentes concorda que há uma diminuição neste campo.

74,42% dos respondentes concordam que houve um aumento do tempo e da confiança dos professores para introduzir mudanças nos processos de avaliação.

A grande maioria (90,70%) dos professores inquiridos concorda que a semestralização do calendário escolar favorece a avaliação contínua e o reforço de práticas de avaliação formativa e assim como o feedback.

70,93% dos respondentes concorda que esta organização do calendário escolar contribui para o bem-estar dos professores.

Finalmente, 77,91% dos professores inquiridos concorda que a semestralidade permite que os alunos façam uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso.

Na sequência dos efeitos gerados surgem as vantagens e desvantagens da adoção de uma organização do calendário em semestres.

Os entrevistados destacam, nas vantagens, que os semestres permitem uma melhor gestão dos momentos de avaliação, da forma de avaliar e do bem-estar.

É menos stress, podemos organizar as aprendizagens, os momentos de avaliação, os momentos de pausa. É muito melhor do que no sistema anterior. Isso é notório. (...) A opção da escola e organizar o seu ano letivo por semestres permitiu à escola uma maior flexibilização do seu currículo, mais equilíbrio entre os períodos de trabalho e de descanso, maior bem-estar e motivação dos docentes e discentes, maior valorização do progresso das aprendizagens com enfoque especial na avaliação formativa e reporte aos encarregados de educação e garante os mesmos dias letivos estabelecido no calendário escolar regional, quer com a região quer com o nacional. (Pres. CE)

O estar a voltar a trimestres eu não aconselho porque ia outra vez aumentar os momentos sumativos, os momentos de reuniões e assim, se foi quase diminuir um terço agora isso seria regredir. (Pres. CCE)

Os professores que responderam ao inquérito foram convidados a indicarem uma vantagem numa questão de resposta aberta. Muitos dos inquiridos indicaram mais do que uma vantagem, daí resultar mais respostas do que inquiridos. As vantagens indicadas foram as seguintes:

Tabela 6:
Vantagens da semestralização

Vantagens	%
Existência de mais momentos de avaliação formativa contínua	14,9%
Diminuição das reuniões de avaliações sumativas e final de período.	10,6%
Equilíbrio entre momentos escolares e de descanso	10,6%
Aumento do número de pausas letivas de menor duração, reduzindo assim, o período contínuo de atividades letivas	8,5%
Menor concentração dos testes. Facilita a gestão de estudo dos alunos.	6,4%
Menos burocracia	6,4%
Contribuiu para o bem-estar dos professores e permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso	5,3%
Implementação e consecução de Projetos interdisciplinares	5,3%
Melhor distribuição dos momentos de avaliação/de trabalho	5,3%
Menos fichas de avaliação	5,3%
Diversificação dos instrumentos de avaliação	4,3%
Menos stress para os docentes e discentes	4,3%
A responsabilização do aluno pela sua aprendizagem e trabalho contínuo ao longo de todo o ano letivo e não somente em fases específicas do ano e em função das avaliações obtidas nos trimestres anteriores.	2,1%
Menos stress na interrupção do Natal e da Páscoa	2,1%
Facilita a introdução de diferentes processos/instrumentos de avaliação	2,1%
Maior sucesso escolar	2,1%

Melhor gestão das disciplinas semestrais que dividem as turmas em turnos	2,1%
Já foi respondido no questionário	1,1%
Flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem	1,1%

Nota: Tabela construída a partir da recolha dos dados dos questionários

Da leitura da tabela conclui-se a vantagem que mais se destaca é a existência de mais momentos de avaliação formativa e com um carácter mais contínuo.

No segundo lugar da lista das vantagens surgem com o mesmo número de indicações por parte dos inquiridos, a diminuição do número de reuniões de avaliação sumativas, e a existência de equilíbrio entre os momentos escolares e de descanso.

O aumento do número de pausas letivas de menor duração, que permite assim a redução do período contínuo das atividades letivas, também é uma das vantagens mais apontadas pelos respondentes ao inquérito.

A lista das vantagens continua e em quarto lugar surgem com o mesmo número de indicações a concentração dos testes o que facilita a gestão do estudo por parte dos alunos, e existência de menos burocracia.

Os inquiridos indicam, em quinto lugar, que a semestralização contribuiu para o bem-estar dos professores e permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso, permitiu a implementação e consecução de projetos interdisciplinares, permitiu uma melhor distribuição dos momentos de avaliação/de trabalho e a existência de menos fichas de avaliação.

A diversificação dos instrumentos de avaliação e o facto de haver menos stress para os professores e alunos são as vantagens que surgem empatadas no sexto lugar.

No final da lista das vantagens surgem a responsabilização do aluno pela sua aprendizagem e trabalho contínuo ao longo de todo o ano letivo e não somente em fases específicas do ano e em função das avaliações obtidas nos trimestres anteriores, menos stress na interrupção do Natal e da Páscoa, facilita a introdução de diferentes processos/instrumentos de avaliação, maior sucesso escolar, melhor gestão das disciplinas semestrais que dividem as turmas em turnos e flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente às desvantagens os entrevistados destacam o facto de ser um constrangimento para a gestão das famílias que têm vários filhos em mais do que uma escola, pois nem todas adotaram o mesmo calendário escolar.

A questão de os encarregados de educação terem alunos noutras escolas, que... passou a ser uma dificuldade porque na escola X o horário, o calendário era um, mas depois tudo se acertou, não houve assim grande... (Pres. CCE)

O presidente do CE sentindo esta dificuldade, tentou coordenar com as restantes escolas da freguesia e afirma o seguinte:

Lembro-me que no primeiro ano (...) uma das coisas que tivemos e depois tivemos de ajustar foi com os pais. Os pais o que é que sentiram: estavam satisfeitos com a organização por semestres, mas estavam insatisfeitos com facto de aqueles que tinham filhos nas escolas do 1.º ciclo e na escola dos 2.º e 3.º ciclos, terem dois calendários diferentes, um para o 1.º ciclo, com férias diversificadas e outro para o 3.º ciclo.

(...) relacionamo-nos bem com os diretores das escolas do 1.º ciclo do [REDACTED] tentamos envolvê-los também nesta... que as escolas do 1.º ciclo se aventurassem a funcionar por semestres. Isso aconteceu, acho que já vão no segundo ano, no final do ano letivo, este ano, portanto do ano em 22, foram ouvidos os diretores do 1.º ciclo, (...) e todas as escolas do 1.º ciclo começaram... pretendem continuar a organizar-se por semestres.

(...) é preciso tentar negociar e tentar envolver mais as escolas do 1.º ciclo, porque funcionamos por semestres, arrancamos todos no mesmo dia, logo no início o mais cedo possível, mas depois, enquanto que a nossa escola, pelo facto de ter experimentado... o Carnaval, fazer aquela semana completa de pausa e retirar dias agora na Páscoa (...), os do 1.º ciclo até ao final de janeiro têm um calendário mais ou menos semelhante ao nosso, mas agora... no Carnaval usaram só os 3 dias e na Páscoa vão gozar mais dias. Não quiseram, por opção própria, seguir a nossa maneira de funcionar. (Pres. CE)

O presidente do CE, na sua análise, destaca que ainda são necessários alguns reajustes na articulação com as outras escolas de forma a colmatar esta dificuldade das famílias e tem de haver cedências nas interrupções tradicionais para que tudo se conjugue da melhor forma.

Poderemos tentar no próximo ano negociar e aproximar ainda mais o calendário. (...) Só que está aqui... Só que é um bocadinho difícil, pois os professores do 1.º ciclo não querem prescindir das férias completas da Páscoa (o período) e os nossos, que estão habituados assim, também não querem... acham que o Carnaval,

aquela quinta e sexta, que mesmo em termos de resultados para os alunos e em termos de matérias, em termos pedagógicos não é nada!

Há aquele pequeno senão que nós temos de tentar melhorar com as escolas do primeiro ciclo, fazer um calendário... o objetivo era fazer um calendário único para a freguesia, para todas as escolas da freguesia. Isso era seria bom se conseguisse chegar a isso. (Pres. CE)

No inquérito online, os respondentes foram convidados a indicarem uma desvantagem da semestralização do calendário escolar e tal como na questão anterior, houve inquiridos que indicaram mais do que uma opção o que fez que obtivéssemos mais respostas do que o número de pessoas que responderam ao inquérito. As desvantagens foram organizadas na tabela que se segue:

Tabela 7:

Desvantagens da Semestralização

Desvantagens	%
Não tem desvantagens/ não identificam	57,0%
Dificuldade na gestão familiar com filhos em várias escolas	7,0%
A interrupção entre semestres é curta.	4,7%
Menos momentos de avaliação final/sumativa	4,7%
Avaliações sumativas muito distantes entre si	3,5%
Os alunos têm de estudar nas pausas porque têm testes depois destas interrupções	3,5%
Dificuldade de gestão do tempo de alguns alunos	2,3%
Muitas pausas causam desconcentração nos alunos	2,3%
Começar as aulas mais cedo em setembro	2,3%
Menos momentos de feedback aos EE	2,3%
Mais burocracia	1,2%
Mais reuniões	1,2%
Menos dias de descanso para os professores	1,2%
Mais exigente para os alunos	1,2%
Momentos de avaliação sumativa muito concentrados	1,2%
o 1.º semestre é mais denso em trabalho do que o segundo.	1,2%
Acréscimo de trabalho desgastante para os professores	1,2%
O aluno tem menos oportunidade de recuperar uma avaliação menos boa	1,2%
Períodos muito longo de aulas	1,2%

Nota: Tabela construída a partir da recolha dos dados dos questionários

Da observação da tabela, destaca-se que 57% dos inquiridos não assinalaram nem identificaram qualquer desvantagem da divisão do calendário em semestres.

Tal como foi identificado pelos entrevistados, a dificuldade da gestão familiar que têm filhos em várias escolas é a desvantagem que mais se destaca.

No segundo lugar da lista de desvantagem surgem as seguintes: a interrupção entre semestres é curta e menos momentos de avaliação final/sumativa.

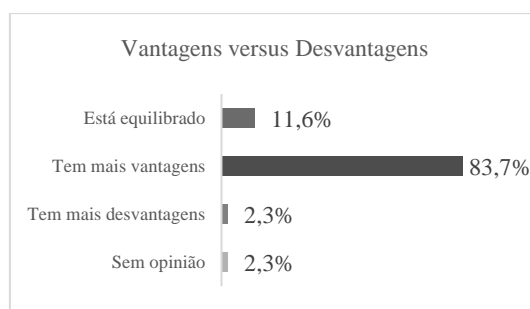
As avaliações sumativas muito distantes entre si e os alunos têm de estudar nas pausas porque têm testes depois dessas interrupções são duas desvantagens apontadas por 3 dos inquiridos e que ocupam o terceiro lugar da lista.

Depois são indicadas as seguintes desvantagens: dificuldade de gestão do tempo de alguns alunos, muitas pausas causam desconcentração nos alunos, começar as aulas mais cedo em setembro e menos momentos de feedback aos EE.

Com apenas uma indicação cada, surgem as seguintes desvantagens: Mais burocracia, mais reuniões, menos dias de descanso para os professores, mais exigente para os alunos, momentos de avaliação sumativa muito concentrados, o 1.º semestre é mais denso em trabalho do que o segundo, acréscimo de trabalho desgastante para os professores, o aluno tem menos oportunidade de recuperar uma avaliação menos boa e períodos muito longo de aulas.

Após a indicação das vantagens e desvantagens da semestralização os professores foram questionados se havia mais vantagens do que desvantagens nesta opção de organização do calendário escolar e as respostas foram organizadas do seguinte gráfico:

Gráfico 16: Vantagens vs Desvantagens da semestralização



Nota: Gráfico construído a partir da recolha dos dados dos questionários

É facilmente observado que a grande maioria (83,7%) dos respondentes ao inquérito afirmam que a semestralização tem mais vantagens do que desvantagens, 11,6% são de opinião que há um equilíbrio entre as vantagens e as desvantagens e 2,3% são de

opinião que há mais desvantagens do que vantagens. 2,3% dos inquiridos não têm opinião sobre esta questão.

Na sequência da questão anterior, solicitou-se a justificação da resposta dada, e como a grande maioria indicou que existem mais vantagens do que desvantagens, as justificações apresentadas por estes são as seguintes:

Tabela 8:

Justificação da resposta anterior (Vantagens vs desvantagens)

Justificação	%
Favorável ao bem-estar dos docentes e dos alunos/menos stress	20,7%
Mais elementos de avaliação contínua/formativa - diversidade	18,4%
Reduz a burocracia	12,6%
Melhor gestão do tempo e qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem	9,2%
Gestão nas pausas letivas	6,9%
Menos reuniões	6,9%
Menos elementos de avaliação sumativa	5,7%
Maior continuidade do trabalho e da flexibilidade na ação do professor	4,6%
Potencia a mudança nas práticas pedagógicas e de avaliação formativa das aprendizagens	4,6%
Mais equilíbrio	4,6%
Melhor gestão e flexibilização do currículo	3,4%
Distribuição equilibrada do trabalho	2,3%

Nota: Tabela construída a partir da recolha dos dados dos questionários

Da análise da tabela decorre que 20,7% dos respondentes destacam que a semestralização é favorável ao bem-estar dos docentes e dos alunos, que existe menos stress.

A existência, assim como a diversidade, de mais elementos de avaliação contínua e formativa é assinalada por 18,4% dos inquiridos.

12,6% dos respondentes ao inquérito afirmam que a redução da burocracia é uma das vantagens.

Melhor gestão do tempo e qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem é uma vantagem apontada por 9,2% dos inquiridos.

Uma melhor gestão das pausas letivas e a redução do número de reuniões são assinaladas como vantagens por 6,9% dos respondentes ao inquérito.

A redução dos elementos de avaliação sumativa é assinalada por 5,7% dos respondentes.

A semestralidade proporciona uma maior continuidade do trabalho e da flexibilidade na ação do professor, potencia a mudança nas práticas pedagógicas e de avaliação formativa das aprendizagens e mais equilíbrio são três vantagens assinaladas por 4,6% dos inquiridos.

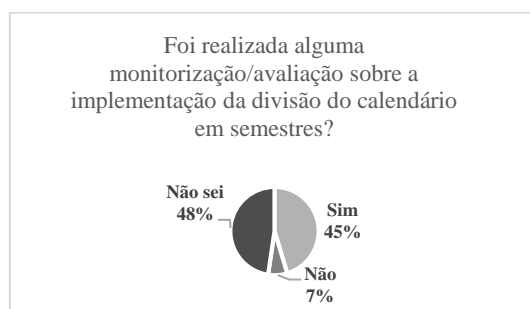
Nos últimos lugares da lista surgem: melhor gestão e flexibilização do currículo e distribuição equilibrada do trabalho, a primeira com 3,4% e a segunda com 2,3% das respostas dos inquiridos.

Relativamente à monitorização da implementação desta opção de organização do calendário escolar, questionou-se o presidente do CE se era realizada, se sim de que forma e quando. A resposta foi a seguinte:

É feita anualmente ouvindo os grupos, fazendo pequenos inquéritos e depois é feito tanto no Conselho Pedagógico como no Conselho da Comunidade Educativa e no Conselho Executivo. (Pres. CE)

No questionário online também se questionou sobre a monitorização. A primeira questão era sobre se essa monitorização se tinha realizado e as repostas foram distribuídas da seguinte forma:

Gráfico 17: Realização da Monitorização

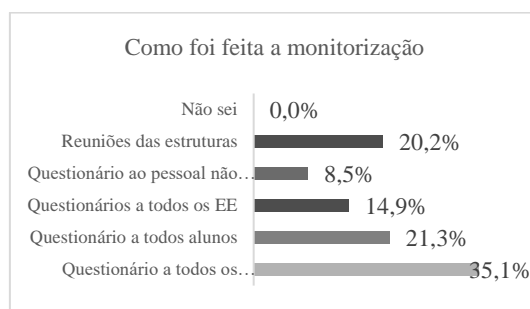


Nota: Gráfico construído a partir da recolha dos dados dos questionários

Observa-se, assim que, a maioria (48%) desconhece se foi realizada a monitorização, 45% dos respondentes afirmam que sim e 7% dizem que não foi feita.

Na sequência desta questão foi solicitado aos inquiridos que responderam afirmativamente à questão anterior que indicassem a forma como foi realizada a monitorização/avaliação desta medida. Os inquiridos poderiam dar mais do que uma resposta de entre as opções indicadas, resultando assim no seguinte gráfico:

Gráfico 18: Como foi feita a Monitorização

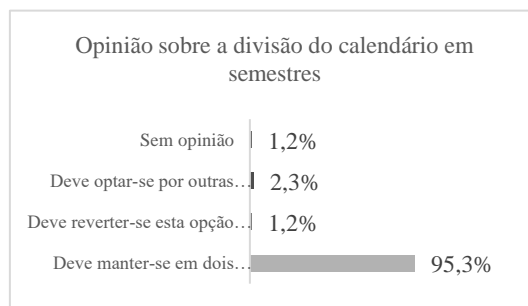


Nota: Gráfico construído a partir da recolha dos dados dos questionários

Observa-se que 35,1% dos respondentes assinalou que foi feito um questionário a todos os docentes, de seguida assinalaram que a discussão foi feita em reuniões das estruturas (20,2%). O recurso a questionário a todos os alunos foi assinalado por 21,3% dos inquiridos, 14,9% indicaram que foram aplicados questionários aos alunos e por fim, 8,5% indicaram que o pessoal não docente também respondeu a um questionário.

Quando se solicitou aos inquiridos a opinião sobre a continuidade ou não desta opção da divisão do calendário escolar em semestres, ou até da possibilidade de adoção de outras modalidades de divisão, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 19: Opinião sobre a divisão do calendário escolar



Nota: Gráfico construído a partir da recolha dos dados dos questionários

Com uma ampla maioria (95,3%), os inquiridos são de opinião que o calendário escolar deve manter-se em dois semestres. As outras opiniões são residuais, 2,3% têm uma opinião de que deve optar-se por outra divisão temporal do calendário escolar, 1,2% acham que se deve voltar ao calendário trimestral e 1,2% dos inquiridos não manifestaram opinião.

Sintetizando este subcapítulo, dos efeitos gerados pela semestralização e das vantagens e desvantagens deste tipo de organização do calendário escolar, importa destacar a importância dada, pelos entrevistados, ao bem-estar dos alunos e dos docentes. No inquérito online as afirmações seguintes tiveram a concordância de 70% ou mais dos respondentes:

- Favoreceu a avaliação contínua e o reforço de práticas de avaliação formativa e de feedback (90,70%).
- Permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso (77,91%).
- Possibilitou uma maior articulação interdisciplinar, sendo facilitadora da flexibilidade na gestão do currículo (76,74%).
- Aumentou o tempo e a confiança dos professores para introduzir mudanças nos processos de avaliação (74,42%).
- Diminuiu o stress vivido pelos alunos nos momentos de avaliação (72,09%).
- Contribuiu para o bem-estar dos professores (70,93%).
- Facilitou melhorias no processo de ensino aprendizagem, não sendo condição imprescindível para que essas melhorias ocorram (69,77%).

No que concerne às vantagens apresentadas tanto pelos entrevistados como pelos respondentes ao inquérito, passamos a elencar as que se destacaram mais:

- Existência de mais momentos de avaliação formativa contínua.
- Diminuição das reuniões de avaliações sumativas e final de período.
- Equilíbrio entre momentos escolares e de descanso.
- Aumento do número de pausas letivas de menor duração, reduzindo assim, o período contínuo de atividades letivas.
- Menor concentração dos testes. Facilita a gestão de estudo dos alunos.
- Menos burocracia.
- Contribuiu para o bem-estar dos professores e permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso.
- Implementação e consecução de Projetos interdisciplinares.
- Melhor distribuição dos momentos de avaliação/de trabalho.
- Menos fichas de avaliação.

- Diversificação dos instrumentos de avaliação.
- Menos stress para os docentes e discentes.

Relativamente às desvantagens apontadas pelos entrevistados, a que se destaca mais é a dificuldade na gestão familiar quando têm filhos em diferentes escolas, com diferentes organizações do calendário escolar. Ambos referem que há a necessidade de articular com as escolas da vizinhança de forma que todas adotem uma mesma divisão do calendário escolar.

Quanto aos respondentes ao inquérito online a maioria (57%) não assinalou ou não identificaram desvantagens. As desvantagens indicadas pelos restantes inquiridos foram:

- Dificuldade na gestão familiar com filhos em várias escolas.
- A interrupção entre semestres é curta.
- Menos momentos de avaliação final/sumativa.
- Avaliações sumativas muito distantes entre si.
- Os alunos têm de estudar nas pausas porque têm testes depois destas interrupções.
- Dificuldade de gestão do tempo de alguns alunos.
- Muitas pausas causam desconcentração nos alunos.
- Começar as aulas mais cedo em setembro.
- Menos momentos de feedback aos Encarregados de Educação.

Os professores que responderam ao inquérito são da opinião que existem mais vantagens do que desvantagens neste tipo de organização do calendário escolar e quando se pediu para justificar essa escolha as quatro justificações que mais se destacaram foram:

- Favorável ao bem-estar dos docentes e dos alunos / menos stress.
- Mais elementos de avaliação contínua/formativa – diversidade.
- Reduz a burocracia.
- Melhor gestão do tempo e qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Finalizando, destaca-se que 95,3% dos inquiridos concordaram que a divisão do calendário escolar em dois semestres deve manter-se.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo procuraremos destacar os principais aspetos que decorreram nesta investigação na tentativa de responder à pergunta que norteou o nosso estudo (Qual a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização da escola, ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores?), tendo por base os dados recolhidos através da revisão de literatura, das entrevistas e inquéritos por questionário aplicados aos docentes de uma escola do ensino público da RAM.

A partir dos dados recolhidos nas entrevistas e inquéritos por questionário apraz-nos concluir que as ilações feitas pela Equipa do IE da Universidade de Lisboa, coordenada pela professora Estela Costa no relatório: “Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar”, em 2020, também se verificam na escola onde se fez esta investigação.

Na escola alvo do estudo que aqui se apresenta, observou-se que a semestralidade é encarada como facilitadora da introdução de novas práticas pedagógicas no âmbito da avaliação e permite uma divisão mais equilibradas dos períodos letivos, refletindo-se no bem-estar dos elementos da comunidade escolar para além de potenciar o trabalho colaborativo entre os professores, esta foi também uma das conclusões do relatório que avaliou a reorganização do calendário escolar.

Foram observados vários domínios de intervenção, nomeadamente: Domínio Organizacional, Domínio Pedagógico-Didático e Gestão Curricular e Domínio da Avaliação das aprendizagens.

Relativamente ao domínio organizacional, observou-se que os docentes da escola concordam que a divisão do calendário escolar em semestres permite um maior equilíbrio na divisão dos períodos letivos, possibilitando um aumento das pausas letivas com menor duração o que permite reduzir os períodos contínuos de atividade letiva. Ainda no domínio organizacional, os respondentes concordam que esta opção de divisão do calendário escolar facilita o trabalho colaborativo entre os docentes, rentabiliza o trabalho dos professores ao longo do ano e facilita o trabalho burocrático que os professores estão sujeitos.

A nível organizacional as investigadoras do IE da Universidade de Lisboa, destacam a perceção, da maioria dos professores, “dos efeitos positivos no clima de escola, nomeadamente no sentimento de bem-estar dos professores e nas condições facilitadoras de trabalho colaborativo.” (Costa, Almeida & Viana, 2020, p. 64)

Refira-se que, nesta escola, não se verificou uma redução do número de reuniões dos conselhos de turma e de conselhos de disciplina.

No domínio Pedagógico-Didático e Gestão Curricular pode-se concluir que a alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite a criação de mais condições aos alunos para estudar e descansar durante o ano. Para além disto, a semestralização facilita a introdução de estratégias de ensino-aprendizagens diferentes bem como o uso de recursos didáticos diferenciados. Observou-se que este tipo de divisão contribui para apoiar melhor os alunos em risco de retenção. Também se verificou que a semestralização permite uma maior articulação interdisciplinar e é benéfica para o processo de gestão flexível do currículo. No entanto, a divisão do calendário escolar não permitiu observar uma redução dos trabalhos de casa nem a criação de novas disciplinas.

No que diz respeito ao domínio da Avaliação das Aprendizagens conclui-se, através dos dados recolhidos nas entrevistas e inquéritos, que a alteração do calendário escolar valoriza a avaliação formativa, pois permite um aumento de elementos de avaliação formativa e a diversificação dos instrumentos de avaliação formativa, reforçando a importância da avaliação contínua. A semestralização facilita a introdução de diferentes processos de avaliação o que traz mais benefícios para a avaliação dos alunos, traduzindo-se no aumento da taxa de sucesso dos alunos. Relativamente ao feedback da avaliação, a semestralização permitiu realizar mais momentos de feedback aos alunos, no entanto não se verificou esse aumento no feedback aos encarregados de educação. Estes dados estão alinhados com as conclusões feitas pelas investigadoras, uma vez que no Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar:

a generalidade dos professores assumiu que as alterações introduzidas nos processos avaliativos poderiam ser conseguidas sem recurso à alteração do calendário escolar. Não obstante este posicionamento, também a maioria considera que a alteração do calendário escolar beneficiou, facilitou ou mesmo induziu, a alteração de práticas e processos avaliativos, como é o caso do aumento de momentos de avaliação formativa e de feedback, da diversificação de instrumentos, do incremento da participação dos alunos na avaliação (auto/coavaliação), tendo ainda efeitos positivos nos resultados escolares dos alunos. (Costa, Almeida & Viana, 2020, p. 58)

No que concerne à avaliação sumativa, os respondentes concordam que não se verificou um aumento nos instrumentos de avaliação, os denominados testes.

Sintetizando os dados recolhidos neste estudo de caso e no estudo realizado em 2020 pela equipa da professora Estela Costa, podemos afirmar que a organização do calendário escolar em semestres:

- Possibilita uma maior articulação interdisciplinar;
- Facilita melhorias no processo de ensino-aprendizagem;
- Diminui a pressão sobre os alunos nos momentos de avaliação;
- Aumenta o tempo e a confiança dos professores para introduzir mudanças nos processos de avaliação;
- Favorece a avaliação contínua e reforçou a avaliação formativa;
- Contribui para o bem-estar dos professores; e
- Permite uma melhor gestão de tempo por parte dos alunos.

Importa destacar que 95,3% dos professores inquiridos concordaram que a divisão do calendário escolar em dois semestres deve manter-se, evidenciando uma elevada satisfação pela opção da semestralização.

Quando nos propusemos fazer esta investigação a seleção da escola onde se iria fazer o estudo de caso foi uma tarefa relativamente fácil, pois esta instituição de ensino foi uma das primeiras escolas da RAM a implementar a divisão do calendário escolar em semestres e é conhecida por ser uma escola que inova a nível pedagógico e organizacional.

Inicialmente previa-se a realização de três entrevistas semiestruturadas aos docentes que exercem os cargos de presidentes do CCE, do CE e do CP. No entanto, só se realizou duas entrevistas pois o presidente do CE acumula o cargo de presidente do CP.

