

**Joaquim José da Silva Rocha**

**ALGORITMO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR**  
**Um estudo de caso**

**Universidade Portucalense**

**Infante D. Henrique**



**Porto**

**2009**



**Joaquim José da Silva Rocha**

**ALGORITMO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR**  
**Um estudo de caso**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Doutora Maria José Cardoso Monteiro de Sá Correia

**Universidade Portucalense**  
**Infante D. Henrique**  
**Porto**  
**2009**

## **Agradecimentos**

Ao terminar este trabalho, é minha obrigação agradecer às pessoas que me impulsionaram e orientaram, aos que me aguçaram a ambição e aos que me esclareceram.

Em primeiro lugar, louvo a forma dedicada e disponível com que a minha orientadora, Professora Doutora Maria José Cardoso Monteiro de Sá Correia, me encaminhou. Além da orientação, o apreço que tem pelo rigor científico e o modo como sempre me estimulou a ir mais além.

À Universidade Portucalense, por ter tornado possível a minha valorização profissional e a promoção académica. Em particular, agradeço a todos os professores, todos contribuíram, directamente, para este trabalho. Aos colegas, que ganhei e que guardo como amigos, em especial à Sónia Vicente, pelo pivô que foi para toda a turma.

Um muito obrigado, à minha esposa, que me matriculou nesta Universidade, para que certificasse as competências que adquiri ao longo da vida profissional, saindo eu, agora, muito mais rico.

Ao professor Eduardo Vilar, vereador do pelouro da Educação da Câmara Municipal de Lousada, pelo exemplo e pela forma como insiste em quebrar a tranquilidade, que eu tanto defendo na minha vida, em prol de novos voos.

Aos dois últimos Conselhos Executivos, do meu Agrupamento, na pessoa da sua Presidente, Ernestina Sousa, pela confiança que me tem depositado, apesar da minha juventude e inexperiência.

Ao professor Bento de Jesus Caraça, cuja obra e método de fazer ciência tanto admiro.

Aos meus alunos, que criaram em mim a necessidade de evolução constante.

### *Dedicatória*

Este trabalho é dedicado às três mulheres da minha vida: À minha avó, à minha mãe e à minha esposa: Mulheres de excelência (!). E, ao meu, admirável, filho (!).

## Resumo

A Escola em Portugal, de alguns anos a esta parte, tem sido objecto de muitas mudanças. O progresso educativo foi impressionante: quase 100% de cada corte geracional no ensino básico, cerca de 70% no secundário e mais de 30% no pós-secundário. Mas, a tudo isto Roberto Carneiro (2000, p. 34-35) acrescenta um “todavia”, por quanto, a qualidade, comparada com os países da União Europeia, não é directamente proporcional com a quantidade.

O presente trabalho, pretende propor um algoritmo de avaliação escolar que sirva de alicerce a planos de melhoria.

Na primeira parte, constituída por três capítulos, tenta-se a demonstração da necessidade da avaliação escolar, bem como, do rigor da mesma.

Na segunda parte, da investigação empírica, constam os resultados dos dados trabalhados pelo modelo CAF (Estrutura Comum de Avaliação).

Os resultados obtidos constituem, uma radiografia da opinião da comunidade escolar sobre o seu funcionamento e constituem um diagnóstico para um possível plano de melhoria.

**Palavras-chave:** Escola, Comunidade, Avaliação, Diagnóstico, Planeamento.

## Abstract

Schools in Portugal have been subject to many changes over the past few years. The educational progress has been impressive: almost 100% of each generation cut attends elementary school; almost 70% attends the secondary school and over 30% post-secondary levels. However, Roberto Carneiro (2000, p.34-35) adds a “nevertheless” to all of this, since the quality is not directly proportional to the quantity in comparison with the remaining countries within the European Union.

The present dissertation aims at proposing an algorithm for school assessment, which may serve as a foundation for development plans.

Throughout the first part, which entails three chapters, there is an attempt to demonstrate the necessity for school assessment, as well as, its thoroughness.

Throughout the second part, dedicated to empirical investigation, data results are presented, which were treated by the CAF model (Common Structure of Assessment).

The obtained data constitute an ex-ray of the community's opinions about school performance and a diagnosis for a possible development plan.

**Key words:** school, community, assessment, diagnosis, planning.

# Sumário

INTRODUÇÃO .....	18
PARTE I.....	24
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	24
CAPÍTULO I .....	25
EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: UMA VISÃO DIACRÓNICA .....	25
<b>1. EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: UMA VISÃO DIACRÓNICA.....</b>	<b>26</b>
1.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	26
1.2. ACTUALIDADE .....	32
1.3. REGULAÇÃO E DESREGULAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS .....	35
1.3.1. <i>Conceito de regulação</i> .....	36
1.3.2. A EVOLUÇÃO DOS MODOS DE REGULAÇÃO ESTATAL .....	39
1.3.2.1. Contaminação .....	39
1.3.2.2. Hibridismo.....	41
1.3.2.3. Mosaico.....	42
1.3.2.4. Da Regulação Estatal à Regulação Social .....	44
CAPÍTULO II.....	47
A NECESSIDADE/IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR. ....	47
<b>2. A NECESSIDADE/IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>48</b>
2.1. A CRISE E A AVALIAÇÃO .....	48
2.2. AVALIAÇÃO: DESDE QUANDO?.....	49
2.3. A EDUCAÇÃO E A ECONOMIA.....	51
2.4. PROPOSTA DE DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO.....	52
2.4.1. <i>Avaliação Externa, Interna e a Auto-Avaliação</i> .....	53
2.4.2. AVALIAR COM CIÊNCIA.....	54
CAPÍTULO III - REFORMA, INOVAÇÃO E MELHORIA. ....	56
<b>3. REFORMA, INOVAÇÃO E MELHORIA.....</b>	<b>57</b>
3.1. DIFERENCIAÇÃO ENTRE REFORMA, INOVAÇÃO E MELHORIA.....	57
3.2. O MOVIMENTO DAS ESCOLAS EFICAZES – 1ª VAGA.....	61
3.3. CRESCIMENTO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO – 2ª VAGA.....	64
3.3.1. <i>Escolas de maior “Eficácia”: 9 diferenças</i> .....	65
3.3.2. <i>Reestruturação, para a Eficácia Escolar</i> .....	66
3.4. DESCENTRALIZAÇÃO: NECESSÁRIA, MAS NÃO SUFICIENTE.....	68
3.5. BOAS ESCOLAS: 3ª VAGA.....	68
3.6. NO ENCALÇO DA INOVAÇÃO .....	72
3.6.1. <i>Barreiras à mudança</i> .....	73
3.7. ESTRATÉGIAS: DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL (DO) .....	74
PARTE II.....	79
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....	79
CAPÍTULO IV .....	80
METODOLOGIA .....	80
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>81</b>
4.1. ESTUDO DE CASO .....	81

4.2.	O OBJECTO DE TRABALHO .....	82
4.2.1.	<i>Uma Breve Caracterização do Concelho</i> .....	83
4.2.2.	<i>O Projecto Educativo</i> .....	83
4.3.	PERGUNTA DE PARTIDA .....	85
4.3.1.	<i>Mapa Orientador CAF</i> .....	86
<b>QUADRO 7- MAPA ORIENTADOR DA AVALIAÇÃO CAF .....</b>		<b>87</b>
4.3.1.1.	Mas, o que é o CAF? .....	88
4.4.	OBJECTIVOS.....	90
4.4.1.	<i>Objectivo Geral.</i> .....	90
4.4.2.	<i>Objectivos Específicos.</i> .....	90
4.5.	HIPÓTESES.....	91
4.6.	METODOLOGIAS A APLICAR.....	92
<b>CAPÍTULO V .....</b>		<b>94</b>
<b>LEITURA E ANÁLISE DOS INQUÉRITOS.....</b>		<b>94</b>
<b>5. LEITURA E ANÁLISE DOS INQUÉRITOS .....</b>		<b>95</b>
5.1.	EVIDENCIANDO O ZERO. ....	95
5.2.	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA NOS INQUÉRITOS .....	96
5.3.	FICHA TÉCNICA .....	97
<b>CAPÍTULO VI .....</b>		<b>102</b>
<b>CLASSIFICAÇÃO DOS CRITÉRIOS E SUBCRITÉRIOS DO .....</b>		<b>102</b>
<b>MAPA CAF.....</b>		<b>102</b>
<b>6. CLASSIFICAÇÃO DOS CRITÉRIOS E SUBCRITÉRIOS DO MAPA CAF. ....</b>		<b>103</b>
6.1.	A LIDERANÇA.....	104
6.1.1.	<i>Subcritério 1.1: o caso particular da AE</i> .....	106
6.1.2.	<i>Subcritério 1.4: Relações com o Poder Político e Institucional.</i> .....	107
6.2.	PLANEAMENTO/APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ACÇÃO .....	110
6.2.1.	<i>Estratégias e Planeamento – Subcritério 2.1</i> .....	111
6.2.	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR – SUBCRITÉRIO 2.2.....	113
6.3.	GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS .....	114
6.3.1.	<i>A DE e o CP no Subcritério 3.1</i> .....	117
6.3.2.	<i>A DE e o CDT no Subcritério 3.1</i> .....	120
6.4.	PARCERIAS E RECURSOS .....	125
6.4.1.	<i>Subcritério 4.1: Relações de Parceria com o Poder Autárquico e Empresarial.</i> .....	127
6.4.2.	<i>Subcritério 4.2: Gestão dos Recursos Financeiros.</i> .....	130
6.4.3.	<i>Subcritério 4.3: Gestão dos Recursos Materiais.</i> .....	132
6.5.	GESTÃO DE MEIOS E PROCEDIMENTOS .....	134
6.6.	RESULTADO/EFEITO NAS FAMÍLIAS .....	138
6.6.1.	<i>Desvio: A Cantina, da EB23.</i> .....	142
6.7.	RESULTADO/EFEITO NOS COLABORADORES .....	152
6.7.1.	<i>Projecto Educativo: Orientador (?)</i> . .....	154
6.7.2.	<i>Participação na Vida Escolar</i> .....	156
6.7.3.	<i>Formação.</i> .....	158
6.7.4.	<i>Perspectiva da Acção da DE</i> .....	161
6.8.	REFLEXOS/EFEITOS NA SOCIEDADE.....	164
6.9.	O QUE FICOU DO CRIVO DE ANÁLISE .....	165
<b>CAPÍTULO VII.....</b>		<b>168</b>
<b>PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA. ....</b>		<b>168</b>
<b>7. PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA. ....</b>		<b>169</b>
7.1.	ASSEMBLEIA DE ESCOLA. ....	170
7.2.	CONSELHO PEDAGÓGICO .....	173
7.3.	DIRECÇÃO EXECUTIVA .....	183
7.4.	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO.....	211
7.5.	DIRECTORES DE TURMA/PROFESSOR TITULAR DE TURMA. ....	217

7.6.	CONSELHO DE TURMA.....	222
7.7.	SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS.....	228
<b>CAPÍTULO VIII.....</b>		<b>233</b>
<b>CRITÉRIO 9 - RESULTADOS CHAVE DO DESEMPENHO.....</b>		<b>233</b>
<b>8. CRITÉRIO 9 - RESULTADOS CHAVE DO DESEMPENHO.....</b>		<b>234</b>
8.1.	TAXAS DE TRANSIÇÃO/CONCLUSÃO.....	234
8.2.	TAXA DE ABANDONO ESCOLAR.....	237
8.3.	APROVEITAMENTO POR DISCIPLINA.....	237
8.4.	PROVAS DE AFERIÇÃO.....	241
8.5.	EXAMES NACIONAIS NAS ESCOLAS DO CONCELHO E NO QZP (QUADRO DE ZONA PEDAGÓGICA).....	248
<b>CONCLUSÃO.....</b>		<b>254</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>		<b>262</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>265</b>

## Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA OFERTA CURRICULAR/ RELAÇÃO COM AS EMPRESAS. ....	108
GRÁFICO 2 - SUBCRITÉRIO 2.2: O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR. ....	114
GRÁFICO 3 - SUBCRITÉRIO 3.1: O PERFIL HUMANO/ PERFIL DE COMPETÊNCIAS. ....	122
GRÁFICO 4 - SUBCRITÉRIO 4.1: AS AEC (ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR).....	130
GRÁFICO 5 - SUBCRITÉRIO 4.3: CANTINAS/CICLOS.....	133
GRÁFICO 6 – A CANTINA DA EB23: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS, POR IDADES. ....	142
GRÁFICO 7 – A CANTINA DA EB23: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS, POR SEXO. ....	143
GRÁFICO 8 – A CANTINA DA EB23: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS, PELO SUBSIDIO DE ACÇÃO SOCIAL ESCOLAR. ....	144
GRÁFICO 9 – A CANTINA DA EB23: IDADE/ANO DE ESCOLARIDADE DOS ALUNOS.....	144
GRÁFICO 10 – A CANTINA DA EB23: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS, POR QUANTIDADE DE COMIDA/SEXO. ....	145
GRÁFICO 11 – A CANTINA DA EB23: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS, POR QUANTIDADE DE COMIDA/CICLO DE ESCOLARIDADE. ....	147
GRÁFICO 12 – A CANTINA DA EB23: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS, POR QUANTIDADE DE COMIDA/IDADE. ....	148
GRÁFICO 13 – A CANTINA DA EB23: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS, PELA QUALIDADE DO ATENDIMENTO/FREQUÊNCIA DA CANTINA.....	149
GRÁFICO 14 – A CANTINA DA EB23: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS, PELA APOIO SOCIAL ESCOLAR/FREQUÊNCIA DA CANTINA. ....	150
GRÁFICO 15 – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE NÃO TRANSIÇÃO/NÃO CONCLUSÃO NO 3º CICLO, SEGUNDO O ANO LECTIVO, POR CICLO DE ENSINO/ANO DE ESCOLARIDADE. ....	236
GRÁFICO 16 – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE NÃO TRANSIÇÃO/NÃO CONCLUSÃO, SEGUNDO O ANO LECTIVO, POR CICLO DE ENSINO. ....	236
GRÁFICO 17 – RESULTADOS DA PROVA DE AFERIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA, DA ESCOLA EXPOENTE NATURAL E A NÍVEL NACIONAL, EM 2006/2007. ....	242
GRÁFICO 18 – RESULTADOS DA PROVA DE AFERIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA, DA ESCOLA EXPOENTE NATURAL E A NÍVEL NACIONAL, EM 2007/2008. ....	242
GRÁFICO 19 – RESULTADOS DA PROVA DE AFERIÇÃO DE MATEMÁTICA DA ESCOLA EXPOENTE NATURAL E A NÍVEL NACIONAL, EM 2006/2007. ....	244
GRÁFICO 20 – RESULTADOS DA PROVA DE AFERIÇÃO DE MATEMÁTICA DA ESCOLA EXPOENTE NATURAL E A NÍVEL NACIONAL, EM 2007/2008. ....	244
GRÁFICO 21 – RESULTADOS DA PROVA DE AFERIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA (6º ANO) DA ESCOLA EXPOENTE NATURAL E A NÍVEL NACIONAL, EM 2006/2007. ....	245

GRÁFICO 22 – RESULTADOS DA PROVA DE AFERIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO - DA ESCOLA EXPOENTE NATURAL E A NÍVEL NACIONAL, EM 2007/2008. ....	246
GRÁFICO 23 – RESULTADOS DA PROVA DE MATEMÁTICA – 6º ANO - DA ESCOLA EXPOENTE NATURAL E A NÍVEL NACIONAL, EM 2006/2007. ....	247
GRÁFICO 24 – RESULTADOS DA PROVA DE MATEMÁTICA – 6º ANO - DA ESCOLA EXPOENTE NATURAL E A NÍVEL NACIONAL, EM 2007/2008. ....	248

## Índice de Quadros

QUADRO 1 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA 1ª VAGA.....	63
QUADRO 2 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA 2ª VAGA.....	64
QUADRO 3 – DIFERENÇAS DAS ESCOLAS DE MAIOR EFICÁCIA .....	65
QUADRO 4 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA 3ª VAGA.....	69
QUADRO 5– PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA 1ª E 2ª VAGAS E A RESPOSTA INTENTADA NA 3ª VAGA. .	70
QUADRO 6– OS PRÉ-REQUISITOS DE FULLAN E DE MILLES E AS CAPACIDADES A DESENVOLVER DE RUNKEL E SCHMUCK.....	77
QUADRO 7- MAPA ORIENTADOR DA AVALIAÇÃO CAF .....	87
QUADRO 8- DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES.....	98
QUADRO 9- SITUAÇÃO PROFISSIONAL .....	99
QUADRO 10- HABILITAÇÕES LITERÁRIAS .....	99
QUADRO 11- IDADES.....	99
QUADRO 12– DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL NÃO DOCENTE .....	100
QUADRO 13 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL .....	100
QUADRO 14 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS .....	101
QUADRO 15 – IDADE .....	101
QUADRO 16 – DOCUMENTOS DE APOIO À ANÁLISE DAS TABELAS, AVALIATIVAS DOS CRITÉRIOS CAF. .	103
QUADRO 17 – CRITÉRIO 1: LIDERANÇA. ....	105
QUADRO 18 – SUBCRITÉRIO 1.1: A ASSEMBLEIA DE ESCOLA. ....	106
QUADRO 19 – SUBCRITÉRIO 1.4: A DIRECÇÃO EXECUTIVA. ....	107
QUADRO 20 – SUBCRITÉRIO 1.4: A ASSEMBLEIA DE ESCOLA. ....	109
QUADRO 21 – CRITÉRIO 2: PLANEAMENTO/APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ACÇÃO.....	110
QUADRO 22 – SUBCRITÉRIO 2.1: ESTRATÉGIAS/PLANEAMENTO.....	111
QUADRO 23 – SUBCRITÉRIO 2.2: O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR.....	113
QUADRO 24 – CRITÉRIO 3: GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS.....	115
QUADRO 25 – SUBCRITÉRIO 3.1: A DIRECÇÃO EXECUTIVA.....	117
QUADRO 26 – SUBCRITÉRIO 3.1: O CONSELHO PEDAGÓGICO.....	119
QUADRO 27 – SUBCRITÉRIO 3.1: A DIRECÇÃO EXECUTIVA.....	121
QUADRO 28 – SUBCRITÉRIO 3.1: A COORDENADORA DOS DIRECTORES DE TURMA.....	124
QUADRO 29 – CRITÉRIO 4: PARCERIAS E RECURSOS.....	126
QUADRO 30 – SUBCRITÉRIO 4.1: A ASSEMBLEIA DE ESCOLA. ....	127
QUADRO 31 – SUBCRITÉRIO 4.1: A DIRECÇÃO EXECUTIVA.....	128
QUADRO 32 – SUBCRITÉRIO 4.1: OS SEAE (SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO EDUCATIVO).....	128
QUADRO 33 – SUBCRITÉRIO 4.1: AS AEC (ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR). ....	129
QUADRO 34 – SUBCRITÉRIO 4.2: A DIRECÇÃO EXECUTIVA.....	131