Relativamente à aplicação dos inquéritos por questionário, a recolha dos dados foi feita online através do preenchimento de um formulário do Office 365. Inicialmente pretendia-se aplicar inquéritos diferenciados aos coordenadores dos departamentos curriculares, aos coordenadores de ciclo, aos diretores de turma e aos docentes que não tinham os cargos mencionados aqui, mais devido às limitações da aplicação, optou-se por fazer um inquérito igual para todos os docentes da escola, onde lhes era solicitado que indicassem se eram detentores de algum ou mais cargos atrás referidos. Com esta decisão facilitou-se a recolha e tratamento dos dados, no entanto, não nos foi possível verificar qual a influência que a divisão do calendário escolar em semestres tem na organização das estruturas de gestão intermédia. Por exemplo, quando se pretendia verificar se houve

uma diminuição do número de reuniões, os dados recolhidos não foram contundentes, pois não nos foi possível verificar este aspeto de forma clara, no entanto, os respondentes ao inquérito concordam que houve uma diminuição no trabalho burocrático a que os docentes estão sujeitos.

Este aspeto de recolha de dados, aos docentes que exercem cargos de gestão intermédia, será um aspeto a melhorar em futuras investigações.

No decurso da nossa investigação, um outro constrangimento foi a pouca informação sobre a semestralização, uma vez que esta forma de organizar o calendário escolar é relativamente recente e só existem dois estudos encomendados pelo Ministério da Educação à equipa liderada pela professora Estela Costa: Estudo de avaliação do projeto-piloto de Inovação Pedagógica, de 2019, e o Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar, de 2020.

A dificuldade em conciliar a atividade profissional com o trabalho que esta investigação exigiu, e a perda de um familiar muito próximo, foram constrangimentos que levaram ao alargamento do prazo previsto para a conclusão desta dissertação.

Esperemos nós, sem parecermos pretensiosos, que este estudo seja um instrumento de análise e de discussão no seio das comunidades escolares da RAM. Que seja um elemento que falta às escolas que ainda estão indecisas se tomam a decisão de optar por uma divisão semestral do calendário escolar.

Sendo a primeira investigação, um estudo de caso, com o foco na divisão do calendário em semestres na RAM, os dados recolhidos não poderão ser generalizados, no entanto, poderá ser o primeiro passo para futuras investigações a realizar na RAM. Quem sabe se não será o mote para um futuro doutoramento, onde se alargue este estudo a todas as escolas da RAM?

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro, Joaçaba*, Edição especial, 327-344. <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.17538>
- Afonso, N. (2004). A Globalização, o Estado e a Escola Pública. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº4, 32-41
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In Barroso, J., *O estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto Editora. <https://bit.ly/3G36Rm5>
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 49-83. <https://bit.ly/3PBBVgQ>
- Bento, A. (2008). *Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas, Aveiro. <https://bit.ly/3ahcNfr>
- Bento, A., Ribeiro, M. I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: Diretores, professores e alunos*. Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1997). Avaliação do novo regime de administração escolar, decreto n.º 172/91. Ministério da Educação.
- Carvalho, M. J. (2017). O perfil do gestor da escola pública portuguesa. *Revista Espaço Currículo* v.10, n.º 1, 82-91. <https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.32586>
- Cosme, A. (2018). *Relatório: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017*. Universidade do Porto. <https://bit.ly/3ueoFFK>
- Costa, E. e Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/3XLi6HZ>
- Costa, E. et al. (2020). *Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/3B01YZI>

- Dias, T. (2016). *A liderança e a gestão na avaliação externa: liderança e motivação das equipas* [Dissertação de mestrado]. ISCTE-IUL. Repositório do ISCTE-IUL. <https://bit.ly/3ar2Bkp>
- Fernandes, D. (2006). *Revisitando a revisão curricular (1997-2001): Um contributo para pensar o futuro do ensino secundário*. Educação. Temas e Problemas, 2, pp. 129-158. <https://bit.ly/3gXtTCM>
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Bookman
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, H., (2005). *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Edições Asa.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, H., (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Fundação Manuel Leão.
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, A. I., Gouveia, F., (2021). *Processos de liderança no projeto de autonomia e flexibilidade curricular*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2021. <https://bit.ly/3VhbLlp>
- Hargreaves, A., Fink, D., (2007). *Liderança Sustentável*. Porto Editora.
- Haro, F. A., et al. (2016). *Investigação em Ciências Sociais – Guia Prático de Estudante*. PACTOR
- Lima, L.C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional. <https://bit.ly/3G6rD3Z>
- Lima, L.C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lima, L.C., Sá, V., Torres, L. (2020). *Diretores escolares em ação*. Fundação Manuel Leão.
- Martins, G. O., et al (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral de Educação (DGE). <https://bit.ly/3x43f0j>
- Meirinhos, M e Osório A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, Vol. 2(2). 49-65 <https://bit.ly/39lztup>
- Monteiro, R., et al (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional. <https://bit.ly/3wWmIOZ>
- Ponte, J. P. da. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 3(1), 3–18. <https://bit.ly/3wiBsIX>
- Roldão, M. C. (2010). A Função curricular da escola e o papel dos professores: Políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre a Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, 230-234.

- Roldão, M. C., Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sergiovanni, T. J., Carver, F. D., (1973). *O Novo Executivo Escolar – Uma teoria de administração*. EPU
- Sergiovanni, T. J., (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Edições ASA.
- Silva, N. L., Bento, A. V., & Fraga, N. M. S. (2017). Liderança e gestão nas escolas da Região Autónoma da Madeira: um estudo de caso. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 36(1), 83-94. Recuperado a partir de <https://bit.ly/3MKyum8>
- Silva, S., Fraga, N. (2022). O regime de autonomia e administração das escolas: do plano das intenções declaradas ao plano das ações. O caso da Região Autónoma da Madeira. *Revista Lusófona de Educação*, 55, 109-125. <https://bit.ly/3FkvWc9>
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Penso
- Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Yin, R. K. (1994). *Estudos de Caso: Planeamento e método* (2.^a Edição). Bookman.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. <https://bit.ly/3MpEAs8>
- Decreto-Lei n.º 43/89 do Ministério da Educação. (1989). Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03. <https://bit.ly/3Pxp7s2>
- Decreto-Lei n.º 172/91 do Ministério da Educação. (1991). Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10. <https://bit.ly/3hjjAZH>
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 do Ministério da Educação. (1998). Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04. <https://bit.ly/3NnWGeI>
- Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M da Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa. (2000). Diário da República n.º 25/2000, Série I-A de 2000-01-31. <https://bit.ly/3x0YZgR>
- Decreto-Lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. <https://bit.ly/3NIvrev>
- Decreto-Lei n.º 7/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. <https://bit.ly/3M1ylK3>
- Decreto-Lei n.º 156/2002 do Ministério da Educação. (2002). Diário da República n.º 140/2002, Série I-A de 2002/06/20. <https://bit.ly/3VBF9bg>
- Decreto-Lei n.º 74/2004 do Ministério da Educação. (2004). Diário da República n.º 73/2004, Série I-A de 2004/03/26. <https://bit.ly/3gOVN3y>
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M da Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa. (2006). Diário da República n.º 118/2006, Série I-A de 2006-06-21. <https://bit.ly/3PtMZNk>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://bit.ly/31VTfQI>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://bit.ly/3NJEFrx>
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M da Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa. (2020). Diário da República n.º 146/2020, Série I de 2020-07-29. <https://bit.ly/3wUEhip>

Portaria n.º 181/2019 do Ministério da Educação. (2019). Diário da República n.º 111/2019, Série I de 2019-06-11. <https://bit.ly/3Fh952t>

Portaria n.º 471/2019 da Secretaria Regional da Educação. (2019). JORAM n.º 129, Série I de 2019-08-12. <https://bit.ly/3N0mYU3>

Portaria n.º 235/2021 da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia. (2021). JORAM n.º 83, Série I de 2021-05-10. <https://bit.ly/3wXlgNI>

Portaria n.º 357/2021 da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia. (2021). JORAM n.º 116, Série I de 2021-06-29. <https://bit.ly/3NMLqIG>

Portaria n.º 313/2022 da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia. (2022). JORAM n.º 106, Série I de 2021-06-20. <https://bit.ly/3tteMqH>

Despacho n.º 9590/99, Ministério da Educação (1999). Diário da República - 2.ª série, n.º 112, de 14-05-1999. <https://cutt.ly/mwnGSDUT>

Despacho n.º 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. (2016). Diário da República n.º 90/2016, Série II de 2016-05-10. <https://bit.ly/3x4Y5RH>

Despacho n.º 3721/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República n.º 85/2017, Série II de 2017-05-03. <https://bit.ly/3N6yFZI>

Despacho n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. <https://bit.ly/3ENacFz>

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. <https://bit.ly/3POvlUu>

Recomendação 3/1998 do Conselho Nacional da Educação. (1998). <https://bit.ly/3Ya38LS>

APÊNDICES

I. Pedido de autorização para a aplicação do estudo de caso numa escola da RAM

Exmo. Sr. Diretor Regional da Direção Regional da
Educação
Rua D. João, n.º 57 – Quinta Olinda
9054 - 510 Funchal

ASSUNTO: *Pedido de Autorização para aplicação de um Estudo de Caso na*

Venho, por este meio, na qualidade de mestranda do Mestrado em Ciências da Educação – *Administração Educacional*, da Universidade da Madeira, formular a V.ª Ex.ª o pedido de autorização mencionado em epígrafe.

Neste seguimento, compete-me informar que com o supracitado estudo de caso tem como objetivo geral compreender a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização escolar ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores e como objetivos específicos: Esclarecer como é feita a organização escolar nos vários órgãos de liderança de topo e nas estruturas de gestão intermédia, com a divisão do calendário escolar em semestres; e Identificar os aspetos positivos e negativos da divisão do calendário escolar em semestres no planeamento da organização escolar.

Para esta investigação os instrumentos a utilizar serão a entrevista semiestruturada aos presidentes do Conselho da Comunidade Educativa, do Conselho Executivo e o do Conselho Pedagógico e aplicar um inquérito por questionário aos Coordenadores dos Departamento Curriculares, aos Coordenadores de Ciclo, aos Diretores de turma e aos docentes da escola. Estando ainda numa fase de enquadramento teórico não tenho estes instrumentos construídos e comprometo-me que assim que os tenha elaborados os remeto para vossa análise.

Mais se informa de que este estudo se enquadra numa investigação no âmbito da dissertação de mestrado, sob orientação do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga.

Em anexo ao presente documento, segue toda a documentação relacionada com o pedido de autorização para a aplicação do Estudo suprarreferido.

Desde já, agradecemos a Vossa atenção ao assunto exposto e remeto os meus melhores cumprimentos.

Pede-se deferimento.

18 de outubro de 2022

A Requerente

Assinado por: RICARDINA ESTEFÂNIA XAVIER DE ANDRADE

II. Declaração do Orientador da Dissertação de Mestrado



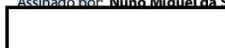
Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional

DECLARAÇÃO

Eu, NUNO MIGUEL DA SILVA FRAGA, declaro, para os devidos efeitos, e de acordo com o artigo 14.º, alínea 4, do Regulamento dos Cursos de 2.º Ciclo de Estudos da Universidade da Madeira, que aceito orientar a dissertação de mestrado de RICARDINA ESTEFÂNIA XAVIER DE ANDRADE, com o seguinte título: A divisão do calendário escolar em semestres na Região Autónoma da Madeira / The division of the school calendar into semesters in Região Autónoma da Madeira / Le découpage du calendrier scolaire en semestres en Região Autónoma da Madeira / La división del calendario escolar en semestres en Região Autónoma da Madeira.

Funchal e UMa, 25 de julho de 2022

Assinado por: Nuno Miguel da Silva Fraga



(Nuno Miguel da Silva Fraga)

III. Guião da Entrevista



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação
- Administração Educacional-

Guião de Entrevista

Entrevistado: Presidente do Conselho Executivo / Conselho da Comunidade Educativa
/ Conselho Pedagógico

Data: Março 2023

Hora:

Local: EB [REDACTED]

(Breve enquadramento da Entrevista)

A presente entrevista será semiestruturada, contendo algumas questões abertas permitindo a livre expressão dos entrevistados.

Tema: A divisão do calendário escolar em semestres na RAM

Objetivo Geral:

- Compreender a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização escolar ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores.

Objetivos Específicos:

- Esclarecer como é feita a organização escolar nos vários órgãos de liderança de topo e nas estruturas de gestão intermédia, com a divisão do calendário escolar em semestres.
- Identificar os aspetos positivos e negativos da divisão do calendário escolar em semestres no planeamento da organização escolar.

Categoria	Objetivos Específicos	Questões /Tópicos	Observações
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista, informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista	<p>A. Informar, de forma breve, sobre os objetivos do trabalho de investigação.</p> <p>B. Solicitar ao entrevistado colaboração dado que o seu contributo é imprescindível na realização da investigação.</p> <p>C. Garantir a confidencialidade.</p> <p>D. Solicitar autorização para gravar a entrevista.</p>	Frisar que se trata de um estudo de caso no âmbito da dissertação do mestrado em Administração Educacional
Recolha de dados de carácter geral	Conhecer a situação profissional do entrevistado	<p>1. Qual o seu nome?</p> <p>2. Que idade tem?</p> <p>3. Qual é a sua formação académica inicial?</p> <p>4. Depois desta formação fez outra? Qual?</p> <p>5. Quantos anos de serviço tem?</p> <p>6. Há quantos anos está nesta escola?</p> <p>7. É presidente deste órgão (CE, CCE, CP) há quantos anos?</p>	Obter uma breve caracterização profissional do entrevistado
Divisão calendário escolar em semestres	Compreender como se chegou à decisão de dividir o calendário escolar em semestres	<p>8. Em que ano letivo se começou a discutir a divisão do calendário escolar em semestres?</p> <p>9. Como surgiu essa discussão?</p> <p>10. Em que estruturas da escola se discutiu este modo de organizar o calendário escolar? (Conselho da Comunidade Educativa, Conselho Pedagógico, Conselho Executivo, Departamentos curriculares, Grupos disciplinares, outras)</p>	

		<p>11. Todos os intervenientes da comunidade escolar foram ouvidos? (Professores, Funcionários, Alunos, Pais e Encarregados de Educação)</p> <p>12. Como foi feita essa auscultação?</p> <p>13. No primeiro ano foi feito algum Plano de Inovação Pedagógica?</p> <p>14. Como foi pensada a divisão do calendário escolar?</p> <p>15. Qual foi o principal argumento que “pesou” na tomada de decisão?</p> <p>16. Depois da tomada de decisão sobre esta nova organização do calendário escolar como foi feita a divulgação do mesmo?</p>	
Organização escolar	Compreender como é que as várias estruturas se organizam e se houve alterações devido à semestralidade	<p>17. Esta nova organização permite um trabalho colaborativo e cooperativo mais eficaz entre os docentes?</p> <p>18. O número de reuniões das diferentes estruturas sofreu alterações? Para mais ou para menos?</p> <p>19. Esta medida de organização do calendário escolar, permitiu rentabilizar o trabalho dos professores ao longo do ano?</p> <p>20. Está mais equilibrado?</p> <p>21. Continua a haver momentos de maior volume de trabalho? Se sim, Quando?</p> <p>22. Quanto ao trabalho burocrático, houve alterações significativas?</p>	
Organização Curricular	Compreender se a semestralidade permitiu flexibilizar o currículo de uma forma diferente	<p>23. A divisão do calendário em semestres proporcionou a criação de novas medidas pedagógicas? Quer destacar alguma?</p> <p>24. Têm disciplinas semestrais? Quais?</p>	

		<p>25. A nível dos trabalhos interdisciplinares, qual é sua perceção? Há maior eficácia?</p> <p>26. Este tipo de organização permite maior flexibilidade curricular?</p>	
Avaliação das aprendizagens	<p>Perceber se o processo de avaliação dos alunos sofreu alterações significativas.</p> <p>Compreender qual a importância da avaliação formativa e da sumativa.</p> <p>Perceber como é feito o feedback da avaliação aos alunos e EE</p>	<p>27. Os momentos de avaliação sofreram alterações significativas? Quantos momentos de avaliação (reuniões de CT) têm ao longo do ano para formalizar essa avaliação?</p> <p>28. A avaliação tem uma natureza mais formativa ou sumativa?</p> <p>29. Há maior diversidade nos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes?</p> <p>30. Há mais ou menos momentos de feedback de informação da avaliação aos alunos e aos Encarregados de Educação?</p> <p>31. Relativamente ao sucesso escolar dos alunos, há vantagens? Quais?</p>	
Efeitos Gerados	<p>Perceber aos efeitos desencadeados pela nova organização do calendário escolar.</p>	<p>32. Já é possível observar as melhorias no processo de ensino aprendizagem?</p> <p>33. É perceptível um ambiente mais descontraído pelos alunos e docentes ao longo do ano? Há algum momento que se observe stress?</p> <p>34. Sente que há mais confiança nos professores para fazerem mudanças no processo de avaliação?</p> <p>35. A avaliação dos alunos sofreu alterações significativas?</p>	

		36. É perceptível uma melhor gestão do tempo por parte da comunidade escolar?	
Monitorização	Compreender como é feito o acompanhamento deste processo	37. Estão a monitorizar/avaliar a implementação desta medida? 38. Como foi feita essa monitorização?	
Conclusão	Deixar um espaço aberto para que o entrevistado manifeste a sua opinião	39. Para finalizar, considera que a divisão do calendário escolar em semestres é uma medida que deve manter-se ou deve voltar-se ao calendário trimestral? 40. Há outras possibilidades de divisão do calendário escolar. Existe alguma possibilidade de experimentarem outras opções? Por exemplo a cada 6 semanas de aulas uma pausa. 41. Se tivesse de fazer campanha a favor desta divisão do calendário escolar que argumentos utilizaria?	
Agradecimentos	Finalizar a entrevista	A. Informar que a gravação da entrevista será guardada em formato digital pela investigadora e não será divulgada. B. Após a transcrição será dada a conhecer ao entrevistado. C. Depois será integrada na dissertação de mestrado da investigadora.	

IV. Guião do Questionário



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação
- Administração Educacional-

Questionário para Google Forms

Inquiridos: Docentes da Escola em estudo

Data: Março 2023

Tema: A divisão do calendário escolar em semestres na RAM

Objetivo Geral:

- Compreender a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização escolar ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores.

Objetivos Específicos:

- Esclarecer como é feita a organização escolar nos vários órgãos de liderança de topo e nas estruturas de gestão intermédia, com a divisão do calendário escolar em semestres.
- Identificar os aspetos positivos e negativos da divisão do calendário escolar em semestres no planeamento da organização escolar.

Parte 1: Caracterização dos participantes – dados biográficos e profissionais

- 1) Idade (resposta única)
 - a) < 35 anos
 - b) 35-45 anos
 - c) 46-55 anos
 - d) > 55 anos

- 2) Género (resposta única)
 - a) Feminino
 - b) Masculino
 - c) Outro

- 3) Grau académico mais elevado (resposta única)
 - a) Bacharelato
 - b) Licenciatura
 - c) Mestrado
 - d) Doutoramento

- 4) Situação profissional (resposta única)
 - a) Contratado
 - b) Quadro de Zona Pedagógica
 - c) Quadro de Nomeação Definitiva

- 5) Tempo de serviço docente (resposta única)
 - a) < 6 anos
 - b) 6 a 10 anos
 - c) 11 a 15 anos
 - d) 16 a 20 anos
 - e) 21 a 25 anos
 - f) 26 a 30 anos
 - g) > 30 anos

- 6) Tempo de serviço na [REDACTED] (resposta única)
- a) < 6 anos
 - b) 6 a 10 anos
 - c) 11 a 15 anos
 - d) 16 a 20 anos
 - e) >20 anos
- 7) Ciclo de educação/ensino lecionado em 2022/2023 (resposta única)
- a) 2.º ciclo
 - b) 3.º ciclo
 - c) 2.º e 3.º ciclo
 - d) Outro – Qual?
- 8) Cargos desempenhados no ano letivo 2022/2023 – (Várias respostas possíveis)
- a) Diretor de turma
 - b) Delegado/Representante de disciplina
 - c) Coordenador de Departamento Curricular
 - d) Coordenador de Diretores de turma/curso
 - e) Coordenador de uma estrutura de gestão intermédia diferente das anteriores
 - f) Não exerço nenhum cargo.

Parte 2: Semestralização

- 9) [REDACTED] optou pela organização semestral do calendário escolar. Foi uma boa opção? (resposta única)
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Sem opinião
- 10) Conhece os pressupostos que levaram à introdução da alteração no calendário escolar? (resposta única)
- a) Sim
 - b) Não

11) A semestralidade do calendário escolar foi discutida nos vários órgãos e estruturas da escola? (resposta única)

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

12) Se respondeu sim, em quais das estruturas houve essa discussão? (Várias respostas possíveis)

- a) Conselho da Comunidade Educativa
- b) Conselho Pedagógico
- c) Conselho Executivo
- d) Departamentos curriculares
- e) Grupos disciplinares
- f) Todos
- g) Nenhum

13) Foi auscultado sobre as alterações a introduzir no calendário escolar? (resposta única)

- a) Sim
- b) Não
- c) Não houve auscultação
- d) Não sei

14) Como foi feita a auscultação? (Várias respostas possíveis)

- a) Reunião geral dos docentes
- b) Reunião do grupo disciplinar
- c) Preenchimento de um questionário
- d) Não foi realizada a auscultação dos docentes, nem dada qualquer informação.
- e) Outra

15) Como teve conhecimento do calendário escolar adotado pela escola? (Várias respostas possíveis)

- a) Reunião geral dos docentes
- b) Reunião de departamento
- c) Reunião do grupo disciplinar
- d) Correio eletrónico
- e) Página web da escola
- f) Plataforma de comunicação interna usada na escola (MS Teams, Classroom, Moodle, por ex.)
- g) Outra
- h) Não tive conhecimento.

16) Muitos argumentos são utilizados para justificar esta opção de semestralização do calendário.

Para cada um dos seguintes domínios utilize a seguinte escala para classificar os indicadores apresentados. (escala Likert)

- 1 - Discordo Plenamente
- 2 – Discordo
- 3 - Nem Discordo Nem concordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Plenamente

a) Domínio organizacional

Indicador	1	2	3	4	5
A alteração do calendário escolar permite um maior equilíbrio na divisão dos períodos letivos.					
A alteração do calendário escolar possibilita a alteração da carga letiva semanal.					
A alteração do calendário escolar aumenta o número de pausas letivas com menor duração.					
A alteração do calendário escolar reduz os períodos contínuos de atividade letiva.					
A alteração do calendário escolar facilita a reorganização dos alunos/turmas.					
A alteração do calendário escolar facilita a reorganização dos espaços e tempos letivos.					
A alteração do calendário escolar facilita o trabalho colaborativo com outros professores.					

A alteração do calendário escolar reduz o número de reuniões de Conselhos de Turma.					
A alteração do calendário escolar reduz o número de reuniões de grupos disciplinares.					
A alteração do calendário escolar rentabiliza o trabalho dos professores ao longo do ano.					
A alteração do calendário escolar facilita o trabalho burocrático que os professores estão sujeitos.					
A alteração do calendário escolar é mais favorável ao bem-estar dos professores.					
A alteração do calendário escolar é mais favorável ao bem-estar dos alunos.					
As mudanças introduzidas na organização escolar podem ser implementadas com o anterior calendário escolar.					

b) Domínio pedagógico – didático e Gestão curricular

Indicador	1	2	3	4	5
A alteração do calendário escolar permite a criação de mais condições aos alunos para estudar e descansar durante o ano.					
A alteração do calendário escolar facilita a introdução de estratégias de ensino-aprendizagem diferentes.					
A alteração do calendário escolar facilita o uso de recursos didáticos diferenciados.					
A alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem.					
As alterações que introduzidas no processo de ensino-aprendizagem, com a semestralização, podem ser implementadas com qualquer divisão do calendário escolar.					
A alteração do calendário escolar contribui para apoiar melhor os alunos em risco de retenção.					
A alteração do calendário escolar permite que se dê menos trabalhos de casa.					
A alteração do calendário escolar permite apoiar melhor os alunos.					
A alteração ao calendário escolar permite uma maior articulação interdisciplinar.					
A alteração ao calendário escolar permite a criação de novas disciplinas.					
A alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de gestão flexível do currículo.					
A alteração do calendário escolar dificultada a gestão flexível do currículo.					

c) Domínio da avaliação das aprendizagens

Indicador	1	2	3	4	5
A alteração do calendário escolar permite aumentar o número de elementos de avaliação formativa.					
A alteração do calendário escolar permite diversificar os instrumentos de avaliação formativa.					
A alteração do calendário escolar permite aumentar os instrumentos de avaliação sumativa.					
A alteração do calendário escolar permite diversificar os instrumentos de avaliação sumativa.					
A alteração do calendário escolar reforça a importância da avaliação contínua.					
A alteração do calendário escolar reforça a avaliação formativa.					
A alteração do calendário escolar permite realizar mais momentos de feedback aos alunos.					
A alteração do calendário escolar permite realizar mais momentos de feedback aos pais/Encarregados de Educação					
A alteração do calendário escolar traz benefícios para a avaliação dos alunos.					
A alteração do calendário escolar contribui para um aumento da taxa de sucesso dos alunos.					
A alteração do calendário escolar facilita a introdução de diferentes processos de avaliação.					
As alterações introduzidas na avaliação dos alunos, com a semestralização, podem ser implementadas a divisão trimestral.					

17) Efeitos gerados pela alteração do calendário escolar. Classifique cada uma das seguintes afirmações: (escala Likert)

- 1 - Discordo Plenamente
- 2 – Discordo
- 3 - Nem Discordo Nem concordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Plenamente

Afirmação	1	2	3	4	5
Possibilitou uma maior articulação interdisciplinar, sendo facilitadora da flexibilidade na gestão do currículo.					
Facilitou melhorias no processo de ensino-aprendizagem, não sendo condição imprescindível para que essas melhorias ocorram.					
Diminuiu o stress vivido pelos alunos nos momentos de avaliação.					

Aumentou o tempo e a confiança dos professores para introduzir mudanças nos processos de avaliação.					
Favoreceu a avaliação contínua e o reforço de práticas de avaliação formativa e de feedback.					
Contribuiu para o bem-estar dos professores					
Permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso.					

18) Foi realizada alguma monitorização/avaliação sobre a implementação da divisão do calendário escolar em semestres? (resposta única)

- a) Sim
- b) Não
- c) Não Sei

19) Se respondeu sim, como foi feita essa monitorização? (Várias respostas possíveis)

- a) Questionário a todos os docentes
- b) Questionários a todos os alunos ou aos seus representantes
- c) Questionários a todos os EE ou aos seus representantes
- d) Questionários ao pessoal não docente
- e) Reuniões das estruturas
- f) Não foi feita qualquer monitorização/avaliação
- g) Não sei

20) Relativamente à opção da divisão do calendário escolar em semestre, na sua opinião: (resposta única)

- a) Deve manter-se em dois semestres
- b) Deve reverter-se esta opção e regressar aos trimestres
- c) Deve optar-se por outras divisões temporais do calendário escolar.
- d) Sem opinião.