QUADRO 35 – SUBCRITÉRIO 4.3: AS CANTINAS E O BAR.....	132
QUADRO 36 – CRITÉRIO 5: GESTÃO DE MEIOS E PROCEDIMENTOS.....	135
QUADRO 37 – SUBCRITÉRIO 5.1: A DIRECÇÃO EXECUTIVA.....	136
QUADRO 38 – ADEQUAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE DISTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO DOCENTE.....	137
QUADRO 39 – CRITÉRIO 6: RESULTADO/EFEITO NAS FAMÍLIAS.....	139
QUADRO 40 – OPINIÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE A SECRETARIA DO AGRUPAMENTO.....	140
QUADRO 41 – OPINIÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE OS SPO (SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO).....	140
QUADRO 42 – OPINIÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE OS TRANSPORTES ESCOLARES.....	141
QUADRO 43 – A CANTINA DA EB23: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	143
QUADRO 44 – A CANTINA DA EB23: TESTE DO QUI-QUADRADO ENTRE AS VARIÁVEIS SEXO E QUANTIDADE.....	146
QUADRO 45 – A CANTINA DA EB23: APOIO SOCIAL ESCOLAR / AVALIAÇÃO GLOBAL DA CANTINA.....	151
QUADRO 46 – A CANTINA DA EB23: AVALIAÇÃO GLOBAL DA CANTINA – DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS POR NÍVEIS.....	151
QUADRO 47 – A CANTINA DA EB23: AVALIAÇÃO GLOBAL DA CANTINA.....	151
QUADRO 48 – CRITÉRIO 7: RESULTADO/EFEITO NOS COLABORADORES.....	153
QUADRO 49 – CRITÉRIO 7: O PROJECTO EDUCATIVO, NA PERSPECTIVA DOS FUNCIONÁRIOS DOCENTES. .....	154
QUADRO 50 – CRITÉRIO 7: O PROJECTO EDUCATIVO, NA PERSPECTIVA DOS FUNCIONÁRIOS NÃO DOCENTES.....	155
QUADRO 51 – CRITÉRIO 7: PARTICIPAÇÃO DA VIDA ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DOS FUNCIONÁRIOS DOCENTES.....	157
QUADRO 52 – CRITÉRIO 7: PARTICIPAÇÃO DA VIDA ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DOS FUNCIONÁRIOS NÃO DOCENTES.....	157
QUADRO 53 – CRITÉRIO 7: FORMAÇÃO, NA PERSPECTIVA DOS FUNCIONÁRIOS DOCENTES.....	159
QUADRO 54 – CRITÉRIO 7: FORMAÇÃO, NA PERSPECTIVA DOS FUNCIONÁRIOS NÃO DOCENTES.....	160
QUADRO 55 – CRITÉRIO 7: PERSPECTIVA QUE OS FUNCIONÁRIOS DOCENTES DETÊM SOBRE A ACÇÃO DA DIRECÇÃO EXECUTIVA.....	162
QUADRO 56 – CRITÉRIO 8: REFLEXO/EFEITO NA SOCIEDADE.....	165
QUADRO 57 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA: LIDERANÇA.....	171
QUADRO 58 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA: PARCERIAS E RECURSOS.....	172
QUADRO 59 – CONSTITUIÇÃO DO CGT (CONSELHO GERAL TRANSITÓRIO).....	172
QUADRO 60 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO CONSELHO PEDAGÓGICO: LIDERANÇA.....	174
QUADRO 61 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO CONSELHO PEDAGÓGICO: PLANEAMENTO/APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS.....	175
QUADRO 62 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO CONSELHO PEDAGÓGICO: GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS.....	177

QUADRO 63 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO CONSELHO PEDAGÓGICO: GESTÃO DE MEIOS E PROCEDIMENTOS. ....	179
QUADRO 64 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO CONSELHO PEDAGÓGICO: RESULTADOS/EFEITOS NOS COLABORADORES. ....	183
QUADRO 65 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA DIRECÇÃO EXECUTIVA: LIDERANÇA. ....	185
QUADRO 66 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA DIRECÇÃO EXECUTIVA: PLANEAMENTO/APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ACÇÃO. ....	189
QUADRO 67 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA DIRECÇÃO EXECUTIVA: GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS. ....	193
QUADRO 68 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA DIRECÇÃO EXECUTIVA: PARCERIAS E RECURSOS. ....	199
QUADRO 69 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA DIRECÇÃO EXECUTIVA: GESTÃO DE MEIOS E PROCEDIMENTOS. ....	201
QUADRO 70 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA DIRECÇÃO EXECUTIVA: RESULTADO/EFEITO NOS ALUNOS. ....	203
QUADRO 71 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA DIRECÇÃO EXECUTIVA: RESULTADO/EFEITO NOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO. ....	205
QUADRO 72 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA DIRECÇÃO EXECUTIVA: RESULTADO/EFEITO NOS FUNCIONÁRIOS DOCENTES. ....	207
QUADRO 73 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DA DIRECÇÃO EXECUTIVA: RESULTADO/EFEITO NOS FUNCIONÁRIOS NÃO DOCENTES. ....	209
QUADRO 74 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: LIDERANÇA. ....	212
QUADRO 75 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: PLANEAMENTO/APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ACÇÃO. ....	214
QUADRO 76 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS. ....	214
QUADRO 77 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: PARCERIAS E RECURSO. ....	215
QUADRO 78 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: GESTÃO DE MEIOS E PROCEDIMENTOS. ....	216
QUADRO 79 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: RESULTADOS/EFEITOS NOS COLABORADORES. ....	217
QUADRO 80 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO COORDENADOR DOS DIRECTORES DE TURMA: GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS. ....	218
QUADRO 81 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO COORDENADOR DOS DIRECTORES DE TURMA: GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS. ....	219
QUADRO 82 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DOS DIRECTORES DE TURMA/ PROFESSOR TITULAR DE TURMA: GESTÃO DE MEIOS E PROCEDIMENTOS. ....	220