21) Indique uma **vantagem** da divisão do calendário escolar em semestres. (resposta aberta)

22) Indique uma **desvantagem** da divisão do calendário escolar em semestres. (resposta aberta)

23) Na sua opinião, a divisão do calendário escolar em semestres tem mais vantagens ou desvantagens.

- a)** Tem mais vantagens
- b)** Tem mais desvantagens
- c)** Está equilibrado
- d)** Sem opinião

24) Justifique a resposta anterior. (resposta aberta)

V. Consentimento Informado da entrevista



Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação

Identificação da Investigadora:

Ricardina Estefânia Xavier de Andrade, nº 2020098

Estudante do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional

Contactos:

Email: 2020098@student.uma.pt

Telemóvel: [REDACTED]

Identificação do orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga

Título do Estudo: A divisão do calendário escolar em semestres na RAM

Enquadramento: Esta entrevista será incluída numa investigação realizada no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciência da Educação - Administração Educacional, da Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais do Departamento de Ciências da Educação, a realizar previsivelmente entre fevereiro e março de 2023.

Explicação do tipo de entrevista a realizar:

Entrevistas semiestruturada:

- Presidente do Conselho da Comunidade Educativa
- Presidente do Conselho Executivo
- Presidente do Conselho Pedagógico

Objetivo geral:

- ✓ Compreender a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização escolar ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores.

Objetivos específicos:

- ✓ Esclarecer como é feita a organização escolar nos vários órgãos de liderança de topo e nas estruturas de gestão intermédia, com a divisão do calendário escolar em semestres.
- ✓ Identificar os aspetos positivos e negativos da divisão do calendário escolar em semestres no planeamento da organização escolar.

Confidencialidade e anonimato: A entrevista e as informações recolhidas, bem como o tratamento de dados serão utilizados apenas para fins de investigação académica. A recolha dos dados da entrevista será através de gravação áudio.

As respostas são rigorosamente anónimas e confidenciais, restritas à mestrandia responsável pela investigação. Os dados singulares nunca serão revelados a terceiros, nem publicados individualmente e não poderão servir para quaisquer fins de comercialização direta ou outros de natureza comercial.

A sua participação nesta investigação sendo voluntária, pode o próprio retirar-se a qualquer altura, se assim o entender e sem ter que justificar o seu ato.

Os dados recolhidos serão guardados/conservados durante o período de elaboração do estudo para a Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional. Assim, nos termos da Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto que assegura a execução na ordem jurídica nacional do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD), relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e para os efeitos do disposto nos artigos 13.º a 22.º do referido Regulamento, declaro ter tomado conhecimento dos seguintes direitos que me assistem relativamente aos dados pessoais recolhidos pela investigadora:

a. Retirar o meu consentimento relativamente ao tratamento efetuado dos dados pessoais;

b. Opor-me à continuação do tratamento dos dados pessoais;

c. Solicitar ao responsável pelo tratamento dos dados pessoais mais informações ou o apagamento dos dados, incluindo o exercício do “direito a ser esquecido” através do email: 2020098@student.uma.pt;

d. Apresentar queixa à CNPD através do email: geral@cnpd.pt, obtendo, para o efeito, junto da investigadora os dados e contactos do mesmo;

e. Ser informado(a), a pedido, sobre as finalidades do tratamento, as categorias de dados envolvidos, a identidade dos destinatários a quem tenham sido divulgados e o período de conservação dos dados pessoais;

f. Ser informado(a) sobre quais os dados pessoais em fase de tratamento e quaisquer informações disponíveis, sobre a origem desses dados, por via eletrónica, caso não seja o presente documento;

g. O direito de consulta, acesso, retificação, atualização ou eliminação dos dados pessoais, mediante comunicação com a investigadora.

As informações pessoais recolhidas, cujo tratamento se autoriza pela presente declaração não poderão servir para quaisquer fins de comercialização direta ou outros de natureza comercial.

A investigadora compromete-se a cumprir com o disposto na legislação em vigor, em matéria de proteção e livre circulação de dados de pessoas singulares, nomeadamente o RGPD, executado, em Portugal, pela Lei n.º58/2019, designadamente, a não copiar, reproduzir, adaptar, modificar, alterar, apagar, destruir, difundir, transmitir, divulgar ou por qualquer outra forma colocar à disposição de terceiros os dados pessoais de forma singular a que tenha tido acesso ou que lhe seja transmitido, no âmbito da investigação, sem que para tal tenham sido expressamente autorizadas, comprometendo-se a utilizá-los exclusivamente para fins de investigação, no âmbito do mestrado da investigadora, abstendo-se de qualquer uso fora do contexto, quer em benefício próprio, quer de terceiros.

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

Assinatura de quem pede consentimento:

(Ricardina Andrade)

Declaração de Consentimento do Participante:

Nome do/a Entrevistada:

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pelas pessoas que acima assinam. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste trabalho sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Assinatura: _____ **Data:** ____/____/2023

VI. Consentimento informado do questionário



Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Estudos de Investigação

Identificação da Investigadora:

Ricardina Estefânia Xavier de Andrade, nº 2020098

Estudante do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional

Contactos:

Email: 2020098@student.uma.pt

Telemóvel: XXXXXXXXXX

Identificação do orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga

Título do Estudo: A divisão do calendário escolar em semestres na RAM

Enquadramento: Estes questionários serão incluídos numa investigação realizada no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciência da Educação - Administração Educacional, da Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais do Departamento de Ciências da Educação, a realizar previsivelmente entre fevereiro e março de 2023.

Explicação do tipo de entrevista/questionários a realizar:

Inquéritos por questionário:

- Coordenadores dos Departamento Curriculares
- Coordenadores de Ciclo
- Diretores de turma
- Docentes

Objetivo geral:

- ✓ Compreender a relevância da divisão do calendário escolar em semestres na organização escolar ao nível das lideranças de topo, intermédias e na prática pedagógica dos professores.

Objetivos específicos:

- ✓ Esclarecer como é feita a organização escolar nos vários órgãos de liderança de topo e nas estruturas de gestão intermédia, com a divisão do calendário escolar em semestres.
- ✓ Identificar os aspetos positivos e negativos da divisão do calendário escolar em semestres no planeamento da organização escolar.

Confidencialidade e anonimato: O questionário e as informações recolhidas, bem como o tratamento de dados serão utilizados apenas para fins de investigação académica.

A recolha dos dados dos questionários será através de uma plataforma tecnológica.

As respostas são rigorosamente anónimas e confidenciais, restritas à mestrandia responsável pela investigação. Os dados singulares nunca serão revelados a terceiros, nem publicados individualmente e não poderão servir para quaisquer fins de comercialização direta ou outros de natureza comercial.

A sua participação nesta investigação sendo voluntária, pode o próprio retirar-se a qualquer altura, se assim o entender e sem ter que justificar o seu ato.

Os dados recolhidos serão guardados/conservados durante o período de elaboração do estudo para a Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional. Assim, nos termos da Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto que assegura a execução na ordem jurídica nacional do Regulamento Geral de Proteção de Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD), relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e para os efeitos do disposto nos artigos 13.º a 22.º do referido Regulamento, declaro ter tomado conhecimento dos seguintes direitos que me assistem relativamente aos dados pessoais recolhidos pela investigadora:

- a. Retirar o meu consentimento relativamente ao tratamento efetuado dos dados pessoais;
- b. Opor-me à continuação do tratamento dos dados pessoais;

c. Solicitar ao responsável pelo tratamento dos dados pessoais mais informações ou o apagamento dos dados, incluindo o exercício do “direito a ser esquecido” através do email: 2020098@student.uma.pt;

d. Apresentar queixa à CNPD através do email: geral@cnpd.pt, obtendo, para o efeito, junto da investigadora os dados e contactos do mesmo;

e. Ser informado(a), a pedido, sobre as finalidades do tratamento, as categorias de dados envolvidos, a identidade dos destinatários a quem tenham sido divulgados e o período de conservação dos dados pessoais;

f. Ser informado(a) sobre quais os dados pessoais em fase de tratamento e quaisquer informações disponíveis, sobre a origem desses dados, por via eletrónica, caso não seja o presente documento;

g. O direito de consulta, acesso, retificação, atualização ou eliminação dos dados pessoais, mediante comunicação com a investigadora.

As informações pessoais recolhidas, cujo tratamento se autoriza pela presente declaração não poderão servir para quaisquer fins de comercialização direta ou outros de natureza comercial.

A investigadora compromete-se a cumprir com o disposto na legislação em vigor, em matéria de proteção e livre circulação de dados de pessoas singulares, nomeadamente o RGPD, executado, em Portugal, pela Lei n.º58/2019, designadamente, a não copiar, reproduzir, adaptar, modificar, alterar, apagar, destruir, difundir, transmitir, divulgar ou por qualquer outra forma colocar à disposição de terceiros os dados pessoais de forma singular a que tenha tido acesso ou que lhe seja transmitido, no âmbito da investigação, sem que para tal tenham sido expressamente autorizadas, comprometendo-se a utilizá-los exclusivamente para fins de investigação, no âmbito do mestrado da investigadora, abstendo-se de qualquer uso fora do contexto, quer em benefício próprio, quer de terceiros.

Antes de colocar as questões de investigação, será disponibilizada a seguinte declaração:

Para os devidos efeitos, o participante, declara ter lido e entendido o presente documento, bem como o objetivo do estudo. Foi garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Que terá as seguintes opções para seleção:

- Desta forma, aceito participar neste estudo, permitindo a utilização dos dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de anonimato que foram dadas pela investigadora.
- Não aceito participar no estudo.

VII. Transcrição da entrevista realizada à presidente do CCE

Entrevista individual realizada no dia 03/04/2023 pelas 12:00 numa sala de reuniões na escola em estudo.

RA – Ricardina Andrade – entrevistadora

Pres. CCE – Presidente do Conselho da Comunidade Educativa – entrevistada

Foi feita a legitimação da entrevista, informando a entrevistada sobre os objetivos do trabalho de investigação e foi apresentada a justificação da escolha daquela escola para a realização do estudo de caso.

Foi solicitada a colaboração para a realização desta investigação, foi assinado um documento com o consentimento informado, esclarecido e livre para a participação neste estudo e finalmente foi autorizada a gravação da entrevista.

RA – Qual é o seu nome?

Pres. CCE – M [REDACTED] A [REDACTED].

RA – Que idade tem?

Pres. CCE – [REDACTED].

RA – Qual é a sua formação académica inicial?

Pres. CCE – A minha formação é [REDACTED], com licenciatura e estágio.

RA – Fez alguma formação depois desta? Uma pós-graduação, mestrado?

Pres. CCE – Não fiz.

RA – Quantos anos de serviços tem?

Pres. CCE – [REDACTED]... a caminho da reforma.

RA – Há quantos anos está nesta escola?

Pres. CCE – [REDACTED]

RA – E é presidente do Conselho da Comunidade Educativa há quantos anos?

Pres. CCE – Desde 2000.

RA – Agora vou passar à parte da recolha de informação calendário escolar e... o professor [REDACTED] ficou na dúvida, mas depois é uma questão de confirmar. Em que ano é que se começou a discutir a divisão do calendário escolar em semestres?

Pres. CCE – Ora de facto, parece que foi 18-19 que já se tinha falado por... já acontecia ouvirmos que a divisão por semestres já acontecia nalgumas escolas. E ao conversarmos, já pensávamos se seria melhor reduzir o número de reuniões por ano, até porque nós implementamos uns anos de aprendizagem cooperativa desde 2006, implementamos as equipas pedagógicas logo, quanto mais reuniões, mais trabalho, mais burocracia e nessa medida nós achávamos que era mesmo facilitador... E quando foi feito o convite, achámos por bem experienciar, mas se sem antes... tivemos de fazer... cruzar informação nos órgãos, porque eu tenho assento no pedagógico, também no Concelho da Comunidade. Temos a sorte de ter uma associação de pais muito colaborativa e não tivemos por parte de ninguém nenhum entrave. Como posso adiantar que a questão de os encarregados de educação terem alunos noutras escolas, que... passou a ser uma dificuldade porque na escola X o horário, o calendário era um, mas depois tudo se acertou, não houve assim grande...

RA – Pelo que percebi as várias estruturas da escola, inicialmente, foram todas auscultadas?

Pres. CCE – Sim, sim...

RA – Já agora, além dos professores e os pais, como falou, os alunos foram ouvidos? E os funcionários?

Pres. CCE – Os alunos... a decisão eu penso que pelos diretores de turma devem ter... porque nós também temos dados para os alunos, nós temos... porque eu também faço parte da equipa de autoavaliação de escola e estivemos a questionar no sentido das preferências, no funcionamento da escola isto já no ano 19-20 os encarregados de educação foram auscultados o quinto ano, o pessoal docente e os alunos. 82% preferia por semestres, portanto já era...

RA – E logo nesse primeiro ano foi feito algum plano de inovação pedagógica, como era uma situação assim nova?

Pres. CCE – Eu penso... essa parte pedagógica... não me...

RA – Sabe se a forma como foi pensada o calendário, o que é que pesou mais nesta divisão?

Pres. CCE – Pensou-se que fosse mais equitativa em número de dias, mais ou menos equilibrado o primeiro semestre e o segundo, e depois das pausas letivas, incluindo o Natal, que é uma época do ano em que as pessoas, principalmente na Madeira, todos vivemos a época natalícia muito intensamente e era... aliviar a carga de trabalho, e este

já por si foi entusiasmou. E a meio, na parte da avaliação, intercalar também termos oportunidade de ter reuniões de avaliação, intercalar e os diretores de turma já darem um sinal do trabalho que os filhos estavam a fazer. Por sua vez, no segundo semestre fazer a mesma coisa. E então no Carnaval, uma vez que eram aqueles... quarta, quinta e sexta, tiramos a segunda e a terça e seria a semana inteira. Já é... foi bom, eu penso que desde o primeiro momento foi uma opção feliz.

RA – Depois de tomar essa decisão da organização, foi feita a divulgação a toda a comunidade? Como é que foi feita?

Pres. CCE – Olhe... Nós quando temos questionários, procuramos dar a conhecer no Conselho da Comunidade o que a autoavaliação fez. No âmbito pedagógico no Conselho da Comunidade, não se transmite muito do que é pedagógico e mais da organização. Essas decisões de disciplinas que possam ser semestrais, podemos dizer, foi decidido, mas é uma decisão pedagógica damos a informação, os pais tomam conhecimento...

RA – Por exemplo, o calendário foi estipulado, as pausas letivas foram estipuladas, depois foi divulgado?

Pres. CCE – Foi divulgado e não houve da parte do Conselho da Comunidade nunca... alguém a pensar este dia não dá jeito não porque foram sempre unânimes em concordar.

RA – Agora, esta parte é tentar compreender como é que as várias estruturas se organizaram se houve alterações ou não em relação à semestralidade. Então uma pergunta que eu vou lhe fazer é, se esta nova organização permite um trabalho mais colaborativo, cooperativo e de uma forma eficaz, entre os professores?

Pres. CCE – Também eu concordo com que é que é mais eficaz, porque nós temos os departamentos a trabalhar muito a interdisciplinaridade, já se faz projetos, nós temos equipas pedagógicas. A escola faz uma agenda em que, uma vez que há equipas, suponhamos nós. Eu só tenho neste momento uma turma, porque tenho outros cargos e um clube, mas por exemplo, são 5 turmas, às vezes é necessário mais um professor de uma disciplina ou pelo número de horas. As equipas, sendo todas uniformes, aquelas equipas podem reunir 3 vezes por mês, ou não. Neste momento, como temos tantas turmas ao longo do ano, este é um bocadinho difícil de explicar porque há equipas que podemos ter até 20 professores, porque não são os mesmos a ter a mesma turma, mas isso... essa metodologia é feita a partir do executivo. Têm esse trabalho de verificar se o professor X tem mais carga horária num ano, vai aquela semana, a uma equipa, na vez seguinte vai a

outra, e também procuramos agendar e dividir semanalmente quais são as turmas a ser tratadas.

RA – Estamos a falar dos conselhos de turma?

Pres. CCE – Sim, das equipas pedagógicas, porque já é feito após a reunião do Conselho Pedagógico sai uma síntese para todos os grupos. A síntese é uma que se chega a todos os docentes, eu acho que isto foi uma ideia feliz, porque todos nós recebemos a informação emanada do pedagógico escrita da mesma maneira, é clara, sucinta, são sempre os escritórios que fazem a síntese e a transmitida ao toda a gente. Em vez de andarmos a expor e a a pôr... só “resuminhos”, um resumo os tópicos, todos os docentes recebem a síntese por e-mail. Depois, o grupo tem a sua reunião, e isto é feito... nós temos inclusive uma reunião de disciplina nível. Eu leciono 8.º ano, nós temos todos os 3...professores do 8.º ano, temos naquele dia da reunião nessa semana, não temos equipa temos a disciplina de nível para planificar, para definir conteúdos, projetos que temos, atividades que temos de realizar. E tudo é mais ou menos pensado atempadamente e não se agenda uma reunião porque dá jeito. Muitas vezes é necessário fazer mais alguma.

RA – Já agora, voltando aos semestres.... Sente que, por exemplo, em relação aos semestres, houve menos reuniões por exemplo? As estruturas, quando eu falo de estruturas, estou a falar de reuniões de grupo, não nos conselhos de turma, dos grupos disciplinares e dos departamentos, por exemplo, sente que há menos aquela necessidade de encontro para os balanços

Pres. CCE – Por vezes poupamos algumas vezes, poupamos alguma reunião.

RA – É porque normalmente quando se faz, por exemplo, uma avaliação sumativa, logo imediatamente fazemos uma reunião para Balanço. Como há menos reuniões sumativas... é uma consequência direta?

Pres. CCE – Foi, foi...

RA – Então já me foi dizendo aqui que o trabalho do professor está mais equilibrado, ao longo do ano. Já me poupou aqui algumas perguntas.... Acha que... sente que... sente... como trabalha cá, que há momentos de maior volume de trabalho ou não? Por exemplo, falamos assim do Natal...

Pres. CCE – Quando terminamos o semestre o volume de trabalho é notório. As pessoas têm de preparar a parte burocrática que toda a gente tem de preencher e ninguém pode escapar, que têm de cumprir, mas já se faz com uma certa... às vezes já... como já lhe disse a equipa pedagógica anterior à reunião de avaliação, já se faz um trabalho: análise planos, de alguns documentos que já são... (uma pessoa interrompeu). Esses... os

planos dos alunos que precisam de ser acompanhados, já nós avançamos para o dia da reunião já está alguma coisa adiantada, e isso também atenua, porque se eu tenho uma turma, há colegas que têm 5 ou 6, conforme o número de carga horária.

RA – A nível de organização curricular, sente que esta divisão dos semestres proporcionou a criação de novas disciplinas ou novas áreas curriculares ou não?

Pres. CCE – Não é tão visível. O currículo tem de ser respeitado, o número de horas do currículo também, acho que não é... não dá...

RA – A nível das avaliações, estávamos aqui a falar aqui, claro, professor [REDACTED] já falou da questão da avaliação sumativa e de avaliação formativa. Valorizam mais a formativa ou ...

Pres. CCE – Eu acho que temos de ter... É uma sinalização, é um semáforo: Olhe, este aluno está a ter um desempenho fraco. Ele tem potencial. Eu acho que é de alertar o diretor de turma, que às vezes ainda não há os elementos formativos é do dia a dia do aluno, as questões de aula de umas fichas, às vezes o aluno pode estar mais desatento e então a gente tem de informar. É um alerta!

RA – Então a divisão por semestres dá para nós termos outros instrumentos de avaliação que não só os testes, certo?

Pres. CCE – Não são só os testes, a avaliação é contínua, desde que nós entendemos como docentes, a avaliação é contínua.

RA – E sente, aqui já vimos que existem 4 momentos de informação aos pais, que são suficientes?

Pres. CCE – Eu acho que são os suficientes. Se bem que a pela experiência que nós ouvimos os diretores de turma, às vezes os pais que precisavam mais de estarem informados não aparecem, não participam.

RA – Acho que esse é o mal de todas as escolas...

Pres. CCE – Eu acho que sim.

RA – Então sente, por exemplo, que a nível do sucesso escolar dos alunos há vantagens?

Pres. CCE - Acho que sim, nós notamos que é bom. O aluno não fica, não fica a descansar à sombra da bananeira porque já tem positiva, que já garantiu o ano. Quando os... é um alerta, cuidado se você não trabalha o suficiente tem...

RA – Efetivamente estamos agora na altura da Páscoa, só tem uma avaliação sumativa...

Pres. CCE – Claro, ele ainda não está com tudo na mão, ele tem de dar o seu melhor.

RA – A nível, então de, vamos aqui tentar perceber que efeitos têm na comunidade educativa esta divisão, que efeitos foram gerados. Sente que há melhorias neste processo de ensino aprendizagem?

Pres. CCE – Sim, porque também quando agendamos os trabalhos, eu tenho a experiência de português, há uma fase que o aluno prepara uma apresentação do plano regional de leitura. Temos de fazer essa agenda e às vezes encontramos momentos em que eles não têm muita a avaliação sumativa. Se bem que às vezes entre 8 ou 9 disciplinas de testes... temos unidades para não vamos fazer uma avaliação a meio de uma unidade, embora haja muitas vezes as disciplinas que têm carga letiva semanal menor ficam... nós damos prioridade. Aqui a marcação de testes é feita ao contrário, os professores que têm mais carga letiva são os últimos a marcar, e isso às vezes notamos que numa turma é possível, noutra turma ficamos assim a pensar: “Ai fica nas pontas, fica muito em cima”, mas para respeitar o número de testes semanais. Os outros trabalhos também são elementos, ainda por cima as disciplinas de línguas têm momentos de oralidades, momentos de escrita... vamos consertando no diálogo aberto, com alguma flexibilidade.

RA – Por exemplo, sente que o ambiente é mais descontraído na Comunidade, entre alunos e professores?

Pres. CCE – Sim, olha eu sou sincera, às vezes há colegas que podemos fazer de uma maneira ou de outra e que manifestam mais descontentamento e se vai haver sempre, mas eu acho que na globalidade que as pessoas ficam muito mais... a gerir o seu o seu trabalho pessoal e a gerir a avaliação dos alunos de uma forma mais...

RA – Está a falar de avaliação. Acha que os professores têm mais confiança em fazer mudanças no processo de avaliação dos alunos? Por exemplo, falamos aqui em vários instrumentos de avaliação, sente que eles gostam de introduzir novos elementos?

Pres. CCE – Sim, eu acho que sim, eu acho que sim, temos de acompanhar ainda por cima com tantos desafios cada vez mais.... Podemos variar nossa forma de avaliar a sério. A preparação digital que a escola a facilitou à maioria dos docentes... nós vemos alguns problemas porque os alunos têm tablets, às vezes na forma como estudam e consultam o seu tablet, por exemplo, posso dar um exemplo concreto, tenho texto e tem interpretação quando é convidado e tirar uma dúvida ou à gramática ou outro momento... perde-se um pouco, não há como o papel.

RA – A transição digital tem os seus quês...

Pres. CCE – A transição, isso é outro assunto que também nos preocupa, enquanto... porque os alunos estão focados no digital, mas às vezes na forma como estudam.... Não, não são tão certinhos como nós queríamos, às vezes tão focados numa imagem... é isso e por isso é do aluno, já não...

RA – E agora em jeito de conclusão... Como está a ser feita a avaliação/monitorização da implementação desta divisão de semestres?

Pres. CCE – Olhe, se calhar é momento para nós voltarmos, uma vez que este foi 19-20, fizemos o término da autoavaliação este ano, se calhar vamos preparar novamente, se está... se estes dados continuam a ser válidos, quer para os pais e isso nós fazemos através de um link, um formulário. Nós fazemos um formulário e temos na equipa de autoavaliação, isto já não é do Conselho da Comunidade, mas da autoavaliação. Temos um colega de informática que depois já podemos tratar dados, mas este ano não nos dedicamos a isto. Pensamos, ao contrário noutros assuntos que dizem respeito, por exemplo, como os alunos vivem... passam o tempo nos recreios.

É uma ação de melhoria, esta ação, no caso, não foi dada como um ponto fraco, penso que não foi um ponto fraco, uma vez que tínhamos resultados mesmo dos encarregados de educação, que facilitava que havia mais interrupções, mais tempo de estudo para os testes. Portanto, não foi negativo, senti que os pais valorizaram as pausas. Quer docentes, quer encarregados de educação...

RA – Para não nos perdemos aqui um bocadinho o foco.... Considera que esta divisão por semestres deve-se manter ou voltar ao anterior?

Pres. CCE – Ai eu creio que sim, é de manter. Eu acho que é de manter, sem dúvida.

RA – E pensar noutro modelo de divisão, como falei há pouco, por exemplo, de 6 em 6 ou de 8 em 8 semanas?

Pres. CCE – Eu acho que isso vinha um pouco abalar... no sentido dos pais também fiquem novamente à procura de uma organização, porque a escola serve a comunidade. Quando acontece, é quase que eles sentem. Como é que vou gerir ou sentem alguma estabilidade. Eu acho que se está bem, é como uma equipa: O que está bem não se muda!

RA – Agora imagine que teria de fazer campanha para outra escola. Que argumento utilizaria para a divisão em semestres?

Pres. CCE – Olhe, eu acho que a burocracia é o ponto número um.

RA – Diminuiu?

Pres. CCE – Diminuiu. Eu acho que as pessoas precisam pausas, quer docentes quer alunos, todo pessoal, toda a Comunidade precisa dessas pausas, que é quase uma lufada de ar fresco para retomar o trabalho. Se calhar um docente com muitas turmas, na mesma sente que continua a ter trabalho burocrático, independentemente de semestres ou trimestres. O estar a voltar a trimestres eu não aconselho porque ia outra vez aumentar os momentos sumativos, os momentos de reuniões e assim, se foi quase diminuir um terço agora isso seria regredir. Mas quem sou eu para pensar o contrário, se calhar para a próxima divisão já estarei eu na reforma.

RA – Agradeço a sua intervenção.

VIII. Transcrição da entrevista realizada ao presidente do CE e CP

Este Docente acumula os cargos de presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico.

Entrevista individual realizada no dia 03/04/2023 pelas 11:30 numa sala de reuniões na escola em estudo.

RA – Ricardina Andrade – entrevistadora

Pres. CE – Presidente do Conselho Executivo – entrevistado

Foi feita a legitimação da entrevista, informando o entrevistado sobre os objetivos do trabalho de investigação e foi apresentada a justificação da escolha daquela escola para a realização do estudo de caso.

Foi solicitada a colaboração para a realização desta investigação, foi assinado um documento com o consentimento informado, esclarecido e livre para a participação neste estudo e finalmente foi autorizada a gravação da entrevista.

RA – Qual é o seu nome?

Pres. CE – O meu nome é A [REDACTED] M [REDACTED]

RA – Que idade tem? Se quiser dizer.

Pres. CE – [REDACTED].

RA – Qual é a sua formação académica inicial?

Pres. CE – Licenciatura em [REDACTED].

RA – Depois desta formação fez outra? E qual, se é que fez?

Pres. CE – Tenho... Fiz especialização em Administração Escolar e Mestrado em Administração Escolar.

RA – Quantos anos de serviços tem?

Pres. CE – [REDACTED].

RA – Há quantos anos está nesta escola?

Pres. CE – Desde que a escola abriu, em [REDACTED].

(RA – Depois eu faço as contas!)

RA – É presidente deste órgão, do Conselho Executivo e também do Pedagógico, que eu sei, há quantos anos?

Pres. CE – Desde [REDACTED], há [REDACTED].

RA – Em que ano começou....se começou a discutir a divisão do calendário em semestres?

Pres. CE – (pensou um pouco) ... Acho que foi, estou contando, em 18/19, por aí.

(RA – 18/19 deve ter sido o primeiro ano)

RA – E como surgiu essa discussão?

Pres. CE – Ou foi 19/20 (respondendo ainda à pergunta anterior). Isto... Esta discussão como surgiu? Surgiu porque começaram a surgir estudos a nível... e notícias a nível de nacional de que havia escolas... (fomos interrompidos por uma colega que chegou à sala).

Foi na altura... agora... talvez em 19, eu não consigo confirmar, foi há 4 anos. 4 anos, portanto 23-19, 4 anos, portanto foi em 18/19, por aí. Portanto, surgiu a ideia, começou a surgir a nível nacional a ideia de que havia algumas escolas do país que estavam a fazer a organização por semestre, e que essa organização estava a ter sucesso e que tinha consequências positivas para o funcionamento da escola e para os resultados dos alunos. E depois a nível regional, portanto, isso surgiu numa conversa, e isso foi apresentado tanto ao ... no Conselho Pedagógico e no Conselho da Comunidade Educativa para discutirmos e tomarmos a decisão! Foi, salvo erro, nessas reuniões a escola avançou com a proposta, não sei se já ouvimos, mas acho que ouvimos a comunidade já, qual era a expectativa das pessoas funcionarem por semestres e no início sei que a expectativa foi largamente positiva, as pessoas quiseram arriscar e quiseram experimentar esta nova medida organizacional e pedagógica.

Depois em 19/20 foi feito um estudo pela ...pela seção... (como se chama? – a professora presente na sala ajudou) pela autoavaliação da escola, em que se ouviram os professores, os pais, os alunos e que todos eles eram favoráveis à continuação por semestres. Por exemplo, em... (tinha aqui umas notinhas) em 2020, 8% dos professores ainda defendiam a organização por trimestre e no ano passado, portanto em 22, em junho de 22, apenas 1 docente em 171 defendeu que a escola devia voltar, portanto aos... à organização trimestral. Portanto, significa quase, quase 100%, portanto excluindo um aluno (corrige) um professor em 171 eram defensores desta nova organização e não querem regressar, não querem voltar para trás.

(Faz um à parte, pois assistiu a uma conversa no corredor entre a entrevistadora e um docente da escola).

(RA – Já me respondeste a tantas perguntas!)

RA – Tinha a questão em que estruturas é que discutiram, já aqui disseste, quem discutiu... Já agora, como foi feita a auscultação? Foi através de um formulário...?

Pres. CE – A auscultação foi um formulário...este estudo (refere-se ao feito pela equipa da autoavaliação), foi feito um questionário para professores, um questionário para pais e um questionário para alunos. Lembro-me que no primeiro ano, uma das..., no final do primeiro ano, uma das coisas que tivemos e depois tivemos de ajustar foi com os pais. Os pais o que é que sentiram: estavam satisfeitos com a organização por semestres, mas estavam insatisfeitos com facto de aqueles que tinham filhos nas escolas do 1.º ciclo e na escola dos 2.º e 3.º ciclos, terem dois calendários diferentes, um para o 1.º ciclo, com férias diversificadas e outro para o 3.º ciclo. O que é que a gente tentou fazer depois, relacionamo-nos bem com os diretores das escolas do 1.º ciclo do [REDACTED], tentamos envolvê-los também nesta... que as escolas do 1.º ciclo se aventurassem a funcionar por semestres. Isso aconteceu, acho que já vão no segundo ano, no final do ano letivo, este ano, portanto do ano em 22, foram ouvidos os diferentes órgãos... (corrige)... foram ouvidos os diretores do 1.º ciclo, que eram isso que estávamos a tratar, e todas as escolas do 1.º ciclo começaram... pretendem continuar a organizar-se por semestres.

Agora... há um pequeno senão que ainda é preciso corrigir, quer dizer não é bem corrigir, é preciso tentar negociar e tentar envolver mais as escolas do 1.º ciclo, porque funcionamos por semestres, arrancamos todos no mesmo dia, logo no início o mais cedo possível, mas depois, enquanto que a nossa escola, pelo facto de ter experimentado... o Carnaval, fazer aquela semana completa de pausa e retirar dias agora na Páscoa (como está a acontecer hoje, muitas escolas já estão de férias e nós estamos a trabalhar hoje e amanhã e depois começamos mais cedo no dia 17), os do 1.º ciclo até ao final de janeiro têm um calendário mais ou menos semelhante ao nosso, mas agora... no Carnaval usaram só os 3 dias e agora na Páscoa vão gozar mais dias. Não quiseram, por opção própria, seguir a nossa maneira de funcionar.

RA – Poderiam negociar o calendário com eles.

Pres. CE – Poderemos tentar no próximo ano negociar e aproximar ainda mais o calendário.

RA – Juntar-se com a delegação e...

Pres. CE – Só que está aqui... Só que é um bocadinho difícil, pois os professores do 1.º ciclo não querem prescindir das férias completas da Páscoa (o período) e os nossos, que estão habituados assim, também não querem... acham que o Carnaval, aquela

quinta e sexta, que mesmo em termos de resultados para os alunos e em termos de matérias, em termos pedagógicos não é nada!

RA – Já agora como é que foi pensada a divisão? Estávamos aqui a falar que no Carnaval ... 2 dias... Páscoa... O que é que pesou nesta tomada de decisão e como foi pensada?

Pres. CE – O que nós fazemos em relação ao calendário é tentar seguir um princípio que é ajustado todos os anos em função do calendário da região e do calendário nacional, mas tentar seguir um princípio que é ... embora tenhamos menos férias em determinados momentos, mas ter mais pausas. Para que haja uma maior coordenação entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso, que não tenhamos períodos muito grande de trabalho e depois períodos muito curtos de descanso. O que nós fazemos normalmente é uma pausa em novembro, depois fazemos a pausa normal de Natal, depois no final de semestre fazemos uma pausa de três dias (para a avaliação), e... no Carnaval usamos a semana completa e na Páscoa normalmente trabalhamos mais dois ou três dias para compensar, uma vez que já se sabe que temos de ter exatamente o mesmo número de dias de aulas que as outras aulas... (corrige) que as outras escolas do país têm, e por isso tentamos no início arrancar mais cedo (para compensar) e depois na Páscoa dar mais dois ou três dias de aulas e então fazer esta redistribuição criando várias pausas ao longo do ano que são benéficas para professores e para alunos, que têm assim mais momentos de descanso, o que acaba por acalmar um bocadinho o stresse, as diversas situações de tensão entre a comunidade escolar.

RA – Depois de tomada a decisão do calendário, como é que foi feita essa divulgação? Aos pais, aos professores, a toda a comunidade?

Pres. CE – A divulgação é feita, portanto, logo no primeiro Conselho Pedagógico, aos professores, portanto... às vezes a proposta já está feita em julho, normalmente, mas como o calendário da região só sai tarde, tem saído em agosto, não podemos (impercetível) , portanto definitivo só no início do ano letivo, no primeiro Conselho Pedagógico, antes de começarem as aulas e aos pais é divulgado nas primeiras reuniões que temos com os pais que fazemos, ou na primeira semana de aulas, como no ano passado pois no ano passado começamos muito cedo as aulas na região, mais cedo do que no continente e não foi possível ou então, se as aulas começarem entre 11 e 15, aí vamos fazer a divulgação, portanto, as reuniões com os pais fazemos antes de começarem as aulas e aí os pais já sabem, antes de começarem as aulas, qual o calendário escolar.

RA – Agora vou fazer... esta parte da entrevista tem a ver como ... , tentar compreender como é que as várias estruturas da escola se organizaram com estas alterações de calendário, pois as estruturas organizam-se de forma diferente, por exemplo. Esta nova organização do calendário permitiu um trabalho mais colaborativo ou cooperativo entre os professores?

Pres. CE – Esta nova organização do trabalho (corrige) do calendário permite, como falamos há bocadinho, coordenar um bocadinho melhor, portanto a parte... a distribuição mais equitativa do trabalho ao longo do ano e com mais períodos de pausas. Nós em termos de organização do trabalho dos professores funcionamos numa base de equipa pedagógica: um conjunto de professores é responsável por um conjunto de turmas. E, portanto, esses professores reúnem semanalmente para organizar as aprendizagens, os trabalhos, o projeto em cada turma, a parte disciplinar, todas essas coisas. O calendário em si, se calhar nesta parte, não vejo assim... nós já funcionávamos por equipas antes, não vejo assim que tivesse contribuído para uma melhoria, dessa parte. Tem contribuído, é para se calhar, para um dos problemas que os professores que se queixam mais, e até a nível nacional, é do excesso do trabalho burocrático, excesso de trabalho administrativo, e nesse ponto o calendário, a maneira como nos organizamos ... e os momentos que temos de avaliação sumativa e avaliação formativa ao longo do ano, acho que reduziu um bocadinho o trabalho administrativo, no fundo o que é que temos? Temos menos uma reunião trimestral/final de avaliação, portanto, já se sabe que as reuniões finais forçam muito trabalho administrativo, muito cansaço, muito stress e aí, portanto os professores neste momento têm duas reuniões de avaliação sumativa, uma em janeiro e outra na no final do ano letivo e depois a avaliação intercalar, avaliação de carácter mais formativo, que já fazíamos antes mas agora fazemos de carácter mais sistemático, mas fazemo-lo dentro do espaço da reunião da equipa pedagógica o que não acrescenta mais trabalho, nem mais reuniões portanto para os professores. A organização do calendário não trouxe mais reuniões para os professores, pelo contrário, acho que diminuiu um bocadinho o trabalho administrativo dos docentes.

RA – Já respondeste a uma próxima pergunta... Então significa que rentabilizaste o trabalho dos professores ao longo do ano? Esta divisão rentabiliza o trabalho dos professores, porque está mais equilibrado?

Pres. CE – Está mais equilibrado. Esta organização está muito mais equilibrada entre o trabalho e os períodos de descanso.

RA – E continua a haver aqueles momentos de maior volume de trabalho como havia, por exemplo, no Natal, na Páscoa e no fim de ano? Aquele grande volume de reuniões?

Pres. CE – O volume de reuniões, como disse há bocadinho, acontece em janeiro e no final do ano, isso é igual. Mas já não acontece na Páscoa, é menos um período de... Para os alunos acabou por desconcentrar aquelas semanas, ainda que às vezes pontualmente possa acontecer, aquelas semanas em que toda a gente fazia testes de avaliação sumativa, e os alunos todos os dias tinham testes, era preciso colocar regras para que não terem todos os dias testes, agora como funcionamos com o calendário, também continuamos com a regra de só fazer duas fichas de avaliação sumativa por semestre, não há aquele excesso de avaliação sumativa antes pelo contrário, depois espera-se e dinamiza-se que a escola funcione mais noutras formas de avaliação além do teste e que passa mais pelo trabalho colaborativo, pelo trabalho de equipa e pela avaliação formativa... pelo desenvolvimento de projetos.

RA – Já que estamos a falar da avaliação, aqui a questão, o [REDACTED] falou à pedacinho que tem natureza formativa e sumativa. Tem dois momentos sumativos que é final do primeiro semestre....

Pres. CE – Segundo a legislação, como a Ricardina sabe, a escola tem de ter pelo menos três momentos de avaliação, dois sumativos. Ora nós cumprimos com a legislação, que é ter os dois momentos sumativos e ainda ultrapassamos a legislação, porque não temos apenas um de carácter formativo, mas dois, um em novembro e outro agora na altura da Páscoa, antes da Páscoa, temos dois momentos de avaliação de carácter mais formativo.

RA – Já agora, a nível de avaliações, estávamos aqui há pedacinho a falar dos alunos que tinham aqueles momentos/picos de testes, que a escola reduziu. Há diferenças, por exemplo, sente que os alunos têm outra oportunidade de fazerem outros instrumentos de avaliação? Que não só os “famosos” testes?

Pres. CE – É exatamente aí que aposto, que apostamos em ter outras formas de desenvolvimento de aprendizagens, de projetos e de avaliação para além do teste. Como disse, no fundo os testes sumativos são dois no primeiro semestre e dois no segundo, são 4 por ano em cada disciplina, tudo o resto é... Isto é conjugado com a própria avaliação docente. E na própria avaliação docente um dos aspetos que é preciso valorizar é a diversificação dos instrumentos de avaliação.

RA – Já agora a nível de feedback da informação aos pais. Têm três, quatro? Quantos momentos é que conseguem dar? Da avaliação formativa ou sumativa.

Pres. CE – O diretor de turma dá conhecimento aos pais dos quatro momentos, dos formativos... Isso faz parte das regras da escola para lá dos contactos semanais, mas dá contacto... dá informação ao pai ... como é que as coisas estão em novembro, se estão a correr bem, o que é preciso corrigir, o que é preciso alterar... Depois, em janeiro, portanto, é a avaliação do primeiro semestre, e depois, agora na Páscoa, antes da Páscoa agora os diretores de turma estão a informar os pais daquilo que se está a passar, como é que é ...

Eu não sei se me vai perguntar isto, mas uma coisa que eu não me gostava de deixar de esquecer é o seguinte: Em termos de organização dos semestres uma grande vantagem, como falamos há pedaço, o equilíbrio. Do equilíbrio das pausas, dos momentos de trabalho e das pausas, é que no calendário trimestral, isto é, na minha opinião e na opinião da maior parte das pessoas da escola, no calendário trimestral o terceiro período é uma ficção, não existe. Como nós sabemos o terceiro período é um mês de aulas. Este ano a partir do dia 16 de maio começam as provas de aferição, o desporto escolar, e mais visita para aqui mais visita para ali e mais festa para ali... portanto é quase zero! O que significava que é um falso período e era um problema, além de ser um falso período, achamos nós que era um problema para os alunos porque prejudicava, quer os bons alunos, quer os maus alunos. Aqueles alunos... duas situações concretas, por exemplo: um aluno que já tinha três, três... isto é frequente ouvir ainda agora nas escolas que a funcionam por trimestres, o aluno está convencido que, como já fez dois terços do ano, que o ano está garantido, pronto! E ao contrário também acontece, o aluno tem dois níveis negativos, dois, dois e chega à Páscoa/maio, o ano está quase a terminar e já não tem hipótese. Ora, num sistema de calendário (semestral), cria uma maior responsabilidade e uma maior expectativa e uma maior esperança que é possível alterar resultados e para os outros é preciso criar responsabilidade que nada está garantido, pois quem tem o três no final de janeiro que é preciso trabalhar para continuar, pelo menos, a ter o três no final do ano. Este tipo de organização acho que responsabiliza mais os alunos e que não corta expectativas. Portanto, eles até ao final do ano estão na esperança de poder obter melhores resultados para passar o ano letivo.

RA – Já me respondeste a muitas perguntas... É notório então as melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos? Só voltando aqui um pedacinho atrás...

Pres. CE – Sim, claro. É evidente isso e é evidente que nos últimos anos temos assistido a melhorias dos resultados dos alunos em termos de taxas de transição e também temos assistido à redução das taxas de abandono e de indisciplina, de casos... a parte disciplinar tem um número de casos reduzido.

RA – Por exemplo, já agora, a nível da organização do currículo, fez com que se organizassem de forma diferente, têm alguma medida pedagógica que queira destacar, a nível de semestres?

Pres. CE – Nós... em termos de semestres... temos...

RA – Têm disciplinas semestrais?

Pres. CE – A maior parte das disciplinas são anuais, semestrais são TIC...

RA – Usam o semestre para fazer o desdobramento da turma?

Pres. CE – Fazemos no segundo ciclo TIC com ET, em desdobramento da turma. No primeiro semestre está metade da turma com uma disciplina e no segundo semestre terá outra e depois troca. E fazemos no terceiro ciclo, temos desdobramento em TIC e na opção artística. Temos ETCV, que é uma disciplina própria da escola que pode ser dada por um professor de Educação Tecnológica ou professor de Educação Visual e temos Educação Musical.

RA – Já agora acha que, ou sente que, este tipo de organização permite uma maior flexibilidade curricular? Ou é indiferente?

Pres. CE – Eu acho que é mais fácil de gerir a parte disciplinar e a parte curricular. Nós temos maior liberdade para conseguirmos organizar. Até porque as disciplinas por semestre, por exemplo, não calhavam a meio do trimestre, como era antes. Agora as disciplinas de semestre acabam mesmo final do semestre. Portanto, a organização semestral facilita o trabalho de toda a gente.

RA – Já estamos na reta final. Já fomos falando, já fomos percebendo aqui que existe um maior bem-estar, digamos assim, da parte da comunidade educativa. Sente isso nos professores? Sentem-se satisfeitos por virem trabalhar?

Pres. CE – Claro que isto não é uma medida que resolva todos os problemas...

RA – Não é mensurável...

Pres. CE – Não é uma medida que resolva problemas e é difícil de mensurar exatamente as consequências da medida. Mas... o que eu sinto, é que se eu perguntar aos professores “Vamos voltar aos trimestres?” ninguém me diz que quer voltar para trás. Ainda há bocadinho estava aí o Pedro e dizia: “Nem pensar... para trás...”. Há escola que

não querem experimentar, mas nós para trás não! Porque isto... a maneira como funcionamos assim é muito melhor que organizamos...

RA – Há menos stress...

Pres. CE – É menos stress, podemos organizar as aprendizagens, os momentos de avaliação, os momentos de pausa. É muito melhor do que no sistema anterior. Isso é notório...

RA – Então é perceptível que existe uma melhor gestão do tempo por parte de todos?

Pres. CE – É... depois a Ricardina pode aceder a todos os balanços que os grupos fizeram no ano letivo, e nesses balanços é uma das coisas que acontecem nos grupos é terem a noção que a calendarização por semestres os ajudou tanto na parte da organização das disciplinas, na parte da avaliação, na parte... e principalmente valorizar-se aquilo que hoje é essencial, que é a avaliação formativa e não... portanto e valorizar as experiências, as melhorias e os percursos que os alunos vão fazendo e vão conquistando dia-a-dia.

RA – Já agora como é feita a avaliação/monitorização desta medida? É feita anualmente?

Pres. CE – Esta medida ... é feita anualmente ouvindo os grupos, fazendo pequenos inquéritos e depois é feito tanto no Conselho Pedagógico como no Conselho da Comunidade Educativa e depois centrado em mim, portanto no Conselho Executivo. Uma vez que também sou presidente do Conselho Pedagógico acabo por centrar essas duas coisas em mim.

RA – Para finalizar, considera que esta divisão em semestres é uma medida que deve manter-se? Ou devem regressar aos trimestres?

Pres. CE – Para nós, para a nossa comunidade é a medida a seguir. Se formos confrontados pela tutela a dizer que não poderemos continuar com isto vai ser motivo de tristeza, vai... não vai ser bem aceite pelo... principalmente pelos professores. É... são aqueles que sentem mais, portanto a medida no seu trabalho. Por parte das famílias, a gente... pelo menos a Associação de Pais e os pais que foram ouvidos, não se opõem, são favoráveis. Há aquele pequeno senão que nós temos de tentar melhorar com as escolas do primeiro ciclo, fazer um calendário... o objetivo era fazer um calendário único para a freguesia, para todas as escolas da freguesia. Isso era seria bom se conseguisse chegar a isso. (E já me perdi na pergunta)

RA – Se tivesse que fazer campanha, digamos assim, sobre o calendário escolar, a divisão do calendário por semestres que argumentos, por exemplo, usaria?

Nas escolas do primeiro ciclo, outras... É que há outras divisões, por exemplo, há escolas do continente que estão a usar divisões, por exemplo, a cada seis semanas ou a cada oito semanas fazem uma pausa e não ligam muito às interrupções do Natal e da Páscoa. Ou seja, contam oito semanas, uma interrupção. Essa possibilidade alguma vez esteve...

Pres. CE – Esse tipo de organização é ainda mais flexível depende de um caminho, é preciso fazer um caminho. As coisas não acontecem de um momento para o outro. Não sei se algum dia chegaremos aí, porque sair daquilo que é tradicional, o Natal e a Páscoa, a parte... até a parte religiosa, a parte cultural, a parte tradicional não é fácil, nem par os docentes nem para as famílias, porque as famílias também se organizam... organizam a sua vida familiar em função das pausas letivas e que o Natal, a Páscoa e o Carnaval são momentos importantes na nossa sociedade. Mas.. não sei. Agora o que eu digo é que a escola, como eu referi aqui, na exposição que eu fiz para a secretaria em síntese destas quatro páginas diria: “a opção da escola e organizar o seu ano letivo por semestres permitiu à escola uma maior flexibilização do seu currículo , mais equilíbrio entre os períodos de trabalho e de descanso, maior bem-estar e motivação dos docentes e discentes, maior valorização do progresso das aprendizagens com enfoque especial na avaliação formativa e reporte aos encarregados de educação e garante o mesmo dias letivos estabelecido no calendário escolar regional, quer com a região quer com o nacional.

Uma curiosidade, que mesmo assim não é que tenha aspeto de valor para a organização e para a parte pedagógica da escola, mas para os miúdos há uma coisa que eles valorizam muito é o Natal. É que quando vão para as férias de Natal, eles não levam notas e o Pai Natal não lhes chateia com isso! E então eles: “Isto professor é porreiro, o Pai Natal este ano deixou-me as prendas todas direitinhas e não se chateou por eu ter negativa a Português e a Matemática, ou noutra qualquer. Isto é..., eles sentem isso na parte dos presentes de Natal que as notas não ..., já sabemos que há famílias que pressionam um bocadinho para eles terem bons resultados e neste caso foi menos uma pressão para os alunos do seu trabalho e ligar os resultados da escola às prendas do Pai Natal.

IX. Categorização da entrevista realizada à presidente do CCE

Categoria	Objetivos Específicos	Indicadores/Unidades de Registo	subcategorias
Divisão calendário escolar em semestres	Compreender como se chegou à decisão de dividir o calendário escolar em semestres	<p>“Parece que foi 18-19 que já se tinha falado por... já acontecia ouvirmos que a divisão por semestres já acontecia nalgumas escolas. E ao conversarmos, já pensávamos se seria melhor reduzir o número de reuniões por ano.”</p> <p>“Pensou-se que fosse mais equitativa em número de dias, mais ou menos equilibrado o primeiro semestre e o segundo, e depois das pausas letivas, incluindo o Natal, (...) aliviar a carga de trabalho, e este já por si foi entusiasmou. E a meio, na parte da avaliação intercalar (...) os diretores de turma já darem um sinal do trabalho que os filhos estavam a fazer. Por sua vez, no segundo semestre fazer a mesma coisa. E então no Carnaval, (...) e seria a semana inteira. Já é... foi bom, eu penso que desde o primeiro momento foi uma opção feliz.”</p>	Discussão
		<p>“E quando foi feito o convite, achámos por bem experienciar, mas se sem antes... tivemos de fazer... cruzar informação nos órgãos, porque eu tenho assento no pedagógico, também no Concelho da Comunidade. Temos a sorte de ter uma associação de pais muito colaborativa e não tivemos por parte de ninguém nenhum entrave.”</p>	Intervenientes

		“(..) estivemos a questionar no sentido das preferências, no funcionamento da escola isto já no ano 19-20 os encarregados de educação foram auscultados o quinto ano, o pessoal docente e os alunos. 82% preferia por semestres.”	Auscultação
			Divulgação
		“a questão dos encarregados de educação terem alunos noutras escolas, que... passou a ser uma dificuldade porque na escola X o horário, o calendário era um, mas depois tudo se acertou, não houve assim grande...”	Famílias (desvantagens)
Organização escolar	Compreender como é que as várias estruturas se organizam e se houve alterações devido à semestralidade	“Quando terminamos o semestre o volume de trabalho é notório. As pessoas têm de preparar a parte burocrática que toda a gente tem de preencher e ninguém pode escapar, que têm de cumprir.” “eu acho que a burocracia é o ponto número um” (vantagem – diminuição)	Burocracia
		“Pensou-se que fosse mais equitativa em número de dias, mais ou menos equilibrado o primeiro semestre e o segundo, e depois das pausas letivas.”	Equilíbrio

		“Eu acho que as pessoas precisam pausas, quer docentes quer alunos, todo pessoal, toda a Comunidade precisa dessas pausas, que é quase uma lufada de ar fresco para retomar o trabalho.”	Pausas
		“(…) quanto mais reuniões, mais trabalho, mais burocracia e nessa medida nós achávamos que era mesmo facilitador…” “Por vezes poupamos algumas vezes, poupamos alguma reunião.”	Reuniões
Organização Curricular	Compreender se a semestralidade permitiu flexibilizar o currículo de uma forma diferente		Flexibilidade
			Organização
			Práticas
			Projetos
Avaliação das aprendizagens	Perceber se o processo de avaliação dos alunos sofreu alterações significativas. Compreender qual a importância da avaliação formativa e da sumativa.	“Eu acho que temos de ter… É uma sinalização, é um semáforo: Olhe, este aluno está a ter um desempenho fraco. Ele tem potencial. Eu acho que é de alertar o diretor de turma, que às vezes ainda não há os elementos formativos é do dia a dia do aluno, as questões de aula de umas fichas, às vezes o aluno pode estar mais desatento e então a gente tem de informar. É um alerta!”	feedback
			Av. Formativa
	Perceber como é feito o feedback da avaliação aos alunos e EE		Av. Sumativa
		“Não são só os testes, a avaliação é contínua, desde que nós entendemos como docentes, a avaliação é contínua.”	Instrumentos de avaliação

		“Podemos variar nossa forma de avaliar a sério.”	
		“Acho que sim, nós notamos que é bom. O aluno não fica, não fica a descansar à sombra da bananeira porque já tem positiva, que já garantido o ano. Quando os... é um alerta, cuidado se você não trabalha o suficiente tem...”	Sucesso
		“Claro, ele ainda não está com tudo na mão, ele tem de dar o seu melhor.”	
			Testes
Efeitos Gerados	Perceber aos efeitos desencadeados pela nova organização do calendário escolar.	“Eu acho que na globalidade que as pessoas ficam muito mais... a gerir o seu o seu trabalho pessoal e a gerir a avaliação dos alunos de uma forma mais...”	Bem-estar
			Gestão
Monitorização	Compreender como é feito o acompanhamento deste processo		
Conclusão	Deixar um espaço aberto para que o entrevistado manifeste a sua opinião	“O estar a voltar a trimestres eu não aconselho porque ia outra vez aumentar os momentos sumativos, os momentos de reuniões e assim, se foi quase diminuir um terço agora isso seria regredir.”	Vantagens