QUADRO 83 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DOS DIRECTORES DE TURMA/ PROFESSOR TITULAR DE TURMA: RESULTADO/EFEITO NOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	221
QUADRO 84 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO CONSELHO DE TURMA: GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS. ....	223
QUADRO 85 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO CONSELHO DE TURMA: GESTÃO MEIOS E PROCEDIMENTOS.....	224
QUADRO 86 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO CONSELHO DE TURMA: RESULTADO/EFEITOS NOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	226
QUADRO 87 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DO CONSELHO DE TURMA: RESULTADO/EFEITOS NOS ALUNOS. ....	227
QUADRO 88 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DOS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS: PARCERIAS E RECURSOS.....	229
QUADRO 89 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DOS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS: RESULTADO/EFEITO NOS FUNCIONÁRIOS NÃO DOCENTES.....	230
QUADRO 90 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DOS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS: RESULTADO/EFEITO NOS ALUNOS. ....	231
QUADRO 91 – PONTOS FRACOS E ÁREAS DE MELHORIA DOS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS: RESULTADO/EFEITO NOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	232
QUADRO 92 – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE TRANSIÇÃO/CONCLUSÃO SEGUNDO O ANO LECTIVO, POR CICLO DE ENSINO/ANO DE ESCOLARIDADE .....	235
QUADRO 93 – EVOLUÇÃO DA TAXA DE ABANDONO SEGUNDO O ANO LECTIVO, POR CICLO E ANO DE ESCOLARIDADE:.....	237
QUADRO 94 – APROVEITAMENTO POR DISCIPLINA, NO 1º CICLO.....	238
QUADRO 95 – APROVEITAMENTO POR DISCIPLINA, NO 2º CICLO.....	239
QUADRO 96 – APROVEITAMENTO POR DISCIPLINA, NO 3º CICLO.....	240
QUADRO 97 – RESULTADOS OBTIDOS POR FREQUÊNCIA/PROVA DE AFERIÇÃO, NO 4º ANO, NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	241
QUADRO 98 – RESULTADOS OBTIDOS POR FREQUÊNCIA/PROVA DE AFERIÇÃO, NO 4º ANO, NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA. ....	243
QUADRO 99 – RESULTADOS OBTIDOS POR FREQUÊNCIA/PROVA DE AFERIÇÃO, NO 6º ANO, NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	245
QUADRO 100 – RESULTADOS OBTIDOS POR FREQUÊNCIA/PROVA DE AFERIÇÃO, NO 6º ANO, NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA. ....	247
QUADRO 101 – LISTA DAS ESCOLAS QZP - MÉDIA EXAME DE MATEMÁTICA.....	249
QUADRO 102 – LISTA DAS ESCOLAS QZP - MÉDIA EXAME DE LÍNGUA PORTUGUESA. ....	250
QUADRO 103 – LISTA DAS ESCOLAS QZP - LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA. ....	251
QUADRO 104 – LISTA DAS ESCOLAS DO CONCELHO, ORDENADA POR PORCENTAGEM DE POSITIVAS E POR MÉDIA OBTIDA NOS EXAMES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA.....	252

## **Tábua de Siglas e Abreviaturas**

AAE	–	Auxiliares de Acção Educativa
AE	–	Assembleia de Escola
AEC	-	Actividades Extracurriculares
CAF	-	Estrutura Comum de Avaliação
CDC	–	Coordenação de Departamento Curricular
CDT	–	Coordenação dos Directores de Turma
CEF	–	Curso de Educação e Formação
CGT	–	Conselho Geral Transitório
CP	–	Conselho Pedagógico
CT	–	Conselho de Turma
DE	–	Direcção Executiva
DG	–	Delegado de Grupo
DGAP	-	Direcção-Geral da Administração Publica
DO	-	Desenvolvimento Organizacional
DT	–	Director de Turma
EFA	–	Educação e Formação de Adultos
PAA	–	Plano Anual de Actividades
PCT	–	Projecto Curricular de Turma
PE	–	Projecto Educativo
PIEF	–	Programa Integrado de Educação e Formação
PTT	–	Professor Titular de Turma
RI	–	Regulamento Interno
SEAE	–	Serviços de Apoio Especializado
SPO	–	Serviços de Psicologia e Orientação

## Introdução

Aproveitámos esta Introdução, para fazer uma visita guiada por este Algoritmo de Avaliação Escolar. Pelo caminho, fomos referindo o abordado em cada capítulo e registando os autores mais citados e aproveitámos, também, para fazer o anúncio de algumas decisões tomadas. Seguindo este método, esta Introdução coincide com a explicação da organização adoptada neste trabalho. Entretanto, destacamos as referências que vamos fazendo à importância do estudo, à definição do problema, à explicação do objectivo geral e dos objectivos específicos, do método de trabalho, das suas limitações e à relevância do estudo.

Começando pelo título - Algoritmo de Avaliação Escolar - em vez de “algoritmo”, podia ser “método”, ou “processo”, mas a nossa preocupação constante foi, além de comensurar, conseguir num estudo de caso um método/processo que se pudesse generalizar a outros campos. Um processo, que além de mostrar, que demonstrasse, daí o “algoritmo”.

Avaliação escolar, por ser a temática de que mais se fala e por nos parecer que a quantidade de tinta gasta, cada vez mais, está a ser inversamente proporcional à qualidade do que se diz. Tentámos com este algoritmo de avaliação escolar, um processo de diagnóstico à escola.

Antes de demonstrar as lacunas da Escola Expoente Natural, que escolhemos como objecto de trabalho deste nosso estudo de caso, no primeiro capítulo demonstramos, baseados em alguns autores a necessidade imperativa da avaliação escolar. Carência de avaliação, de avaliação precisa, que nos indique os pontos críticos/áreas de melhoria e os pontos a ter como exemplo.

Começamos a demonstração da necessidade de avaliação escolar, em círculos muito amplos, numa perspectiva histórica, sobre a educação, desde 25 de Abril de 1974, até hoje. Baseados em Roberto Carneiro (2000) demo-nos conta do progresso exponencial na educação, com gerações quase a 100% no ensino básico, implicando uma ampliação do parque escolar, do pré ao universitário, e um aumento incomparável de professores profissionalizados.

Assentes na obra do mesmo autor, encontrámos um “todavia”, um “mas”, a todo este agigantar do processo educacional, pela inexistência de proporcionalidade directa, entre a quantidade e a qualidade: fixámos o alerta de Roberto Carneiro, para os resultados obtidos nas avaliações reguladas e conduzidas por organismos internacionais e para o desfasamento, entre o que é oferecido pela escola e o que é oferecido pelo mercado de trabalho.

Conscientes, da diabolização da mudança que Barroso (2003a) explica, entrámos na regulação e desregulação das políticas educativas e registamos as diferenças, entre as abordagens francófonas e anglo-saxónicas, expostas por Barroso (2005). No mesmo ponto, explicámos os efeitos de contaminação, hibridismo e mosaico, e, posteriormente, desfocando da regulação estatal, apresentámos a regulação social chegando à auto-regulação das pessoas.

### **Importância do estudo**

Foi no seguimento da (des) regulação, que citámos Barroso (2003a) apelando a avaliações diferentes, insistindo em análises mais finas, de nível micro, que tenham em conta a interação social, que afirmam o funcionamento global e local do sistema. Chegados a este ponto, temos provada a necessidade da avaliação escolar, caso a caso. Resta-nos demonstrar a necessidade de um “algoritmo”

Abrimos, então, o capítulo II assente no que já havíamos provado: a necessidade/importância da avaliação no contexto escolar, em busca de definições em que pudéssemos assentar o nosso algoritmo. Contextualizámos as crises da Educação com as da Economia, explicando, o surgimento da expressão “avaliação escolar” por consequência, simultânea, de ambas.

Apurada, a história de vida da “Avaliação Escolar”, propusemos, assentes nos propósitos de Maria Teresa Gonzalez (1998) citada por António Bolívar (1999), uma definição de avaliação escolar. Enquadrados na nossa definição, distinguimos avaliação externa, da interna e da auto-avaliação. Todas as propostas incluídas neste capítulo, intentam a avaliação científica, pelo que citámos Bento de Jesus Caraça (1989).