X. Categorização da entrevista realizada ao presidente do CE e CP

Categoria	Objetivos Específicos	Indicadores/Unidades de Registo	subcategorias
Divisão calendário escolar em semestres	Compreender como se chegou à decisão de dividir o calendário escolar em semestres	<p>“Acho que foi, estou contando, em 18/19, por aí. (...)” “... começou a surgir a nível nacional a ideia de que havia algumas escolas do país que estavam a fazer a organização por semestre, e que essa organização estava a ter sucesso e que tinha consequências positivas para o funcionamento da escola e para os resultados dos alunos.”</p>	Discussão
		<p>“Foi apresentado tanto ao ... no Conselho Pedagógico e no Conselho da Comunidade Educativa para discutirmos e tomarmos a decisão!”</p>	Intervenientes
		<p>“Foi, salvo erro, nessas reuniões a escola avançou com a proposta, não sei se já ouvimos, mas acho que ouvimos a comunidade já, qual era a expectativa das pessoas funcionarem por semestres e no início sei que a expectativa foi largamente positiva, as pessoas quiseram arriscar e quiseram experimentar esta nova medida organizacional e pedagógica.” “Depois em 19/20 foi feito um estudo pela (...) equipa de autoavaliação da escola, em que se ouviram os professores, os pais, os</p>	Auscultação

		<p>alunos e que todos eles eram favoráveis à continuação por semestres. Por exemplo, em (...) em 2020, 8% dos professores ainda defendiam a organização por trimestre e no ano passado, portanto em 22, em junho de 22, apenas 1 docente em 171 defendeu que a escola devia voltar, portanto aos... à organização trimestral. Portanto, significa quase, quase 100%, portanto excluindo um aluno (corrige) um professor em 171 eram defensores desta nova organização e não querem regredir, não querem voltar para trás.”</p> <p>“A auscultação foi um formulário (...), foi feito um questionário para professores, um questionário para pais e um questionário para alunos.”</p> <p>“A Associação de Pais e os pais que foram ouvidos, não se opõem, são favoráveis.”</p>	
		<p>“ A divulgação é feita (...) no primeiro Conselho Pedagógico, (...) mas como o calendário da região (...) tem saído em agosto, (...), portanto definitivo só no início do ano letivo, no primeiro Conselho Pedagógico, antes de começarem as aulas e aos pais é divulgado nas primeiras reuniões (...) aí os pais já sabem, antes de começarem as aulas, qual o calendário escolar.</p>	Divulgação

		<p>“Lembro-me que no primeiro ano (...) uma das coisas que tivemos e depois tivemos de ajustar foi com os pais. Os pais o que é que sentiram: estavam satisfeitos com a organização por semestres, mas estavam insatisfeitos com facto de aqueles que tinham filhos nas escolas do 1.º ciclo e na escola dos 2.º e 3.º ciclos, terem dois calendários diferentes, um para o 1.º ciclo, com férias diversificadas e outro para o 3.º ciclo.”</p> <p>“(…) relacionamo-nos bem com os diretores das escolas do 1.º ciclo do [REDACTED], tentamos envolvê-los também nesta... que as escolas do 1.º ciclo se aventurassem a funcionar por semestres. Isso aconteceu, acho que já vão no segundo ano, no final do ano letivo, este ano, portanto do ano em 22, foram ouvidos os diretores do 1.º ciclo, (...) e todas as escolas do 1.º ciclo começaram... pretendem continuar a organizar-se por semestres.”</p> <p>“(…) é preciso tentar negociar e tentar envolver mais as escolas do 1.º ciclo, porque funcionamos por semestres, arrancamos todos no mesmo dia, logo no início o mais cedo possível, mas depois, enquanto que a nossa escola, pelo facto de ter experimentado... o Carnaval, fazer aquela semana completa de pausa e retirar dias agora na Páscoa (...), os do 1.º ciclo até ao final de janeiro têm um calendário mais ou</p>	<p>Famílias (desvantagens)</p>
--	--	--	------------------------------------

		<p>menos semelhante ao nosso, mas agora... no Carnaval usaram só os 3 dias e na Páscoa vão gozar mais dias. Não quiseram, por opção própria, seguir a nossa maneira de funcionar.”</p> <p>“Podemos tentar no próximo ano negociar e aproximar ainda mais o calendário.”</p> <p>“Só que está aqui... Só que é um bocadinho difícil, pois os professores do 1.º ciclo não querem prescindir das férias completas da Páscoa (o período) e os nossos, que estão habituados assim, também não querem... acham que o Carnaval, aquela quinta e sexta, que mesmo em termos de resultados para os alunos e em termos de matérias, em termos pedagógicos não é nada!”</p> <p>“Há aquele pequeno senão que nós temos de tentar melhorar com as escolas do primeiro ciclo, fazer um calendário... o objetivo era fazer um calendário único para a freguesia, para todas as escolas da freguesia. Isso era seria bom se conseguisse chegar a isso.”</p>	
Organização escolar	Compreender como é que as várias estruturas se organizam e se houve alterações devido à semestralidade	“Tem contribuído, é para se calhar, (...) a maneira como nos organizamos ... e os momentos que temos de avaliação sumativa e avaliação formativa ao longo do ano, acho que reduziu um bocadinho o trabalho administrativo.”	Burocracia

		<p>“Para que haja uma maior coordenação entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso, que não tenhamos períodos muito grande de trabalho e depois períodos muito curtos de descanso.”</p> <p>“Esta nova organização do calendário permite, (...) a distribuição mais equitativa do trabalho ao longo do ano e com mais períodos de pausas.”</p> <p>“Está mais equilibrado. Esta organização está muito mais equilibrada entre o trabalho e os períodos de descanso.”</p> <p>“Em termos de organização dos semestres uma grande vantagem, como falamos há pedaço, o equilíbrio. Do equilíbrio das pausas, dos momentos de trabalho e das pausas, é que no calendário trimestral, (...) o terceiro período é uma ficção, não existe. Como nós sabemos o terceiro período é um mês de aulas.”</p>	Equilíbrio
		<p>“O que nós fazemos em relação ao calendário é tentar seguir um princípio que é ajustado todos os anos em função do calendário da região e do calendário nacional, mas tentar seguir um princípio que é ... embora tenhamos menos férias em determinados momentos, mas ter mais pausas.”</p> <p>“ O que nós fazemos normalmente é uma pausa em novembro, depois fazemos a pausa normal de Natal, depois no final de semestre</p>	Pausas

		<p>fazemos uma pausa de três dias (para a avaliação), e... no Carnaval usamos a semana completa e na Páscoa normalmente trabalhamos mais dois ou três dias para compensar, e tentamos no início arrancar mais cedo”</p> <p>“(...) criando várias pausas ao longo do ano que são benéficas para professores e para alunos, que têm assim mais momentos de descanso, o que acaba por acalmar um bocadinho o stresse, as diversas situações de tensão entre a comunidade escolar.”</p>	
		<p>“A organização do calendário não trouxe mais reuniões para os professores, pelo contrário, acho que diminuiu um bocadinho o trabalho administrativo dos docentes.”</p> <p>“O volume de reuniões, (...), acontece em janeiro e no final do ano, isso é igual. Mas já não acontece na Páscoa, é menos um período de...”</p>	Reuniões
Organização Curricular	Compreender se a semestralidade permitiu flexibilizar o currículo de uma forma diferente	<p>“Eu acho que é mais fácil de gerir a parte disciplinar e a parte curricular. Nós temos maior liberdade para conseguirmos organizar. Até porque as disciplinas por semestre, por exemplo, não calhavam a meio do trimestre, como era antes. Agora as disciplinas de semestre acabam mesmo final do semestre. Portanto, a organização semestral facilita o trabalho de toda a gente.”</p>	Flexibilidade

		<p>“Para os alunos acabou por desconcentrar aquelas semanas, ainda que às vezes pontualmente possa acontecer, aquelas semanas em que toda a gente fazia testes de avaliação sumativa, e os alunos todos os dias tinham testes, era preciso colocar regras para que não terem todos os dias testes”</p>	Organização
		<p>“Espera-se e dinamiza-se que a escola funcione mais noutras formas de avaliação além do teste e que passa mais pelo trabalho colaborativo, pelo trabalho de equipa e pela avaliação formativa... pelo desenvolvimento de projetos.”</p>	Práticas
		<p>“Espera-se e dinamiza-se que a escola funcione mais noutras formas de avaliação além do teste e que passa mais pelo trabalho colaborativo, pelo trabalho de equipa e pela avaliação formativa... pelo desenvolvimento de projetos.”</p>	Projetos
Avaliação das aprendizagens	<p>Perceber se o processo de avaliação dos alunos sofreu alterações significativas. Compreender qual a importância da avaliação formativa e da sumativa.</p>	<p>“O diretor de turma dá conhecimento aos pais dos quatro momentos, dos formativos (...) como é que as coisas estão em novembro, se estão a correr bem, o que é preciso corrigir, o que é preciso alterar... Depois, em janeiro, portanto, é a avaliação do primeiro semestre, e depois, agora na Páscoa, antes da Páscoa agora os diretores de turma estão a informar os pais daquilo que se está a passar, como é que é ...”</p>	feedback

Perceber como é feito o feedback da avaliação aos alunos e EE	<p>“Os balanços que os grupos fizeram no ano letivo, é que a calendarização por semestres os ajudou tanto na parte da organização das disciplinas, na parte da avaliação, na parte... e principalmente valorizar-se aquilo que hoje é essencial, que é a avaliação formativa e não... portanto e valorizar as experiências, as melhorias e os percursos que os alunos vão fazendo e vão conquistando dia-a-dia.”</p> <p>“Espera-se e dinamiza-se que a escola funcione mais noutras formas de avaliação além do teste e que passa mais pelo trabalho colaborativo, pelo trabalho de equipa e pela avaliação formativa... pelo desenvolvimento de projetos.”</p>	Av. Formativa
	<p>“os professores neste momento têm duas reuniões de avaliação sumativa, uma em janeiro e outra no final do ano letivo.”</p> <p>“Continuamos com a regra de só fazer duas fichas de avaliação sumativa por semestre, não há aquele excesso de avaliação sumativa antes pelo contrário.”</p>	Av. Sumativa
	<p>“Apostamos em ter outras formas de desenvolvimento de aprendizagens, de projetos e de avaliação para além do teste. Como disse, no fundo os testes sumativos são dois no primeiro semestre e dois no segundo, são 4 por ano em cada disciplina.”</p>	Instrumentos de avaliação

		“(...) um dos aspetos que é preciso valorizar é a diversificação dos instrumentos de avaliação.”	
		<p>“Este tipo de organização acho que responsabiliza mais os alunos e que não corta expectativas. Portanto, eles até ao final do ano estão na esperança de poder obter melhores resultados para passar o ano letivo.”</p> <p>“É evidente que nos últimos anos temos assistido a melhorias dos resultados dos alunos em termos de taxas de transição e também temos assistido à redução das taxas de abandono e de indisciplina, de casos... a parte disciplinar tem um número de casos reduzido.”</p>	Sucesso
		“Os testes sumativos são dois no primeiro semestre e dois no segundo, são 4 por ano em cada disciplina.”	Testes
Efeitos Gerados	Perceber aos efeitos desencadeados pela nova organização do calendário escolar.	“Não é uma medida que resolva problemas e é difícil de mensurar exatamente as consequências da medida. Mas... o que eu sinto, é que se eu perguntar aos professores “Vamos voltar aos trimestres?” ninguém me diz que quer voltar para trás.”	Bem-estar
		“Para nós, para a nossa comunidade é a medida a seguir. Se formos confrontados pela tutela a dizer que não poderemos continuar com isto vai ser motivo de tristeza, vai... não vai ser bem aceite pelo...”	Gestão

		principalmente pelos professores. É... são aqueles que sentem mais, portanto a medida no seu trabalho.”	
Monitorização	Compreender como é feito o acompanhamento deste processo	“É feita anualmente ouvindo os grupos, fazendo pequenos inquéritos e depois é feito tanto no Conselho Pedagógico como no Conselho da Comunidade Educativa e no Conselho Executivo”.	
Conclusão	Deixar um espaço aberto para que o entrevistado manifeste a sua opinião	<p>“É menos stress, podemos organizar as aprendizagens, os momentos de avaliação, os momentos de pausa. É muito melhor do que no sistema anterior. Isso é notório...”</p> <p>“A opção da escola e organizar o seu ano letivo por semestres permitiu à escola uma maior flexibilização do seu currículo, mais equilíbrio entre os períodos de trabalho e de descanso, maior bem-estar e motivação dos docentes e discentes, maior valorização do progresso das aprendizagens com enfoque especial na avaliação formativa e reporte aos encarregados de educação e garante os mesmos dias letivos estabelecido no calendário escolar regional, quer com a região quer com o nacional.”</p>	Vantagens

XI. Recolha dos dados do questionário por inquérito

Este questionário foi aplicado durante o mês de março de 2023 aos docentes da escola, através do preenchimento de um formulário online. As respostas foram anónimas e cada professor apenas podia responder uma única vez ao formulário.

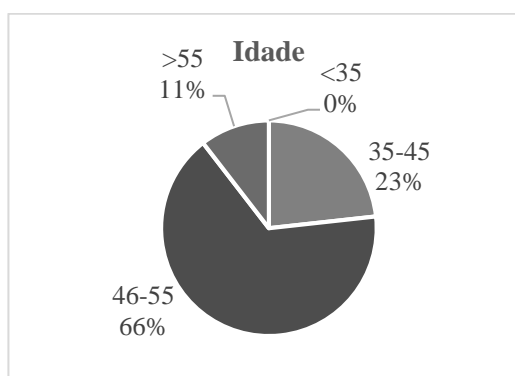
Total de docentes a lecionar na escola: 145

Respondentes ao questionário: 86 (59,3%)

Caracterização da amostra:

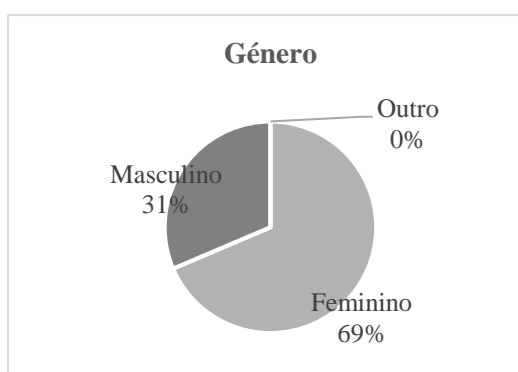
Idade (anos)

Idade	freq.	%
<35	0	0,0%
35-45	20	23,3%
46-55	57	66,3%
>55	9	10,5%



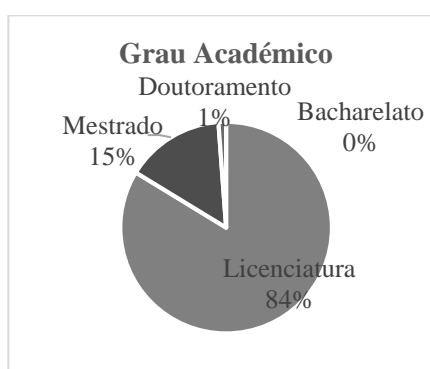
Género

Género	freq.	%
Feminino	59	68,6%
Masculino	27	31,4%
Outro	0	0,0%



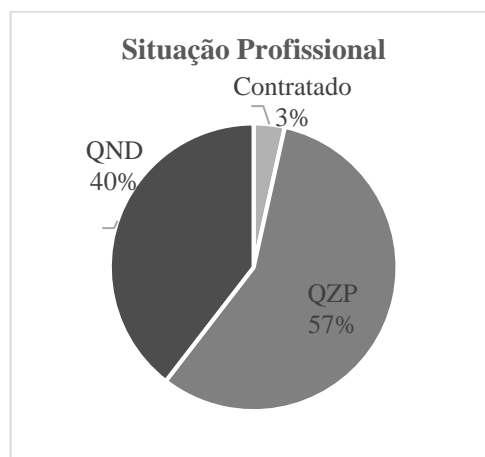
Grau Académico

Grau académico mais elevado	freq.	%
Bacharelato	0	0,0%
Licenciatura	72	83,7%
Mestrado	13	15,1%
Doutoramento	1	1,2%



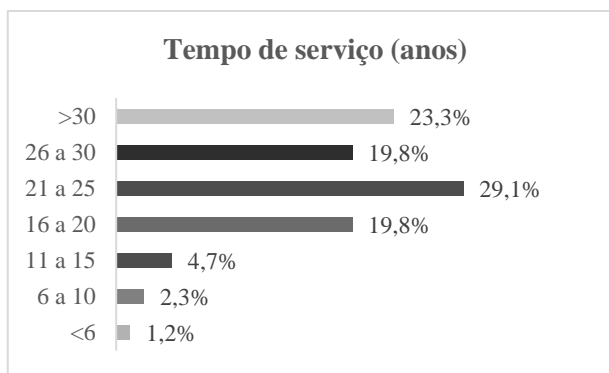
Situação Profissional

Situação Profissional	freq.	%
Contratado	3	3,5%
QZP	49	57,0%
QND	34	39,5%



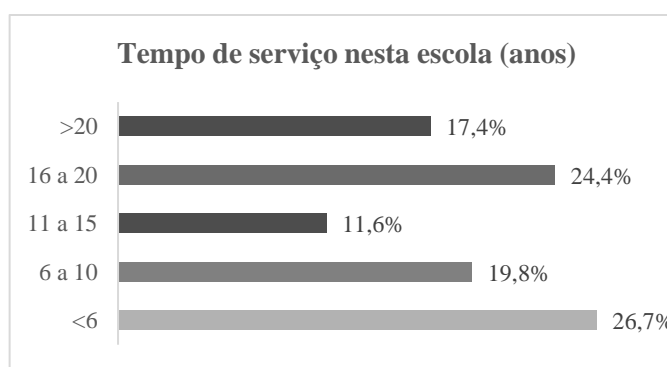
Tempo de Serviço (anos)

Tempo de serviço	freq.	%
<6	1	1,2%
6 a 10	2	2,3%
11 a 15	4	4,7%
16 a 20	17	19,8%
21 a 25	25	29,1%
26 a 30	17	19,8%
>30	20	23,3%



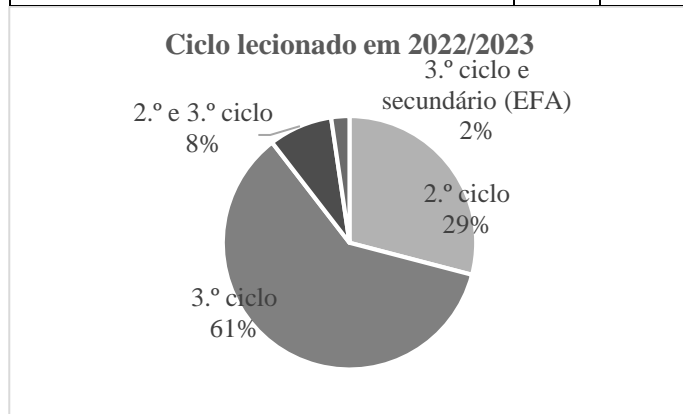
Tempo de serviço nesta escola (anos)

Tempo de serviço nesta escola	freq.	%
<6	23	26,7%
6 a 10	17	19,8%
11 a 15	10	11,6%
16 a 20	21	24,4%
>20	15	17,4%



Ciclo lecionado em 2022/2023

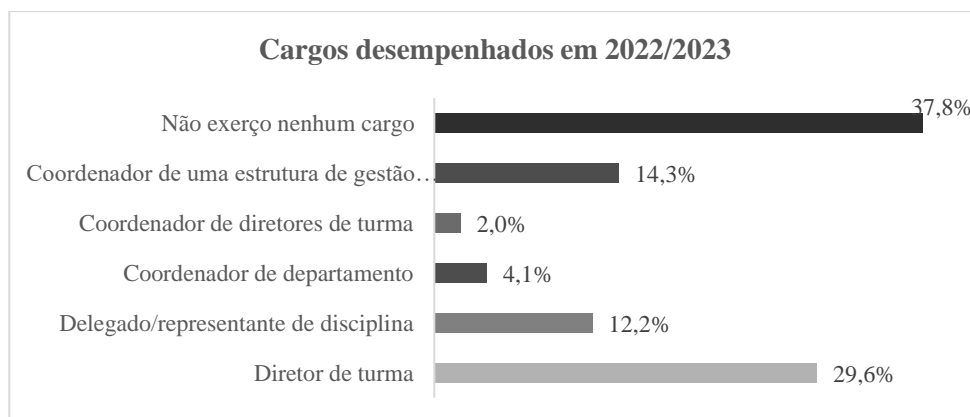
Ciclo de ensino lecionado em 2022/2023	Freq.	%
2.º ciclo	25	29,1%
3.º ciclo	52	60,5%
2.º e 3.º ciclo	7	8,1%
3.º ciclo e secundário (EFA)	2	2,3%



Cargos desempenhados em 2022/2023

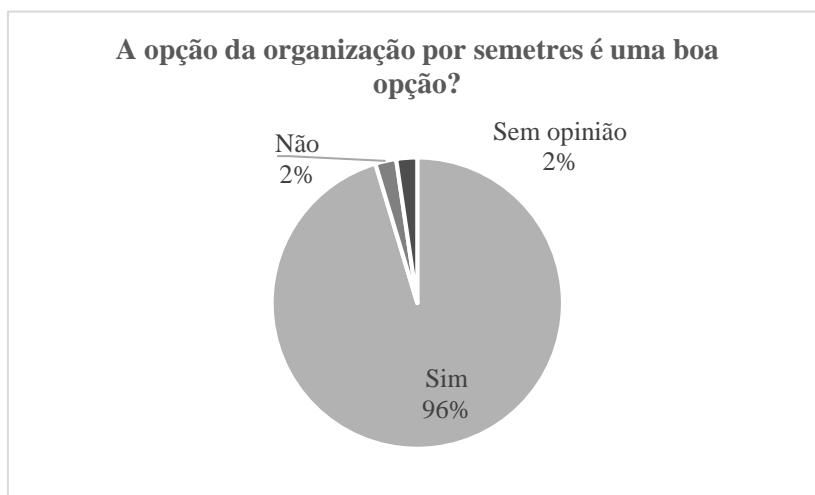
Cargos desempenhados em 2022/2023	freq.	%
Diretor de turma	29	29,6%
Delegado/representante de disciplina	12	12,2%
Coordenador de departamento	4	4,1%
Coordenador de diretores de turma	2	2,0%
Coordenador de uma estrutura de gestão intermédia diferente das anteriores	14	14,3%
Não exerce nenhum cargo	37	37,8%

Nota: Há respondentes que têm mais do que um cargo



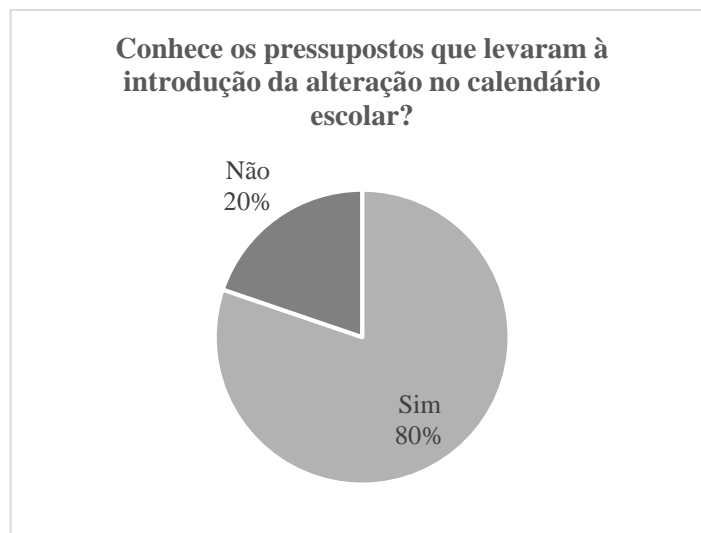
Esta escola optou pela organização semestral do calendário escolar. Foi uma boa opção?

Respostas	freq.	%
Sim	82	95,3%
Não	2	2,3%
Sem opinião	2	2,3%



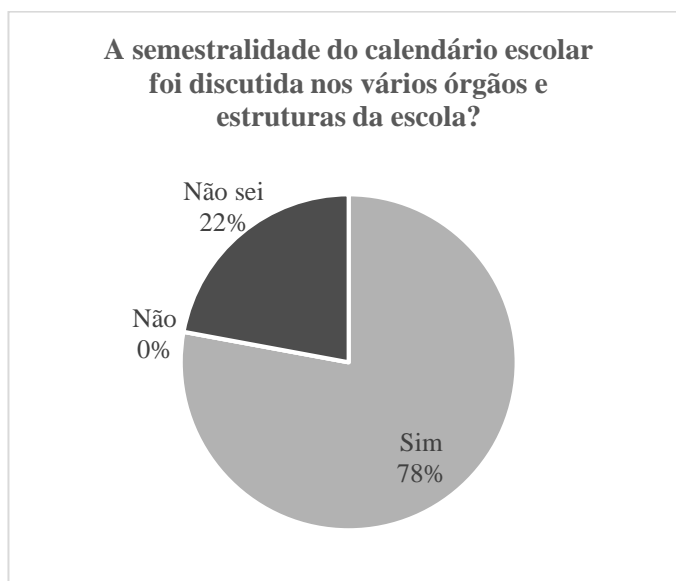
Conhece os pressupostos que levaram à introdução da alteração no calendário escolar?

Respostas	freq.	%
Sim	69	80,2%
Não	17	19,8%



A semestralidade do calendário escolar foi discutida nos vários órgãos e estruturas da escola?

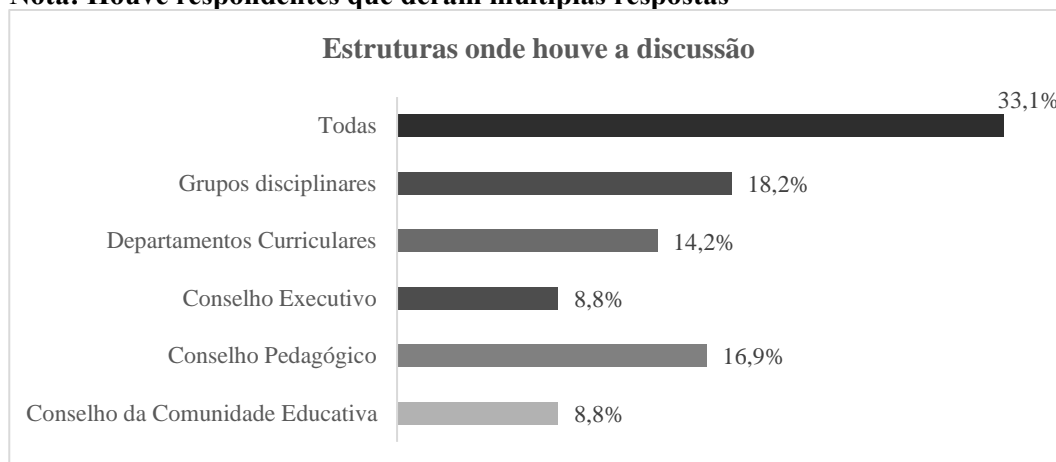
Respostas	freq.	%
Sim	67	77,9%
Não	0	0,0%
Não sei	19	22,1%



Estruturas onde se discutiu a divisão do calendário escolar em semestres.

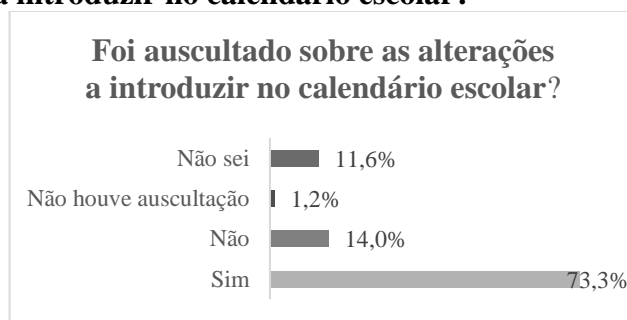
Estruturas onde houve a discussão	freq.	%
Conselho da Comunidade Educativa	13	8,8%
Conselho Pedagógico	25	16,9%
Conselho Executivo	13	8,8%
Departamentos Curriculares	21	14,2%
Grupos disciplinares	27	18,2%
Todas	49	33,1%

Nota: Houve respondentes que deram múltiplas respostas



Foi auscultado sobre as alterações a introduzir no calendário escolar?

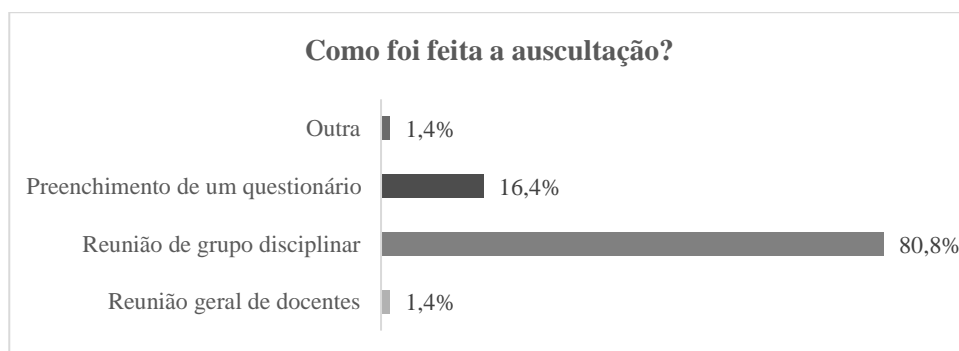
Respostas	freq.	%
Sim	63	73,3%
Não	12	14,0%
Não houve auscultação	1	1,2%
Não sei	10	11,6%



Como foi feita a auscultação?

Como foi feita a auscultação?	freq.	%
Reunião geral de docentes	1	1,4%
Reunião de grupo disciplinar	59	80,8%
Preenchimento de um questionário	12	16,4%
Outra	1	1,4%

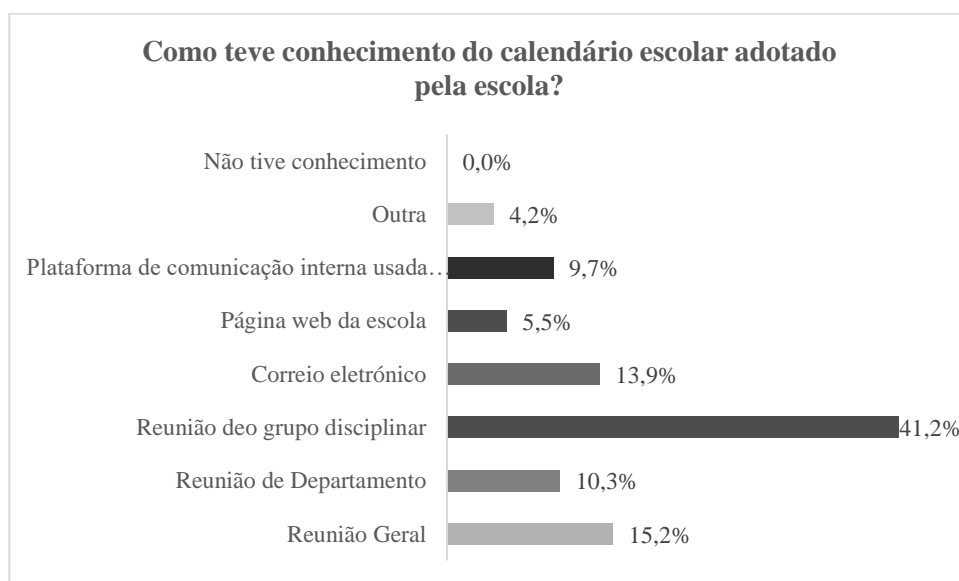
Nota: Apenas as respostas de quem respondeu afirmativamente à questão anterior



Como teve conhecimento do calendário escolar adotado pela escola?

Como teve conhecimento do calendário escolar adotado pela escola?	freq.	%
Reunião Geral	25	15,2%
Reunião de Departamento	17	10,3%
Reunião deo grupo disciplinar	68	41,2%
Correio eletrónico	23	13,9%
Página web da escola	9	5,5%
Plataforma de comunicação interna usada na escola	16	9,7%
Outra	7	4,2%
Não tive conhecimento	0	0,0%

Nota: Vários respondentes deram várias respostas



Muitos argumentos são utilizados para justificar esta opção de semestralização do calendário.

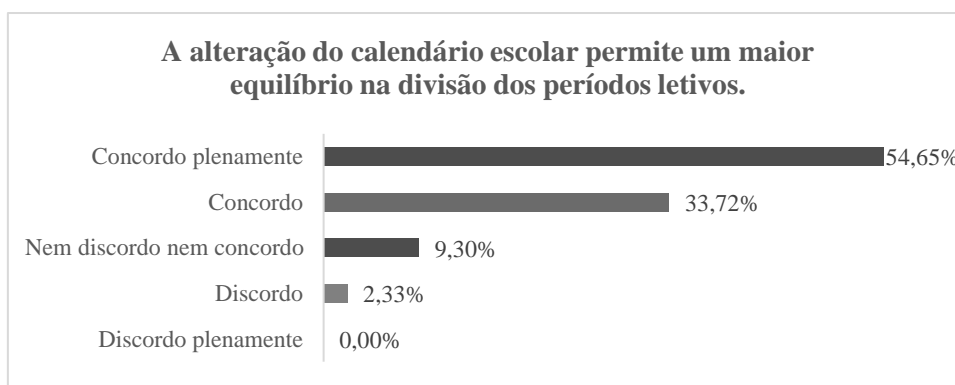
Para cada um dos seguintes domínios utilize a seguinte escala para classificar os indicadores apresentados. (escala Likert)

- 1 - Discordo Plenamente 2 – Discordo 3 - Nem Discordo Nem concordo
4 – Concordo 5 – Concordo Plenamente**

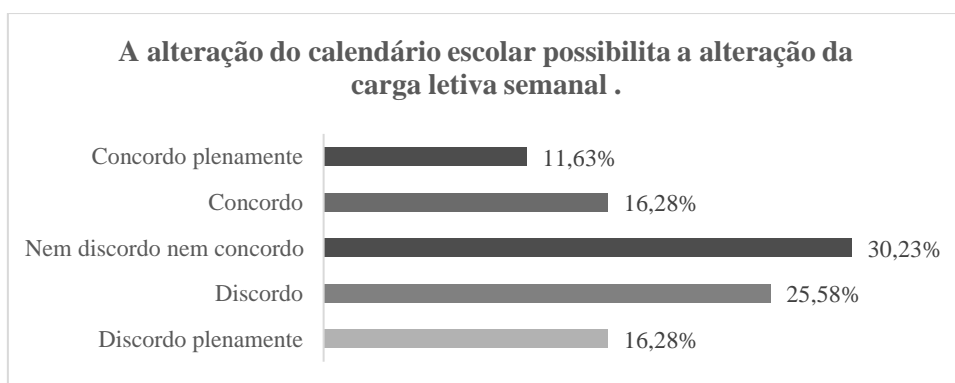
Domínios

Domínio organizacional

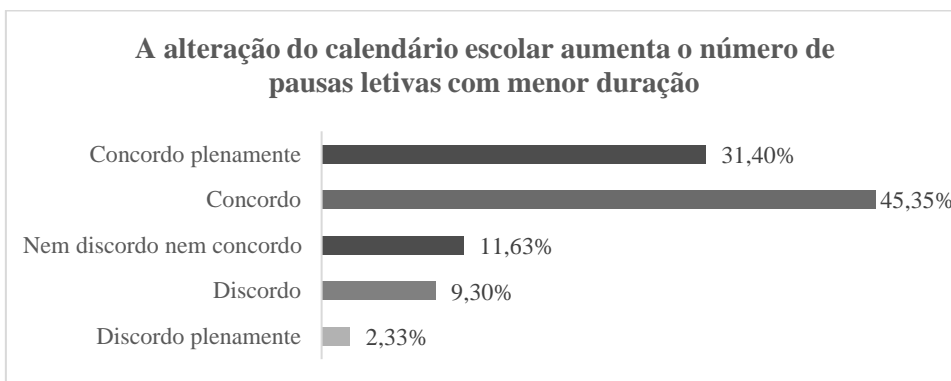
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar permite um maior equilíbrio na divisão dos períodos letivos.	0	2	8	29	47
	0,00%	2,33%	9,30%	33,72%	54,65%



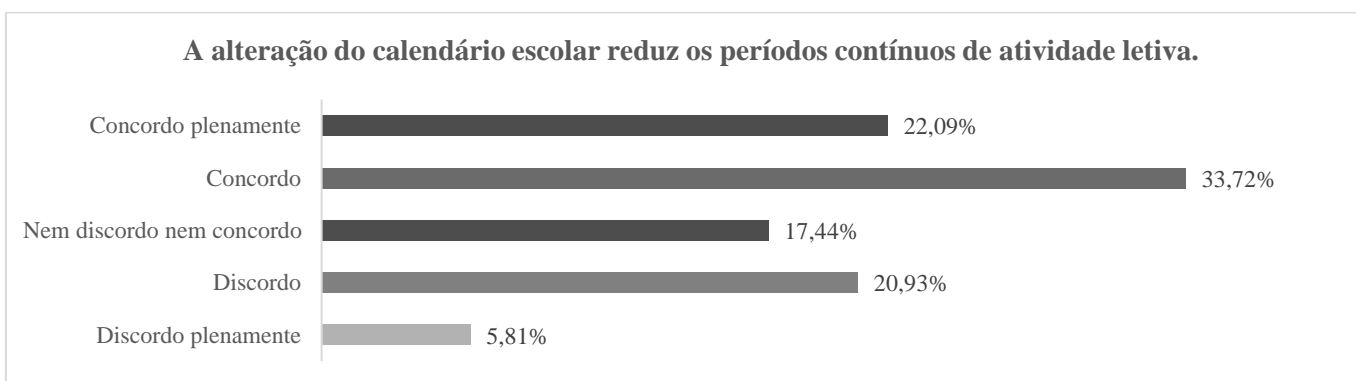
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar possibilita a alteração da carga letiva semanal	14	22	26	14	10
	16,28%	25,58%	30,23%	16,28%	11,63%



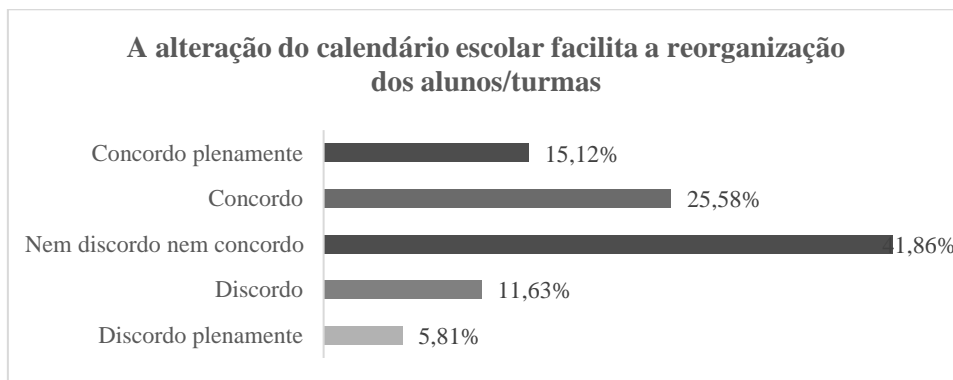
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar aumenta o número de pausas letivas com menor duração	2	8	10	39	27
	2,33%	9,30%	11,63%	45,35%	31,40%



	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar reduz os períodos contínuos de atividade letiva.	5	18	15	29	19
	5,81%	20,93%	17,44%	33,72%	22,09%



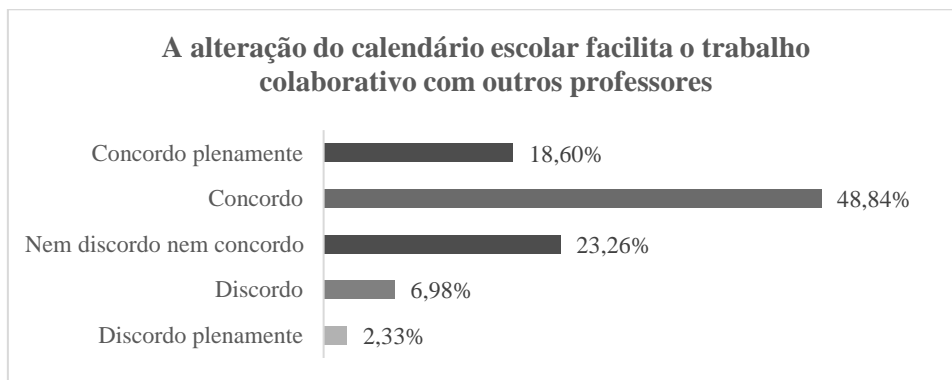
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar facilita a reorganização dos alunos/turmas	5	10	36	22	13
	5,81%	11,63%	41,86%	25,58%	15,12%



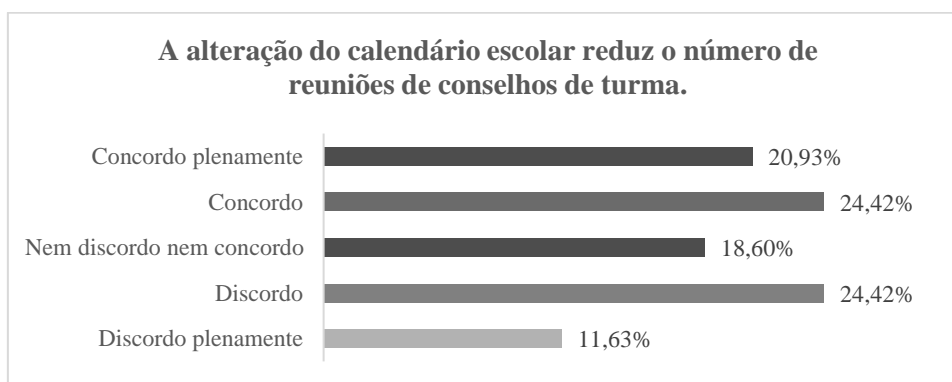
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar facilita a reorganização dos espaços e tempos letivos.	6	11	36	24	9
	6,98%	12,79%	41,86%	27,91%	10,47%



	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar facilita o trabalho colaborativo com outros professores	2	6	20	42	16
	2,33%	6,98%	23,26%	48,84%	18,60%



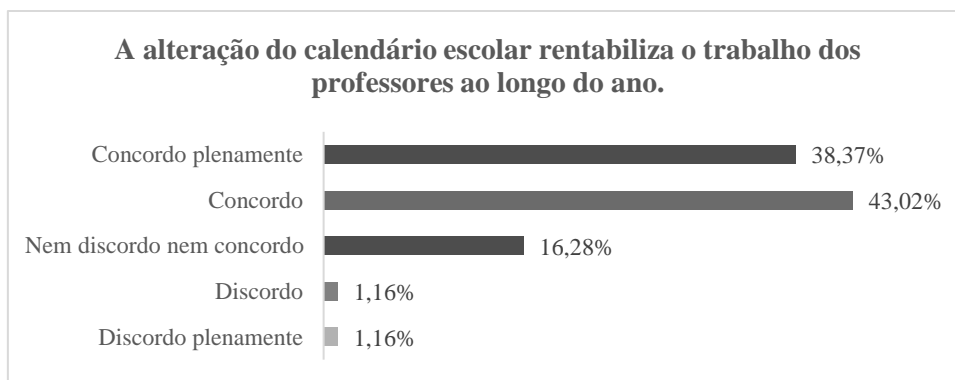
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar reduz o número de reuniões de conselhos de turma.	10	21	16	21	18
	11,63%	24,42%	18,60%	24,42%	20,93%



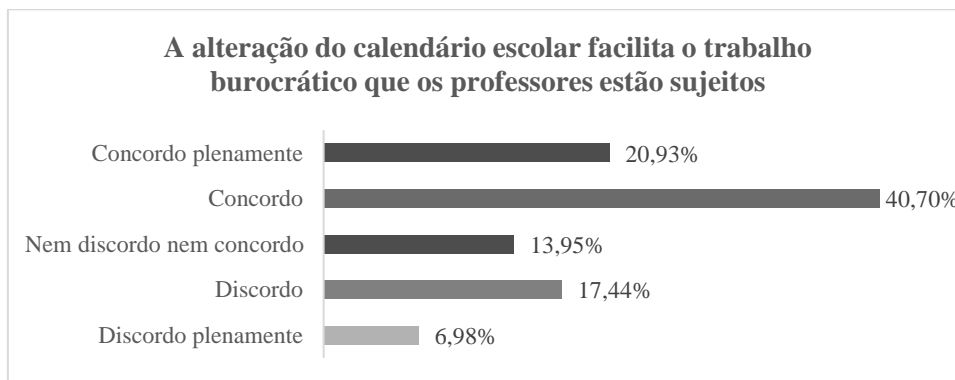
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário reduz o número de reuniões de grupos disciplinares	12	26	27	15	6
	13,95%	30,23%	31,40%	17,44%	6,98%



	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar rentabiliza o trabalho dos professores ao longo do ano.	1	1	14	37	33
	1,16%	1,16%	16,28%	43,02%	38,37%



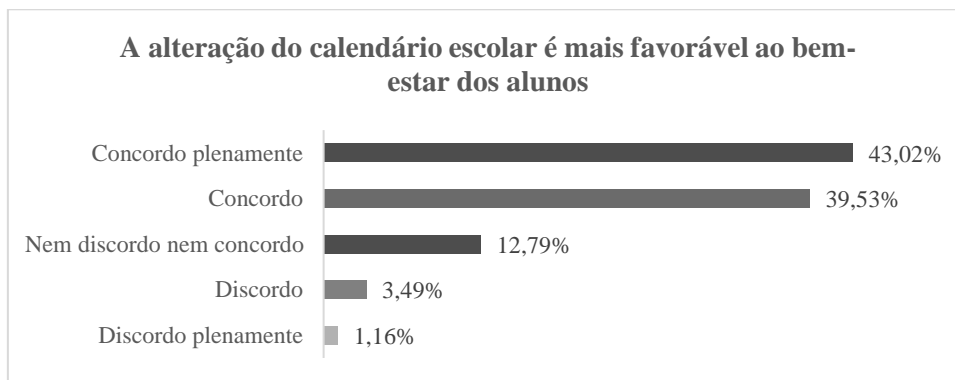
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar facilita o trabalho burocrático que os professores estão sujeitos	6	15	12	35	18
	6,98%	17,44%	13,95%	40,70%	20,93%



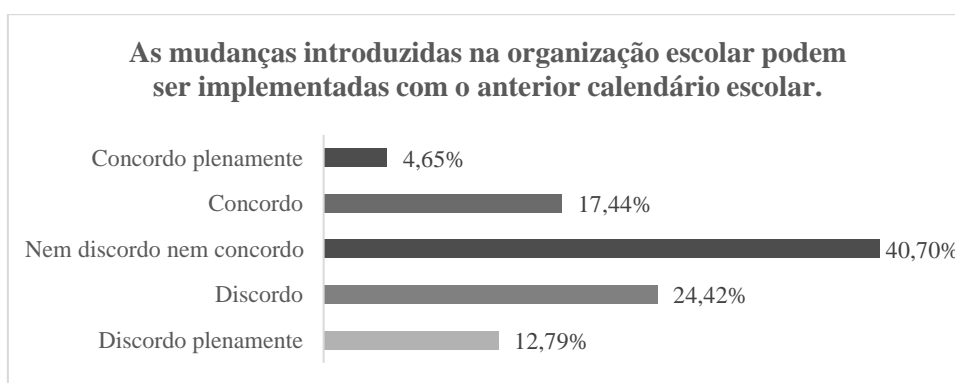
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar é mais favorável ao bem-estar dos professores	3	2	12	36	33
	3,49%	2,33%	13,95%	41,86%	38,37%



	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar é mais favorável ao bem-estar dos alunos	1	3	11	34	37
	1,16%	3,49%	12,79%	39,53%	43,02%

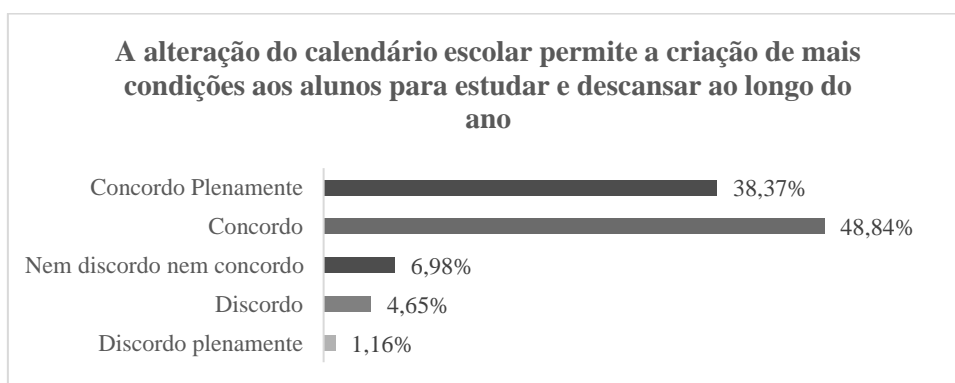


	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
As mudanças introduzidas na organização escolar podem ser implementadas com o anterior calendário escolar.	11	21	35	15	4
	12,79%	24,42%	40,70%	17,44%	4,65%

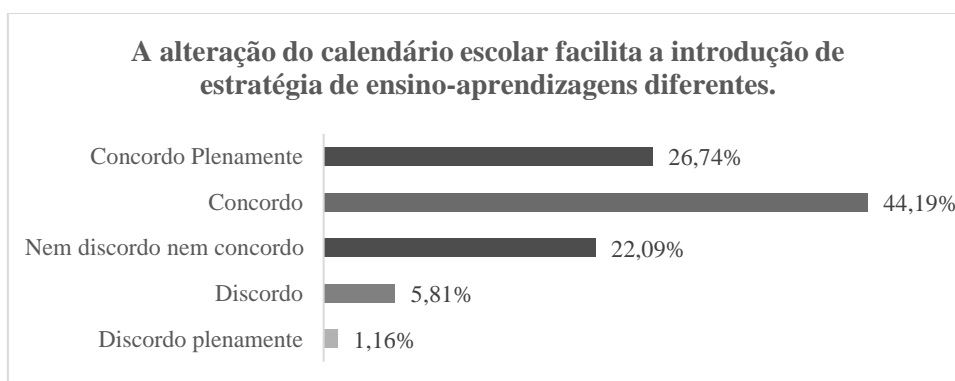


Domínio Pedagógico

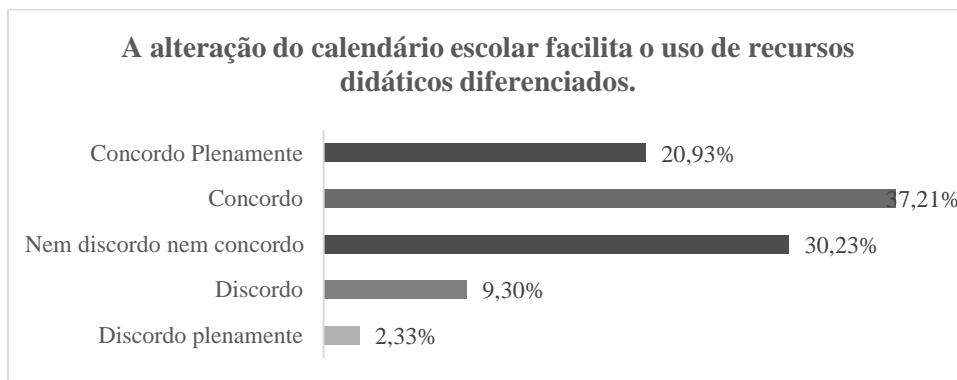
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar permite a criação de mais condições aos alunos para estudar e descansar ao longo do ano.	1	4	6	42	33
	1,16%	4,65%	6,98%	48,84%	38,37%



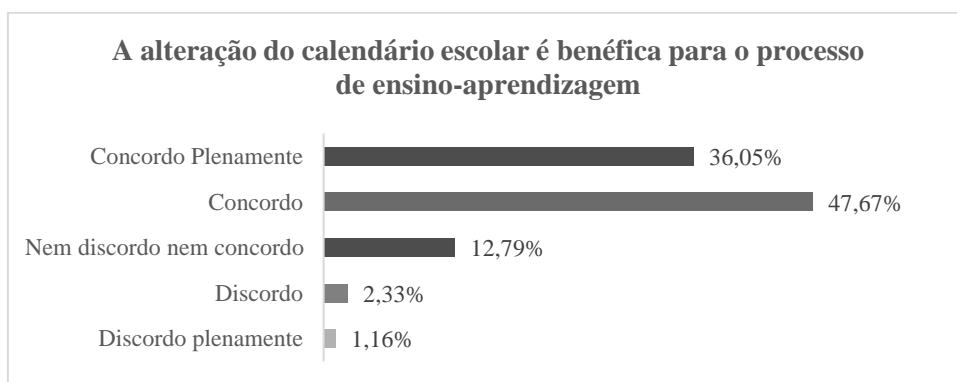
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar facilita a introdução de estratégia de ensino-aprendizagens diferentes.	1	5	19	38	23
	1,16%	5,81%	22,09%	44,19%	26,74%