No capítulo III, distinguimos reforma de inovação e de melhoria. Sim, que acreditamos no propósito da avaliação ao nível micro, solicitado por

Barroso (2003a), mas consideramos pertinente, um ensaio pelos três termos, para que, as reformas não saíssem descartadas. Precisámos de um ponto de equilíbrio, de aprender a usar/adaptar/ajustar as reformas à realidade de cada caso/Escola, registando os pressupostos de António Bolívar (1999) e de Roberto Carneiro (2004). Continuando com António Bolívar, colhemos os exemplos do movimento das Escolas Eficazes (1ª Vaga), da 2ª vaga, que intentou o crescimento das escolas como organização e o das Boas Escolas (3ª Vaga). Partimos no encalço da inovação, e tentámos apoiados em António Bolívar (1999), pôr a nu as barreiras à mudança. Por fim, fechámos o capítulo com a apresentação do DO (Desenvolvimento Organizacional).

### **Definição do Problema**

Fundamentada a necessidade da Avaliação Escolar, passámos à operacionalização do nosso algoritmo, no capítulo IV: Primeiro, a apresentação, apoiada por Bogdan e Bicken (1994), da realidade em que se insere o nosso objecto de trabalho, depois o objecto em si, através do seu bilhete de identidade (o Projecto Educativo) que tentámos classificar, segundo os critérios de Bertrand e Valois (1994). Por fim, seguindo Leandro (2002), expomos em mapa adaptado ao nosso objecto de trabalho, a nossa fonte de rigor: o CAF (Estrutura Comum de Avaliação). Nesse mapa, apresentámos 9 critérios a avaliar, a nosso ver, suficientes para responder à pergunta de partida: *A Escola Expoente Natural responde, com eficiência, às necessidades do meio em que se insere?*

### **Objectivo Geral do trabalho**

De acordo com a pergunta de partida, estipulámos o nosso objectivo geral que é:

Analisar os contrastes/semelhanças entre a imagem que os alunos, as famílias e os colaboradores retêm da acção e interacção da comunidade educativa, em resposta às necessidades do meio, em que a escola se insere.

## **Objectivos Específicos**

Nesse sentido marcámos como objectivos específicos:

- Analisar, o modo como a comunidade educativa avalia o processo de Liderança, Planeamento e Aplicação de Estratégias de Acção, Gestão de Recursos Humanos, Incentivo e aplicação de parcerias recursos.

- Aferir os resultados, reflexo/efeito, nas famílias, nos colaboradores, na sociedade.

- Analisar e comparar os resultados obtidos, nos últimos três anos, por frequência, nos exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática, analisando, a evolução interna, ano após ano, o posicionamento a nível nacional.

- Identificar os pontos fortes e as áreas a melhorar, na óptica dos alunos, encarregados de educação, funcionários não docentes e docentes.

Para aferir a eficiência da resposta que a Escola Expoente Natural dá ao meio em que se insere, baseámo-nos nas nove características, com que António Bolívar (1999), distinguiu as escolas de maior eficácia (cf. p. 65).

Hipótese 1: A Escola Expoente Natural reúne as nove características das escolas que, no entender de António Bolívar, são de maior eficácia

Além de comensurar a resposta que a Escola Expoente Natural dá, interessou-nos averiguar a sua aptidão/receptividade, para a criação de sistemas volitivos de ajustamento e adaptabilidade de estratégias, baseando-nos, para isso, no que Runkel e Schmuck, (1984) consideram necessário para a melhoria dos subsistemas e, conseqüentemente, da qualidade da organização (cf. p 76).

Hipótese 2: A Escola Expoente Natural está preparada, para desenvolver um plano de melhoria dos seus subsistemas e, conseqüentemente, da qualidade da organização, em geral.

## **Método de trabalho**

Por fim, encerramos o capítulo IV, explicando quais as metodologias a aplicar: inquérito por questionário e análise documental para desenvolvimento do capítulo VIII – Resultados Chave do Desempenho.

Criámos o capítulo V – Leitura e Análise dos Inquéritos - para explicar o nosso procedimento: reunimos na mesma mesa os inquéritos distribuídos pelas famílias e colaboradores e, conforme o subcritério do mapa que estávamos a analisar, íamos a cada inquérito consultar a média obtida em cada questão avaliativa do subcritério em causa. Numa tabela além dos subcritérios, registámos as questões que o avaliaram e a média obtida, na aglomeração das questões.

O capítulo VI foi dedicado à dinamização do planeado no V. Findo este trabalho, expusemos num crivo de análise os pontos críticos a reter.

Trabalhando directamente com os órgãos/elementos (a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico, a Direcção Executiva, os Serviços Administrativos, a Coordenação de Departamento Curricular, a Coordenação de Directores de Turma, os Directores de Turma e o Conselho de Turma) criámos o capítulo VII, que intitulámos de Pontos Fracos e Áreas de Melhoria. Todos estes órgãos foram analisados, sempre que possível, pela perspectiva expressa pelos alunos, dos encarregados de educação e do pessoal docente e não docente. No final, reenviámos todos os pontos retidos neste segundo crivo de análise, para a conclusão deste trabalho com o intuito de averiguarmos as hipóteses que enunciámos. No mesmo sentido, e para completar a resposta à questão de partida, abrimos um novo capítulo (VIII) de análise ao critério 9 do mapa CAF - Resultados Chave do Desempenho.

Os Resultados Chave do Desempenho foram analisados, atendendo ao aproveitamento por disciplina, taxa de abandono escolar, taxas de transição/conclusão, resultados das Provas de Aferição e pelos resultados dos Exames Nacionais ao nível do QZP e do Concelho.

### **Limitações do trabalho**

Este trabalho de investigação revestiu-se de algumas limitações. Ao basearmo-nos nos dados colhidos por inquérito, trabalhámos sobre o que as pessoas pensam dos órgãos/elementos e não analisámos, directamente, os órgãos/elementos em causa.

### **Relevância do Estudo**

Na conclusão, analisámos todos os pontos que ficaram retidos nos crivos de análise, ao mesmo tempo que fomos certificando a validação das hipóteses. Por fim, classificámos a resposta que a escola dá às necessidades do meio em que se insere e tentámos, em jeito de desafio, um plano de melhoria da mesma, assente no diagnóstico feito por este Algoritmo de Avaliação Escolar. Reside aqui, julgamos nós, a mais valia deste estudo.