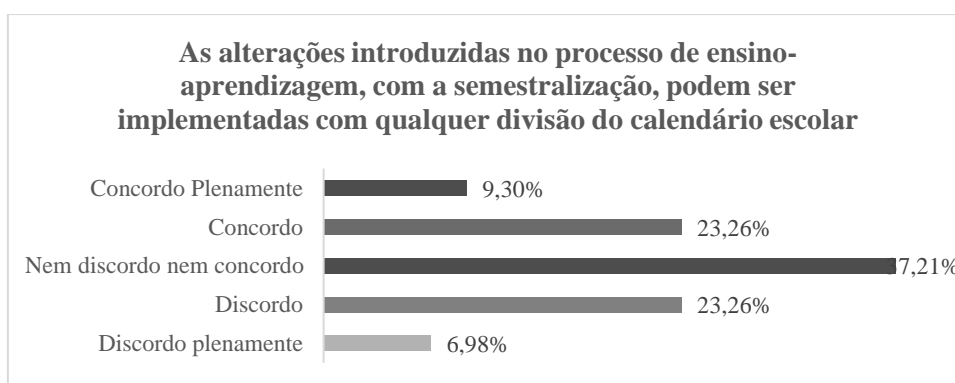
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar facilita o uso de recursos didáticos diferenciados.	2	8	26	32	18
	2,33%	9,30%	30,23%	37,21%	20,93%



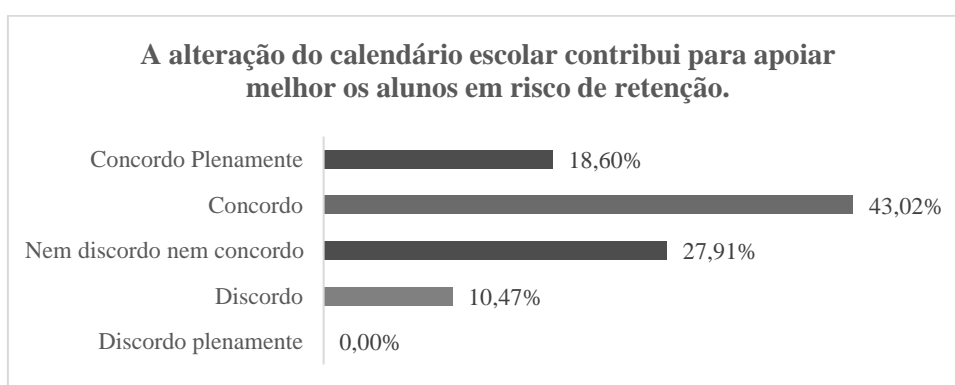
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem	1	2	11	41	31
	1,16%	2,33%	12,79%	47,67%	36,05%



	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
As alterações introduzidas no processo de ensino-aprendizagem, com a semestralização, podem ser implementadas com qualquer divisão do calendário escolar.	6	20	32	20	8
	6,98%	23,26%	37,21%	23,26%	9,30%



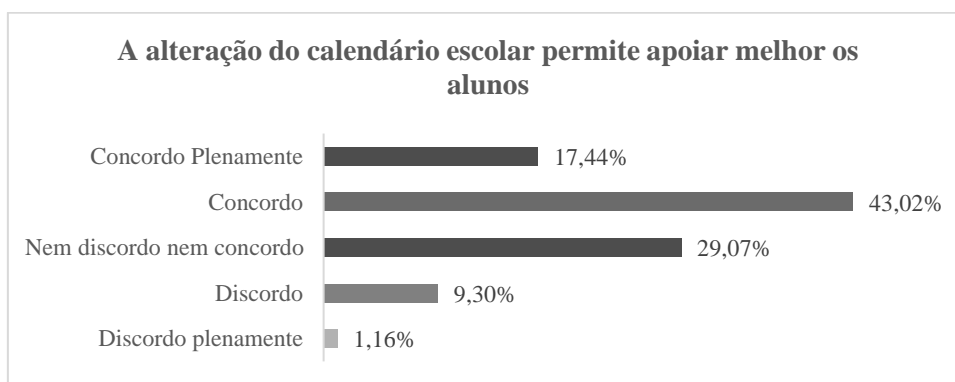
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar contribui para apoiar melhor os alunos em risco de retenção.	0	9	24	37	16
	0,00%	10,47%	27,91%	43,02%	18,60%



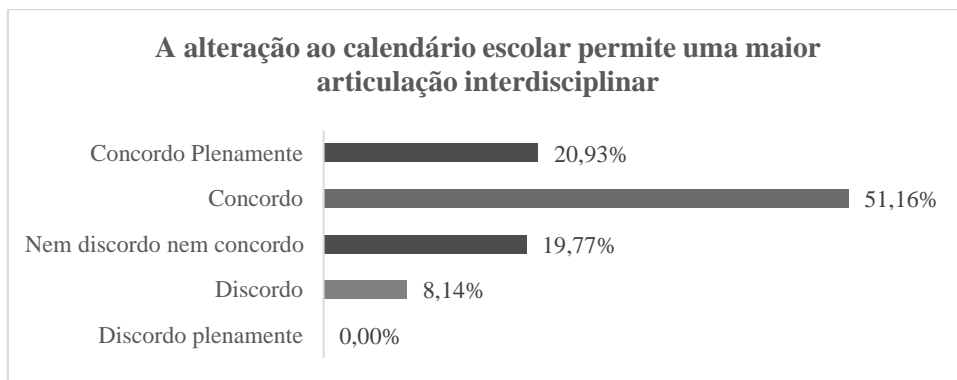
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar permite que se dê menos trabalhos de casa.	3	17	41	16	9
	3,49%	19,77%	47,67%	18,60%	10,47%



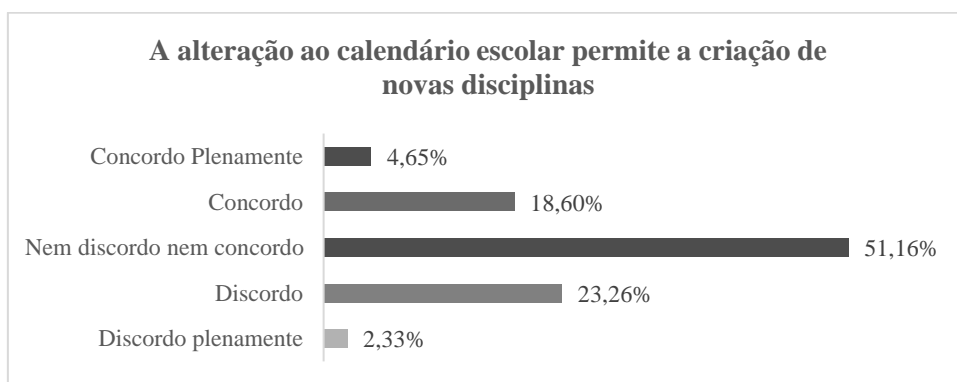
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar permite apoiar melhor os alunos	1	8	25	37	15
	1,16%	9,30%	29,07%	43,02%	17,44%



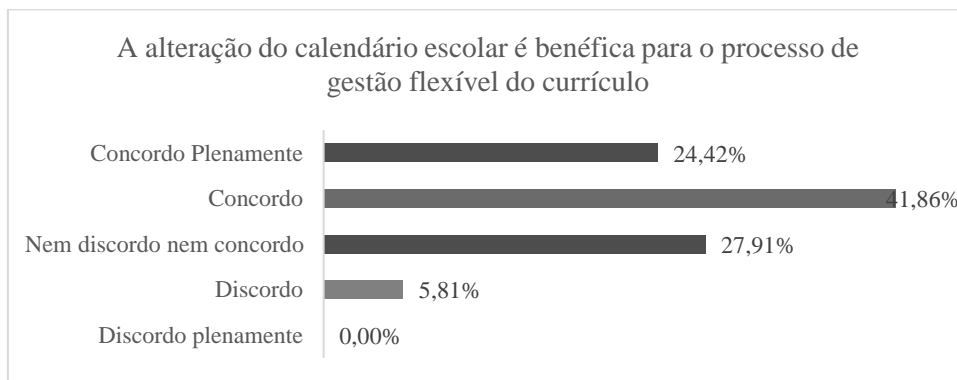
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração ao calendário escolar permite uma maior articulação interdisciplinar.	0	7	17	44	18
	0,00%	8,14%	19,77%	51,16%	20,93%



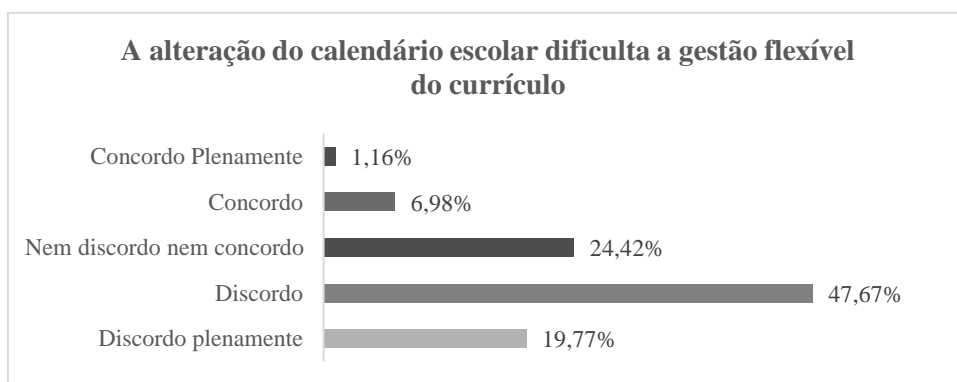
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração ao calendário escolar permite a criação de novas disciplinas.	2	20	44	16	4
	2,33%	23,26%	51,16%	18,60%	4,65%



	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar é benéfica para o processo de gestão flexível do currículo.	0	5	24	36	21
	0,00%	5,81%	27,91%	41,86%	24,42%

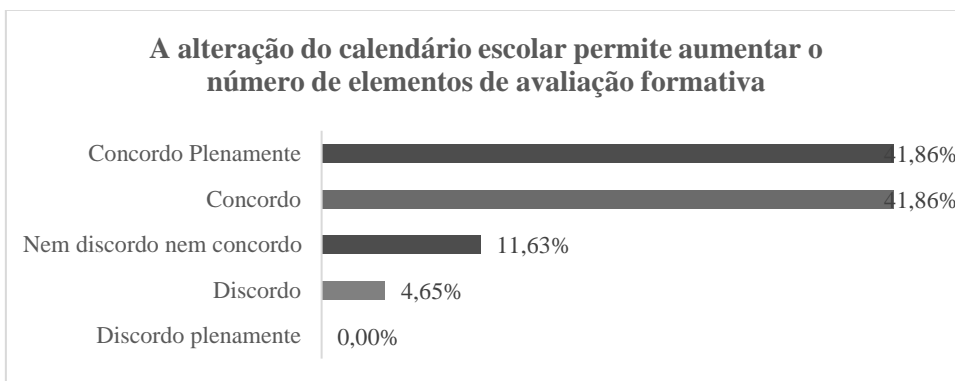


	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar dificulta a gestão flexível do currículo.	17	41	21	6	1
	19,77%	47,67%	24,42%	6,98%	1,16%

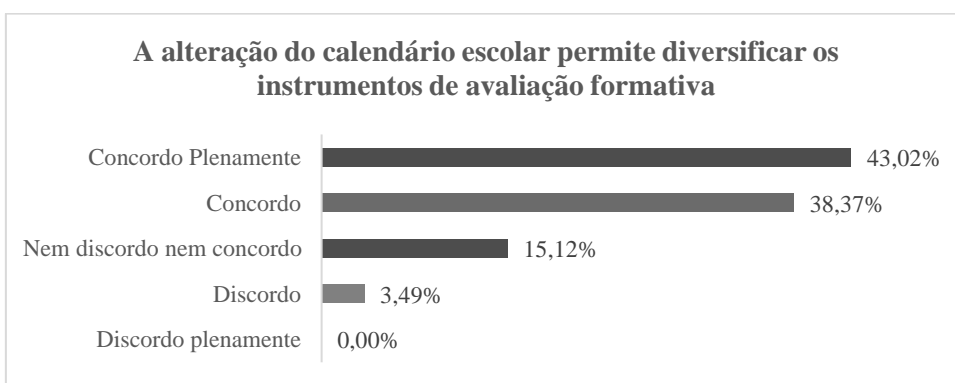


Domínio da Avaliação

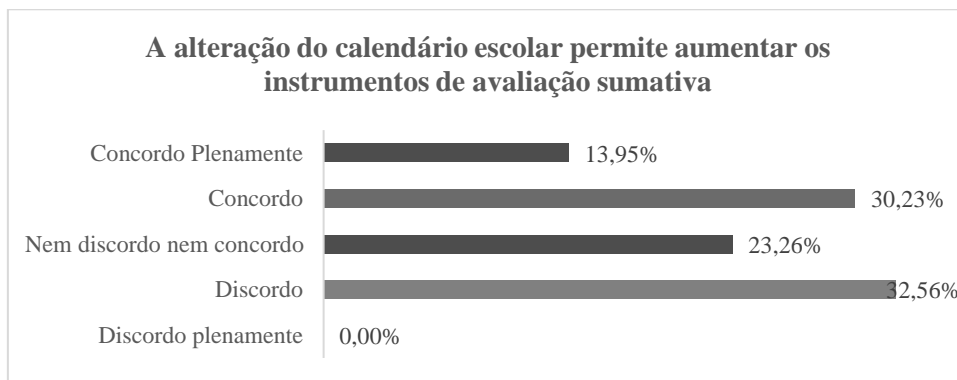
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar permite aumentar o número de elementos de avaliação formativa.	0	4	10	36	36
	0,00%	4,65%	11,63%	41,86%	41,86%



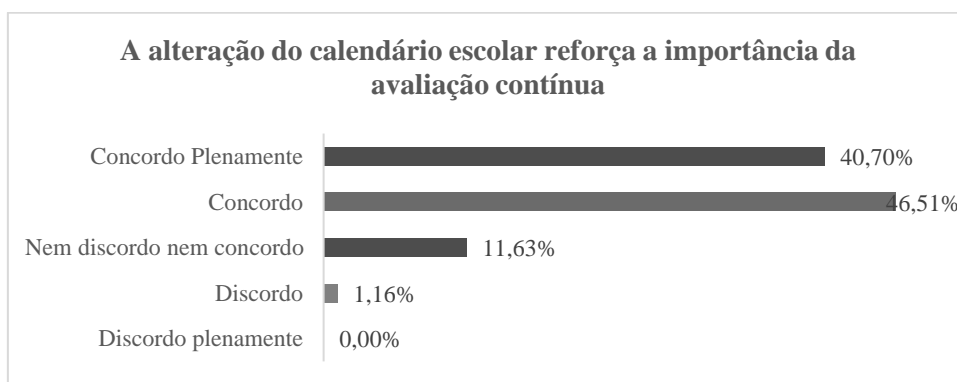
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar permite diversificar os instrumentos de avaliação formativa.	0	3	13	33	37
	0,00%	3,49%	15,12%	38,37%	43,02%



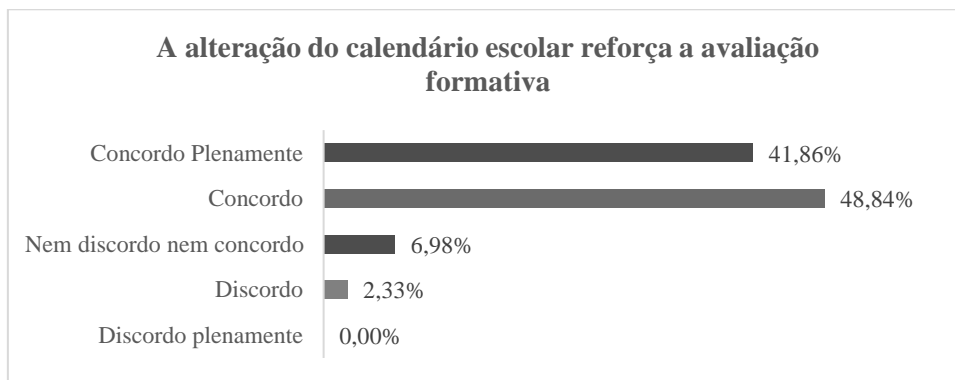
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar permite aumentar os instrumentos de avaliação sumativa	0	28	20	26	12
	0,00%	32,56%	23,26%	30,23%	13,95%



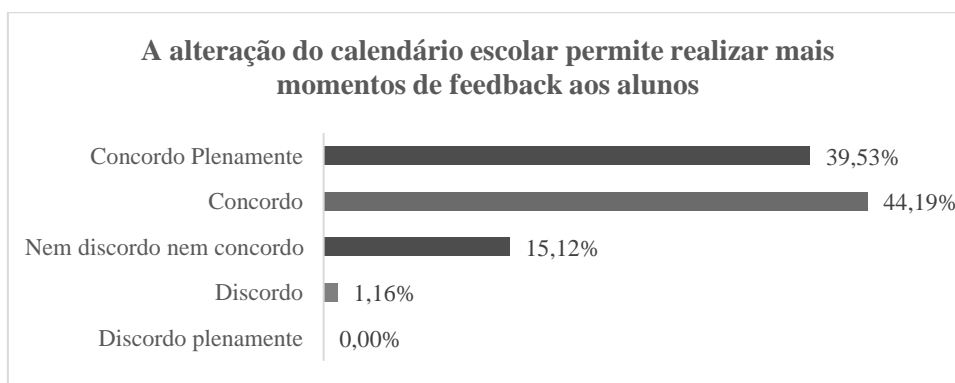
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar reforça a importância da avaliação contínua.	0	1	10	40	35
	0,00%	1,16%	11,63%	46,51%	40,70%



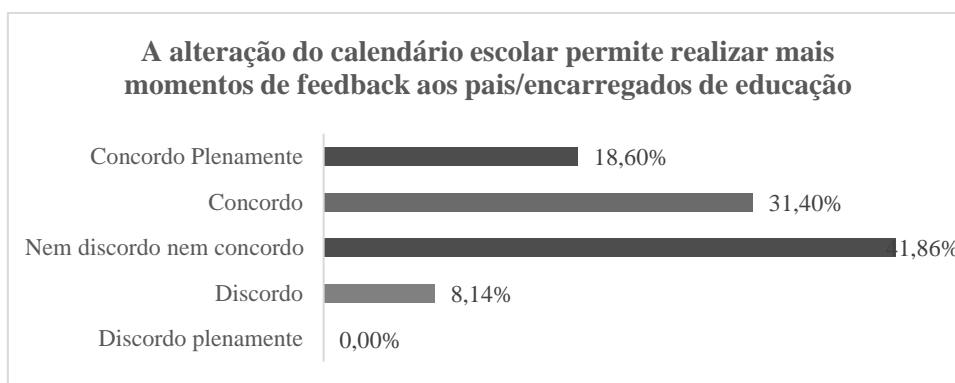
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar reforça a avaliação formativa	0	2	6	42	36
	0,00%	2,33%	6,98%	48,84%	41,86%



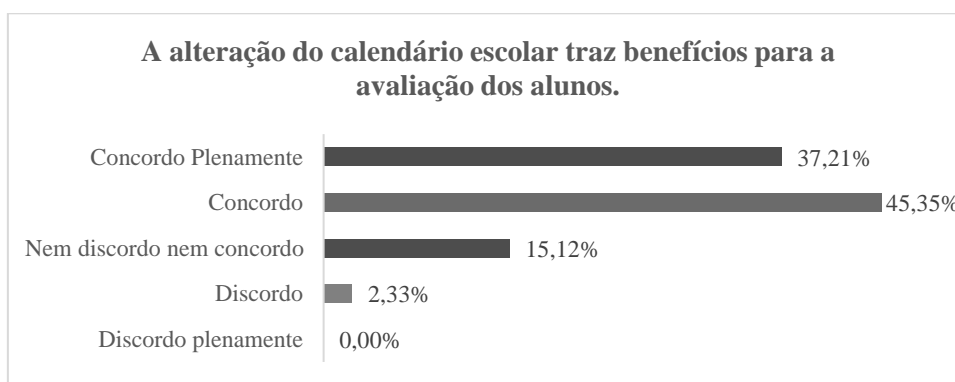
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar permite realizar mais momentos de feedback aos alunos	0	1	13	38	34
	0,00%	1,16%	15,12%	44,19%	39,53%



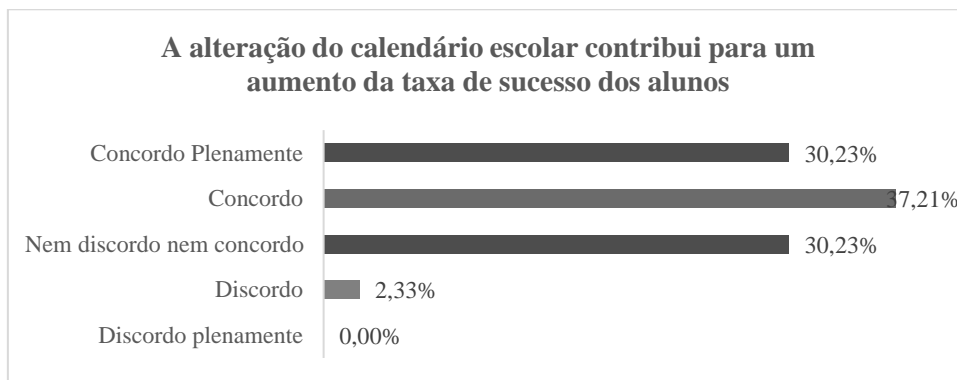
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar permite realizar mais momentos de feedback aos pais/encarregados de educação.	0	7	36	27	16
	0,00%	8,14%	41,86%	31,40%	18,60%



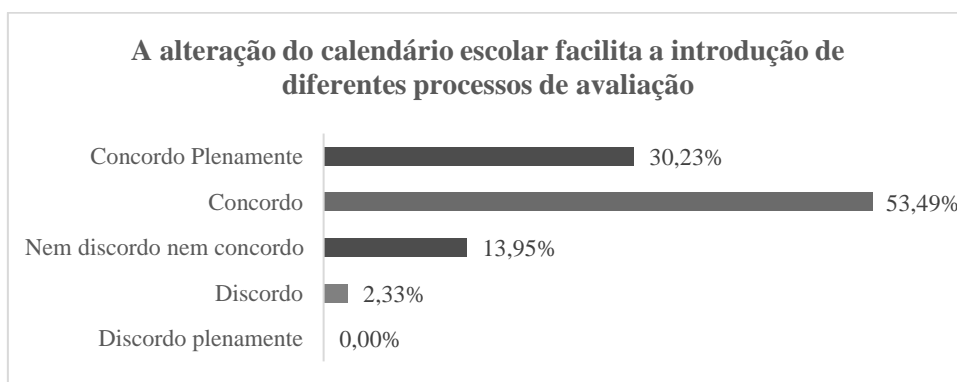
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar traz benefícios para a avaliação dos alunos.	0	2	13	39	32
	0,00%	2,33%	15,12%	45,35%	37,21%



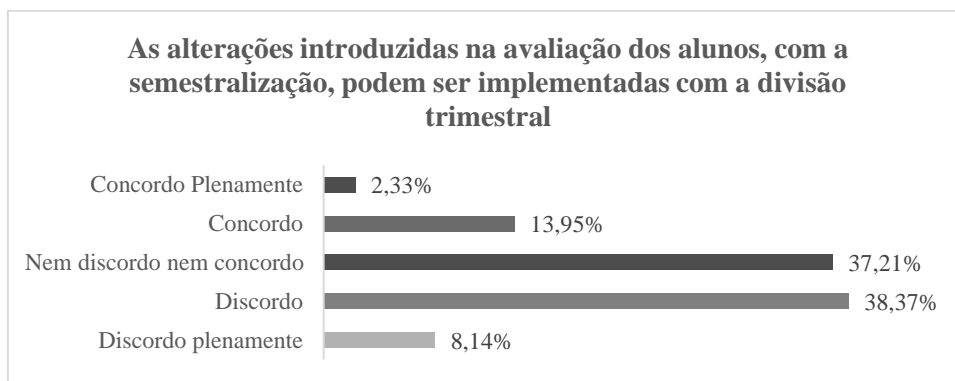
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar contribui para um aumento da taxa de sucesso dos alunos.	0	2	26	32	26
	0,00%	2,33%	30,23%	37,21%	30,23%



	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
A alteração do calendário escolar facilita a introdução de diferentes processos de avaliação.	0	2	12	46	26
	0,00%	2,33%	13,95%	53,49%	30,23%

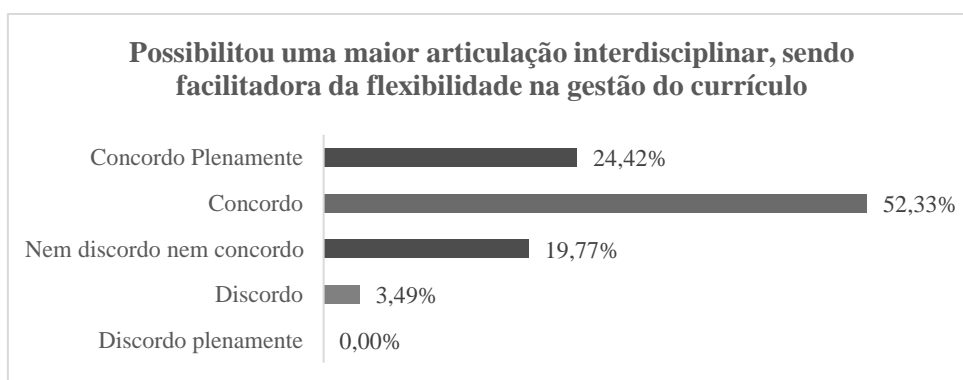


	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
As alterações introduzidas na avaliação dos alunos, com a semestralização, podem ser implementadas com a divisão trimestral.	7	33	32	12	2
	8,14%	38,37%	37,21%	13,95%	2,33%

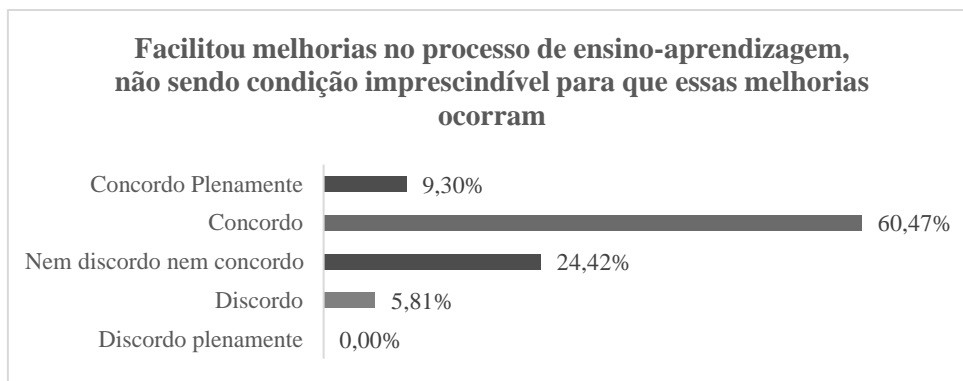


Domínio: Efeitos Gerados

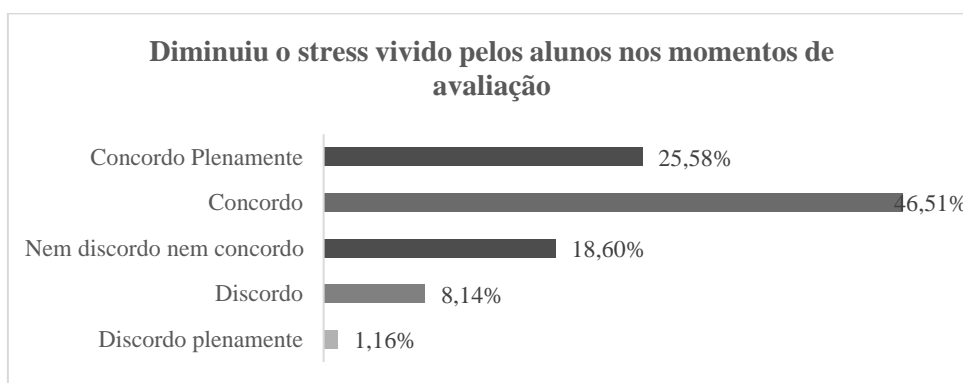
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
Possibilitou uma maior articulação interdisciplinar, sendo facilitadora da flexibilidade na gestão do currículo.	0	3	17	45	21
	0,00%	3,49%	19,77%	52,33%	24,42%



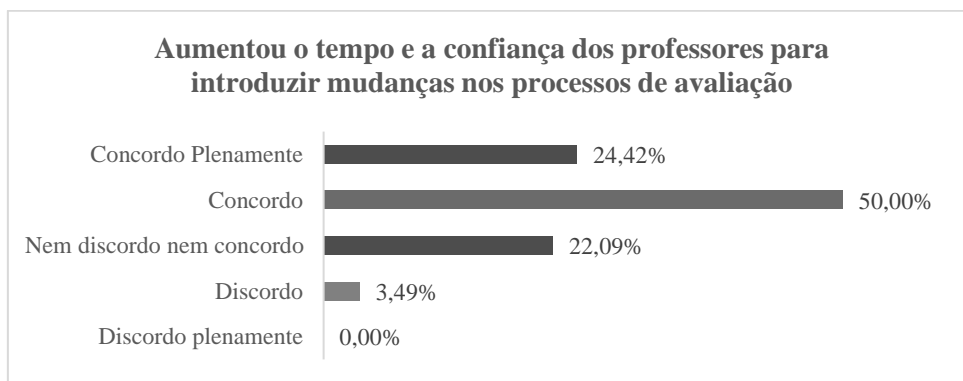
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
Facilitou melhorias no processo de ensino-aprendizagem, não sendo condição imprescindível para que essas melhorias ocorram	0	5	21	52	8
	0,00%	5,81%	24,42%	60,47%	9,30%



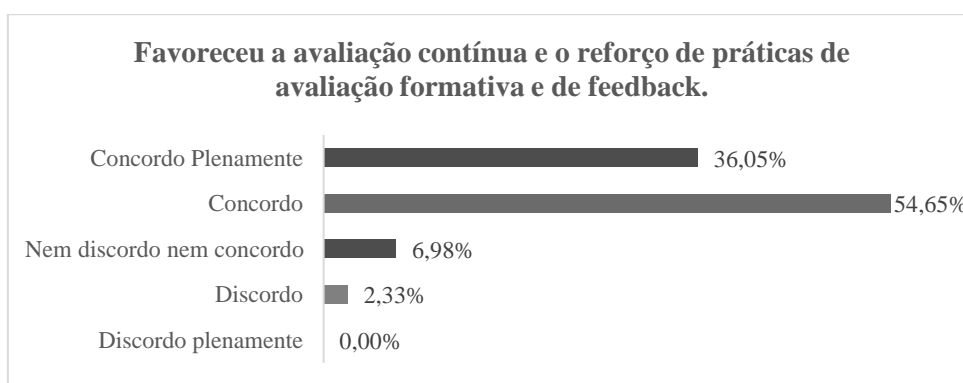
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
Diminuiu o stress vivido pelos alunos nos momentos de avaliação.	1	7	16	40	22
	1,16%	8,14%	18,60%	46,51%	25,58%



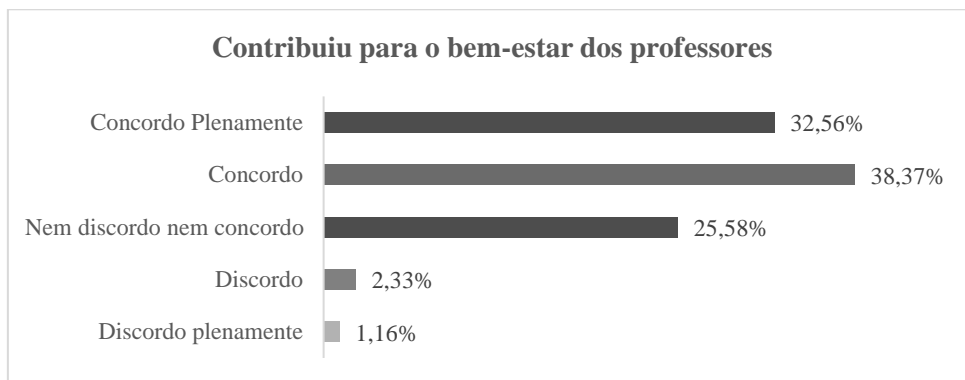
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
Aumentou o tempo e a confiança dos professores para introduzir mudanças nos processos de avaliação.	0	3	19	43	21
	0,00%	3,49%	22,09%	50,00%	24,42%



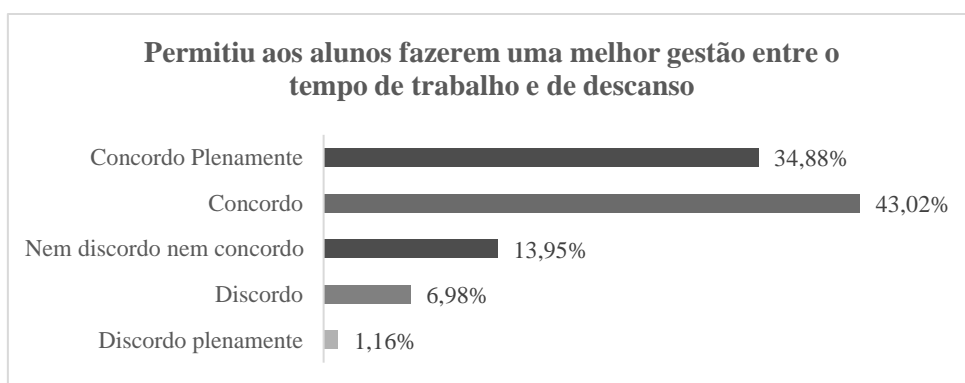
	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
Favoreceu a avaliação contínua e o reforço de práticas de avaliação formativa e de feedback.	0	2	6	47	31
	0,00%	2,33%	6,98%	54,65%	36,05%



	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
Contribuiu para o bem-estar dos professores	1	2	22	33	28
	1,16%	2,33%	25,58%	38,37%	32,56%

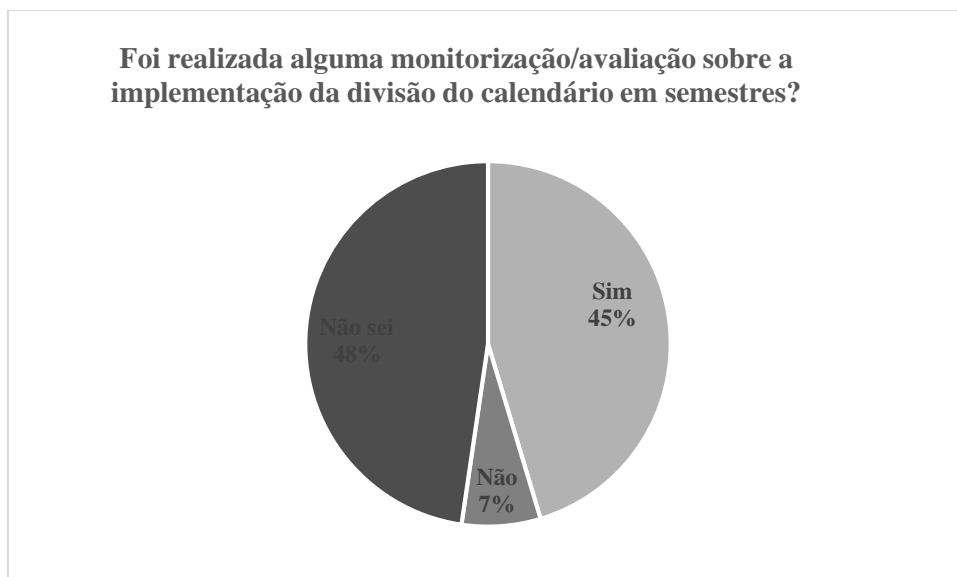


	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
Permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso.	1	6	12	37	30
	1,16%	6,98%	13,95%	43,02%	34,88%



Foi realizada alguma monitorização/avaliação sobre a implementação da divisão do calendário em semestres?

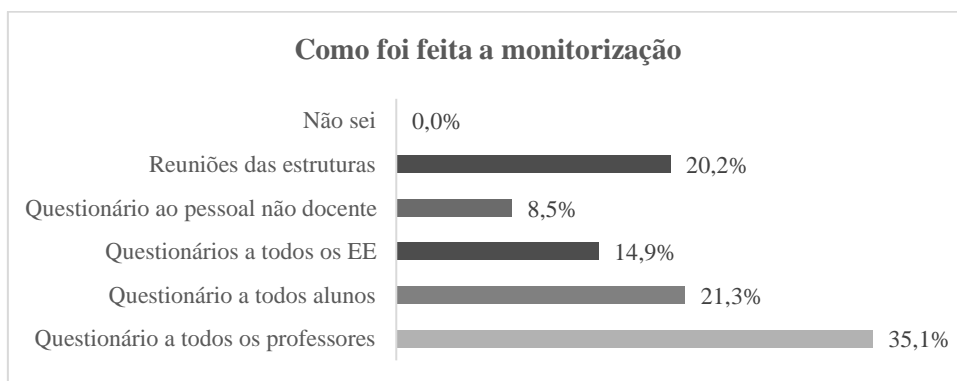
Respostas	freq.	%
Sim	39	45,3%
Não	6	7,0%
Não sei	41	47,7%



Se respondeu sim, como foi feita essa monitorização?

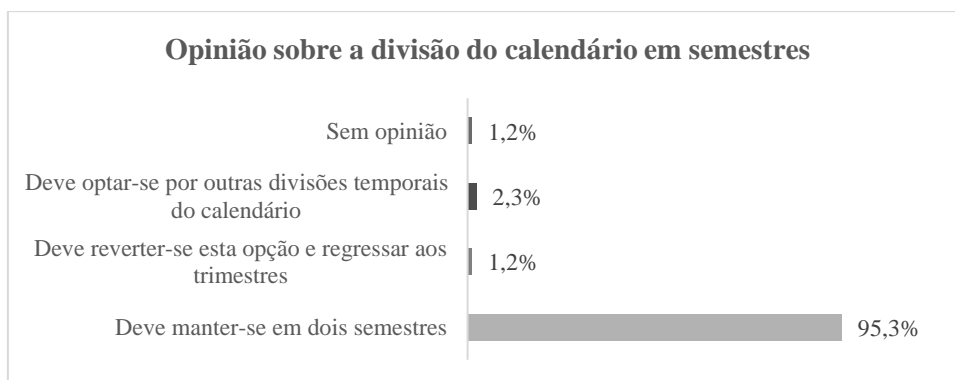
Como foi feita essa monitorização	freq.	%
Questionário a todos os professores	33	35,1%
Questionário a todos alunos	20	21,3%
Questionários a todos os EE	14	14,9%
Questionário ao pessoal não docente	8	8,5%
Reuniões das estruturas	19	20,2%
Não sei	0	0,0%

Nota: Houve respondentes que deram várias respostas



Relativamente à opção da divisão do calendário escolar em semestres, na sua opinião:

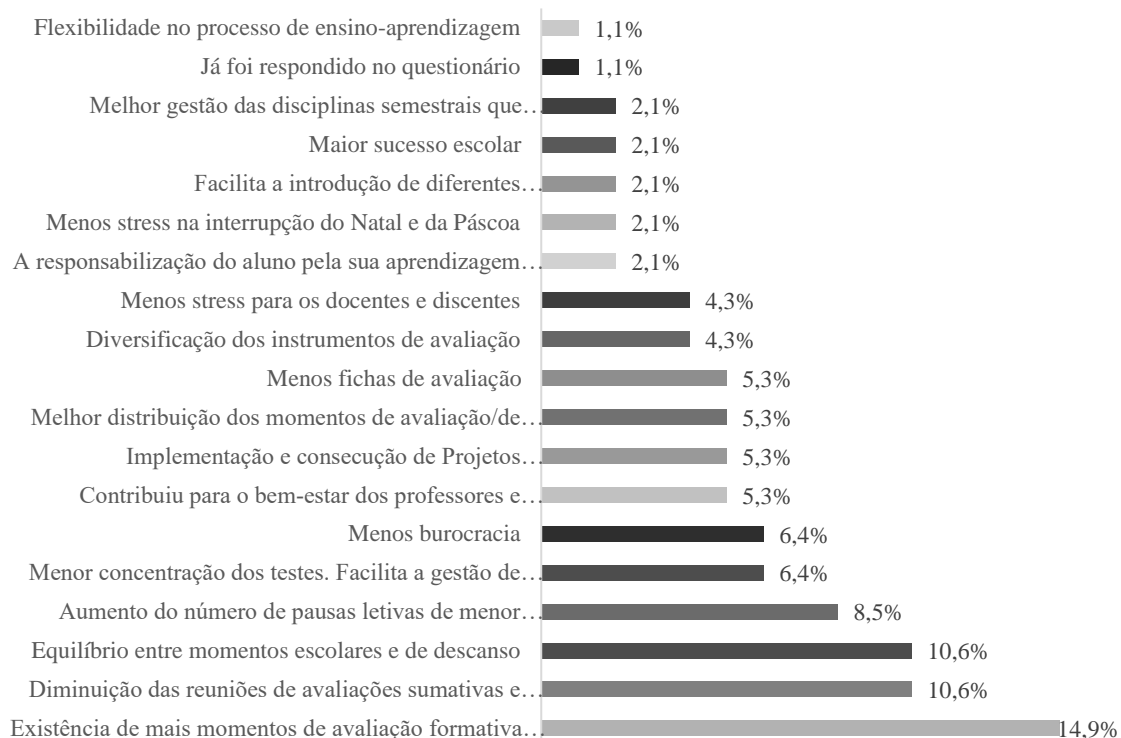
Respostas	freq.	%
Deve manter-se em dois semestres	82	95,3%
Deve reverter-se esta opção e regressar aos trimestres	1	1,2%
Deve optar-se por outras divisões temporais do calendário	2	2,3%
Sem opinião	1	1,2%



Vantagens

Resposta	freq.	%
Existência de mais momentos de avaliação formativa contínua	14	14,9%
Diminuição das reuniões de avaliações sumativas e final de período.	10	10,6%
Equilíbrio entre momentos escolares e de descanso	10	10,6%
Aumento do número de pausas letivas de menor duração, reduzindo assim, o período contínuo de atividades letivas	8	8,5%
Menor concentração dos testes. Facilita a gestão de estudo dos alunos.	6	6,4%
Menos burocracia	6	6,4%
Contribuiu para o bem-estar dos professores e permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso	5	5,3%
Implementação e consecução de Projetos interdisciplinares	5	5,3%
Melhor distribuição dos momentos de avaliação/de trabalho	5	5,3%
Menos fichas de avaliação	5	5,3%
Diversificação dos instrumentos de avaliação	4	4,3%
Menos stress para os docentes e discentes	4	4,3%
A responsabilização do aluno pela sua aprendizagem e trabalho contínuo ao longo de todo o ano letivo e não somente em fases específicas do ano e em função das avaliações obtidas nos trimestres anteriores.	2	2,1%
Menos stress na interrupção do Natal e da Páscoa	2	2,1%
Facilita a introdução de diferentes processos/instrumentos de avaliação	2	2,1%
Maior sucesso escolar	2	2,1%
Melhor gestão das disciplinas semestrais que dividem as turmas em turnos	2	2,1%
Já foi respondido no questionário	1	1,1%
Flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem	1	1,1%

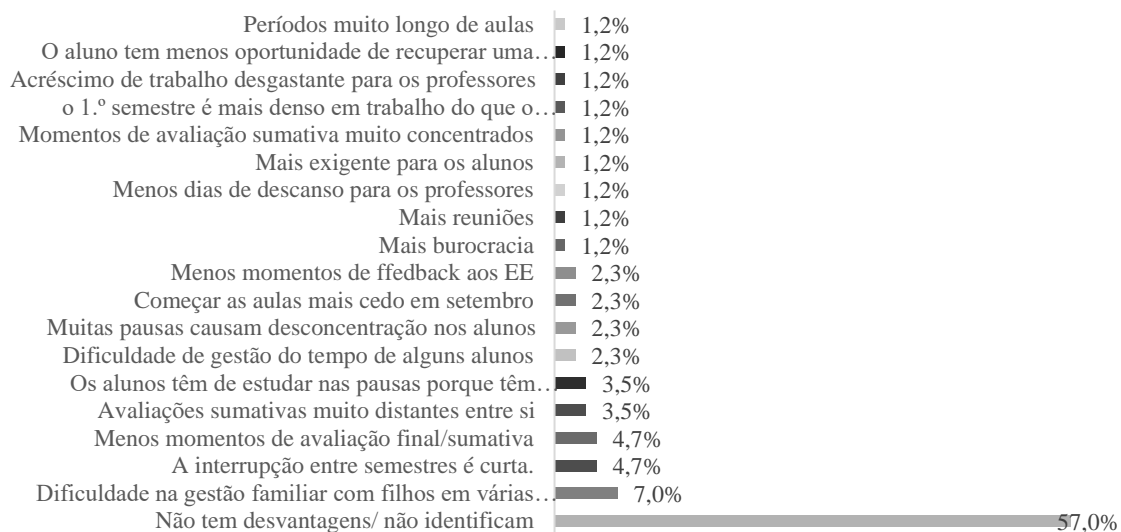
Vantagens



Desvantagens

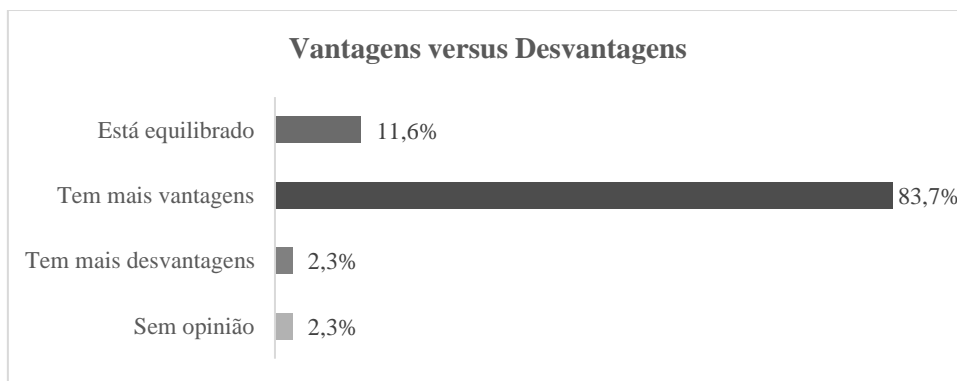
Resposta	fi	%
Não tem desvantagens/ não identificam	49	57,0%
Dificuldade na gestão familiar com filhos em várias escolas	6	7,0%
A interrupção entre semestres é curta.	4	4,7%
Menos momentos de avaliação final/sumativa	4	4,7%
Avaliações sumativas muito distantes entre si	3	3,5%
Os alunos têm de estudar nas pausas porque têm testes depois destas interrupções	3	3,5%
Dificuldade de gestão do tempo de alguns alunos	2	2,3%
Muitas pausas causam desconcentração nos alunos	2	2,3%
Começar as aulas mais cedo em setembro	2	2,3%
Menos momentos de feedback aos EE	2	2,3%
Mais burocracia	1	1,2%
Mais reuniões	1	1,2%
Menos dias de descanso para os professores	1	1,2%
Mais exigente para os alunos	1	1,2%
Momentos de avaliação sumativa muito concentrados	1	1,2%
o 1.º semestre é mais denso em trabalho do que o segundo.	1	1,2%
Acréscimo de trabalho desgastante para os professores	1	1,2%
O aluno tem menos oportunidade de recuperar uma avaliação menos boa	1	1,2%
Períodos muito longo de aulas	1	1,2%

Desvantagens



Na sua opinião, a divisão do calendário escolar em semestres tem mais vantagens ou desvantagens

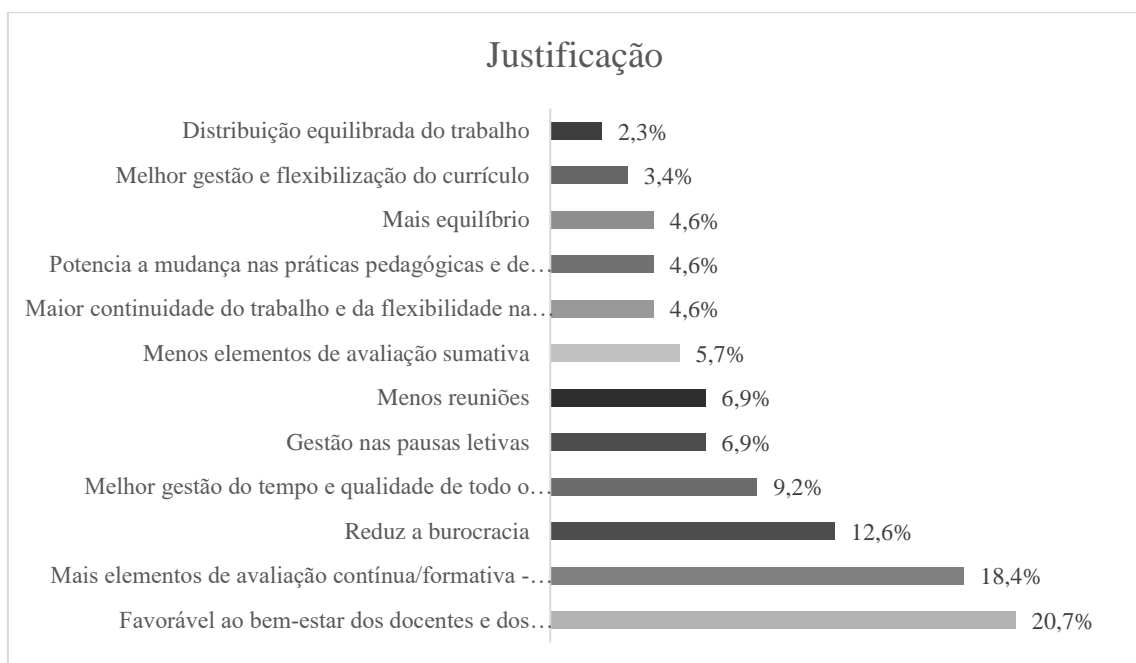
Respostas	fi	%
Sem opinião	2	2,3%
Tem mais desvantagens	2	2,3%
Tem mais vantagens	72	83,7%
Está equilibrado	10	11,6%



Justificação de ter mais vantagens do que desvantagens:

Justificação	fre q.	%
Favorável ao bem-estar dos docentes e dos alunos/menos stress	18	20,7%

Mais elementos de avaliação contínua/formativa - diversidade	16	18,4 %
Reduz a burocracia	11	12,6 %
Melhor gestão do tempo e qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem	8	9,2%
Gestão nas pausas letivas	6	6,9%
Menos reuniões	6	6,9%
Menos elementos de avaliação sumativa	5	5,7%
Maior continuidade do trabalho e da flexibilidade na ação do professor	4	4,6%
Potencia a mudança nas práticas pedagógicas e de avaliação formativa das aprendizagens	4	4,6%
Mais equilíbrio	4	4,6%
Melhor gestão e flexibilização do currículo	3	3,4%
Distribuição equilibrada do trabalho	2	2,3%



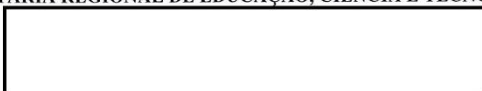
ANEXOS

I. Declaração de autorização do presidente do CE para a aplicação do estudo de caso



**Região Autónoma
da Madeira**
Governo Regional

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

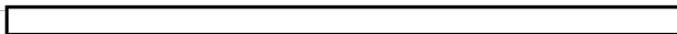


DECLARAÇÃO

----- **Presidente do Conselho Executivo.** -----

-----Declara que autoriza a professora **Ricardina Estefânia Xavier de Andrade** a realizar um estudo na escola sobre « Divisão do Calendário Escolar em Semestres na RAM», no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional / Universidade da Madeira-----

-----Por me ter sido solicitado, mandei passar a presente declaração que vai por mim assinada e autenticada com o selo Branco em uso nesta estabelecimento de ensino.-----



II. Ofício de autorização da DRE para a aplicação do estudo de caso

Direção Regional de Educação DSAGO		
SAÍDA	CLASSIF.	DATA
<input type="text"/>		



S. R.
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

┌
Exma. Senhora
Dra. Ricardina Andrade
2020098@student.uma.pt
└

ASSUNTO: **Pedido de autorização para realização de estudo em escolas da RAM**

Na sequência da vossa solicitação, com entrada nos serviços a 18-10-2022, informa-se Vossa Excia de que, por despacho do Diretor Regional de Educação de 02 de fevereiro de 2023, está autorizada a realizar um estudo de âmbito académico, na Escola Básica

O estudo intitulado "A divisão do calendário escolar em semestres na Região Autónoma da Madeira" insere-se no Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, sob a orientação do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga, ministrado pela Universidade da Madeira e, submetido a análise, cumpre os requisitos necessário à sua aplicação e meio escolar.

No entanto, informa-se que a aplicação do estudo deve atender às observações seguintes:

a) Autorizada a realização do estudo pela direção da escola, fica ao critério do Presidente do Conselho da Comunidade Educativa, do Presidente do Conselho Executivo, do Presidente do Conselho Pedagógico e de cada Coordenador dos Departamentos Curriculares, de cada Coordenador de Ciclo, de cada Diretor de Turma e de cada docente aceitar ou não participar na investigação;

b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos implicados, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos de proteção dos dados pessoais a recolher junto dos participantes, em cumprimento da legislação em vigor (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica portuguesa, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção de pessoas singulares no que diz respeito à proteção de dados pessoais e à sua livre circulação), resultam obrigações que a responsável se propõe cumprir. Destas, deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e

Na resposta indicar a «Nossa Referência». Em cada ofício tratar só de um assunto





REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

esclarecido a utilizar junto dos inquiridos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

c) A autorização expressa deve vincular-se em exclusivo à aplicação dos instrumentos de inquirição e não a quaisquer outros atos ou medidas da inteira responsabilidade da requerente ou de terceiros.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional


(Bernardo Lage Valério)

GF/LB

Imp.03.06



|| Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal

|| www.madeira-edu.pt/dre • dre@edu.madeira.gov.pt

|| Tel.: (+351) 291 705 860

|| NIPC: 671 000 497

2