**PARTE I**  
**Enquadramento Teórico**

**Capítulo I**  
**Educação em Portugal: uma visão diacrónica**

## 1. Educação em Portugal: uma visão diacrónica

Actualmente, a Educação em Portugal vive momentos de crise. Mas antes de nos debruçarmos sobre a situação actual, considerámos pertinente um recuo na história, de modo a perceber como chegamos a este ponto. Assim, começamos por analisar a história recente da educação em Portugal, referindo em seguida a situação actual.

### 1.1. Perspectiva Histórica

Pensamos ser suficiente recuar a 1974, altura em que termina o Estado Novo e é instaurado o regime democrático. Segundo Barroso (2003b, p. 66) partindo desta época podemos distinguir “quatro grandes ciclos temporais, organizados de acordo com a dinâmica social dos processos de mudança e do *leitmotiv* das políticas educativas que lhes estiveram subjacentes: *revolução, normalização, reforma e descontentamento*”.

A revolução inicia-se com o golpe militar a 25 de Abril de 1974 terminando em 1976, com a posse do primeiro governo constitucional.

Neste período reinava a instabilidade política e uma forte mobilização cívica e social que influenciou toda a sociedade. Como não poderia deixar de ser, a educação foi afectada por todas estas mudanças, assistindo-se a dois tipos de movimentos: “uma tentativa institucional” (levada a cabo pelos responsáveis do Ministério da Educação, dos diversos governos provisórios) para criar e aplicar mudanças educativas que rompessem claramente com a “ideologia fascista” e, simultaneamente, assegurassem a “governabilidade do sistema e configurassem um modelo educativo emergente, adequado à construção de uma democracia socialista”; e “um movimento social muito diversificado e descentrado que punha em causa a lógica reformista do Estado,

antecipando-se aos seus desígnios e consumando as mudanças independentemente de qualquer alteração dos normativos” (Ibidem).

Relativamente a este período António Teodoro (2001, cit. por Barroso, 2003b, p. 67) refere que:

“O poder deslocava-se para as escolas (Lima, 1992; Stoer, 1986) e para o movimento social, onde as nascentes estruturas sindicais dos professores começavam já a assumir um papel de destaque no campo escolar, estabelecendo-se uma agenda que não era compaginável com uma transição controlada. As demissões em massa das autoridades académicas e escolares e a eleição de comissões directivas com a participação de docentes, estudantes e funcionários, a imediata integração dos professores afastados pelo Estado Novo, a exigência de profundas mudanças no aparelho do Ministério da Educação, mostravam que a iniciativa política se encontrava na periferia do sistema. Às formulações vagas e cautelosas tanto do Programa do MFA [movimento que conduziu o golpe militar] como do Programa do Governo Provisório, o movimento social (e político) respondia com o uso, sem limites, das liberdades de associação e expressão, impondo soluções na prática antes de qualquer legislação.”

As opiniões relativamente a este período dividem-se consoante as crenças políticas dos seus autores. Se por um lado, aqueles que partilham uma visão mais optimista apontam algumas “conquistas revolucionárias”, por outro, aqueles que partilham uma visão mais pessimista sublinham a “ingovernabilidade reinante, o carácter voluntarista, casuístico e pernicioso das mudanças” (Barroso, 2003b, p. 67).

Um autor optimista é Rui Grácio, “notável pedagogo português que se evidenciara na oposição ao regime anterior e que teve uma intervenção cívica e política importante nesse período” já que foi secretário de Estado em dois governos provisórios, cuja opinião é francamente positiva “apesar das sombras e excessos, tanto da fase revolucionária, ou pré-revolucionária, como da que se lhe seguiu” (Ibidem).

Rui Grácio (1995, cit. por Barroso, 2003b, p. 67) indica as melhorias mais significativas: “a alteração em todos os graus e ramos de ensino dos conteúdos e das aprendizagens”; a “dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado”; a “transformação das relações institucionais no aparelho de ensino”; a “modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas

relações com a sociedade global”; e a “cooperação do sistema de ensino na democratização social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais”.

Já, Magalhães Godinho (1975, cit. por Barroso, 2003b, p. 68), que foi Ministro da Educação no mesmo período tendo-se demitido por considerar que não havia condições para governar, não partilha a mesma opinião afirmando:

“(…) deu-se a atomização do ensino, em grande número as escolas tornaram-se pequenos reinos independentes, legislando para si próprias, a embriaguez natural das reuniões de massa paralisou frequentemente o seu funcionamento e caiu-se na facilidade (...). Por seu lado, o Ministério não dispõe dos meios de acção para enfrentar tal situação de emergência de maneira adequada, está paralisado por uma legislação e um conjunto de órgãos obsoletos e emperrados”.

O segundo ciclo, tem início em 1976, com a nomeação do primeiro governo constitucional, e é caracterizado “por uma política deliberada de normalização do funcionamento do sistema educativo” tendo terminado em 1986, “com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, ano em que, igualmente, processa-se a integração de Portugal na, então designada, Comunidade Europeia” (Barroso, 2003b, p. 68).

Esta política tinha como principal objectivo a recuperação do poder e do controlo do Estado e sua administração sobre a Educação, suprimindo as “derivadas revolucionárias” assim como os seus principais agentes no aparelho do Ministério da Educação, e utilizando “critérios de racionalidade técnica na decisão política” (Ibidem).

Segundo Barroso (2003b, p. 69), que por sua vez se baseia em Teodoro (2001), a normalização da política educativa teve dois movimentos: o primeiro através de “intervenções negativas” com o objectivo de afastar do Ministério da Educação os quadros “que personalizavam o conjunto das principais orientações e reformas encetadas durante o período da crise revolucionária” e a suprimir ou diminuir, as consequências das medidas até então tomadas; o segundo através da criação de condições para acompanhar o “desafio europeu”, recorrendo a medidas de política educativa que conduzissem à “contenção do acesso ao ensino superior universitário”, à “diversificação de vias

de ensino nos estudos pós-secundários” e ao “desenvolvimento do ensino técnico-profissional”.

Como afirma Correia (1999, cit. por Barroso, 2003b, p. 69), referindo-se à política educativa em Portugal, na década de 1980:

“Seguindo uma tendência geral dos países capitalistas, assistiu-se ao aparecimento no campo educativo de um conjunto de discursos mais ou menos congruentes em que, como realça M. Apple, as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho se sobrepuseram às preocupações “com o currículo democrático, com a autonomia do professor ou com a desigualdade de classe, de raça ou de género” (1986, p. 29), ou seja, onde o binómio educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binómio educação/democracia. (P. 89-90)”

O terceiro ciclo denominado por reforma estende-se de 1986 até final do século XX. De facto, segundo Teodoro (2001, cit. por Barroso, 2003b, p. 69-70) a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo “permitiu fechar o ciclo da normalização da política educativa e abrir uma nova fase, centrada novamente no propósito de realizar a reforma educativa”.

Este “ciclo da reforma” pode ser dividido em dois momentos: o primeiro tem como protagonista o ministro Roberto Carneiro no contexto de um governo do Partido Social-Democrata, entre 1987 e 1991; o segundo tem como protagonista o ministro Marçal Grilo no contexto de um governo do Partido Socialista, entre 1996 e 2000 (Barroso, 2003b, p. 70).

No primeiro momento é pretendida uma “reforma global, a qual, segundo os seus promotores, viria resolver, finalmente, os problemas da educação e criar o homem novo”. Assim, segundo Barroso (2003b, p. 70):

“A reforma é concebida e desenvolvida segundo um modelo normativo-dedutivo, fundado numa concepção determinista da mudança, conduzida do topo para a base do sistema (*top – down*), com o reforço dos dispositivos de planeamento e legitimada politicamente por um discurso “modernizador” tendo em vista assegurar a integração plena de Portugal na Comunidade Europeia (Barroso, 1988).”

No segundo momento Marçal Grilo procurou afastar-se da “estratégia reformista anterior, substituindo-a por uma política de geometria variável assente, supostamente, na clareza e consensualidade dos princípios e na flexibilidade da acção” (Idem, p. 71).

Referindo-se a Marçal Grilo, Barroso (2003b, p. 71) acrescenta:

“Como instrumento essencial dessa política, o ministro apresentou em 1996 ao Parlamento, às escolas e aos diferentes “parceiros educativos” um *Pacto Educativo para o Futuro*. Este documento era constituído por um conjunto de princípios, objectivos estratégicos e compromissos, apresentados como “bases essenciais para a acção política e para o relacionamento com todos os protagonistas do processo educativo”, visando “pacificar a educação” e assegurar “um acordo sobre os grandes rumos da política educativa” (Teodoro, 1996). Contudo, em virtude das condições políticas (governo sem maioria absoluta) e da própria ambiguidade do seu conteúdo, o Pacto não encontrou grande eco na opinião pública e o “acordo” não chegou a firmar-se (Barroso, 1996).”

O facto do “acordo” não se ter firmado não impediu que fossem implementadas diversas medidas que deram seguimento à reforma anterior, assim como outras, mais pontuais, que pretendiam destacar-se revelando um governo socialista simultaneamente preocupado com a “qualidade” e a “igualdade de oportunidades”, como por exemplo: a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; as medidas de pedagogia compensatória, como os currículos alternativos e o apoio pedagógico assistido; o forte impulso à difusão da educação pré-escolar; a generalização da avaliação aferida; a avaliação das escolas; e a internet nas escolas (Ibidem).

Ambos os momentos deste “ciclo de reforma” foram apoiados financeiramente pela Comissão Europeia através do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) que tinha como objectivo “preparar o sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia” através dos vectores estratégicos: “generalizar o acesso à educação; modernizar as infra-estruturas e melhorar a qualidade da acção educativa” (Idem,p. 72).

Grande parte do apoio recebido, foi utilizado para a construção de escolas e melhoria dos equipamentos educativos (centros de recursos,

instalações desportivas, informática etc.), bem como para o financiamento de acções de formação contínua de professores (Ibidem).

Com o início do século XXI entramos num novo ciclo que ainda não terminou e como tal não pode ser totalmente definido, mas que é designado por descontentamento, devido ao sentimento que toda a sociedade manifesta relativamente à Educação em Portugal.

Sempre se teve a percepção de que a educação é um “sector em crise”, tanto antes como depois da instauração do regime democrático em 1974. No entanto, neste novo ciclo passamos de um sentimento de uma “crise de problemas” para o de uma “crise de soluções” (Ibidem).

Passada a euforia da reforma e após 25 anos de “transformações contínuas, apoiadas por fortes investimentos financeiros, responsáveis por uma elevada taxa de crescimento de alunos, professores e escolas, o diagnóstico que é feito sobre o desempenho do sistema e das escolas é, em muitos casos, pouco animador, oscilando entre a desilusão e a catástrofe” (Idem, p. 72-73).

Roberto Carneiro (2000, p. 34-35), faz um balanço da situação:

“O progresso educativo foi, a muitos títulos, impressionante. A escolarização de crianças e jovens conheceu um desenvolvimento exponencial. Temos hoje, na prática, 100% de cada corte geracional integrada no ensino básico, cerca de 70% retida até ao final do secundário e mais de 30% a frequentar estudos pós-secundários. São indicadores que, sem margem para dúvidas, comparam bem com as médias estatísticas da União Europeia. O parque escolar – desde o pré-escolar ao universitário – cresceu de forma espectacular, cobre de forma mais harmoniosa o território, e obedece a critérios de qualidade compatíveis com padrões internacionais. A esmagadora maioria dos nossos professores e educadores é profissionalizada. O ensino superior que estava, há apenas 30 anos, concentrado em três cidades universitárias encontra-se hoje disponível em todas as capitais de distrito, nas regiões autónomas, e ainda num grande número de outras localidades que sustentam uma nova muralha urbana do país em formação. (...).

Todavia, estes inquestionáveis avanços confrontam-se com persistentes problemas que constituem o reverso da medalha. Nas avaliações padronizadas que passaram a ser regularmente conduzidas por organismos internacionais, os nossos resultados são preocupantes: seja em matéria de literacia, seja no que respeita a conhecimentos de matemática e de ciências, os nossos jovens situam-se, por via de regra, na cauda dos países. Verifica-se uma sistemática condenação

por parte de cada nível de ensino relativamente ao “produto aluno” que lhe é entregue pelo nível imediatamente precedente. Constatam-se manifestas disfunções entre as novas necessidades do mercado de trabalho e as ofertas tradicionais de diplomados. Acima de tudo a sociedade e a economia portuguesa continuam a assentar numa população adulta – activa – que, em contraste com as novas gerações, não conseguiu ir muito mais além do que os seis anos de escolaridade formal.”

Este balanço distingue as questões da “quantidade” e da “qualidade” e revela uma perspectiva de desenvolvimento do sistema educativo, centrada no objectivo de “recuperar o atraso que nos separa dos nossos parceiros europeus”, em que, depois de se ter apostado na quantidade, “chegou a hora de apostar na qualidade” (Barroso, 2003b, p. 73).

Este enfoque na “qualidade” e um certo esquecimento das questões da “equidade” e da “igualdade de oportunidades” reflecte um movimento de opinião e de intervenção política que tem vindo, desde os meados dos anos de 1980, a insistir no discurso da “modernização” e “competição”, substituindo-o pelo da exigência da “democracia” e da “igualdade de oportunidades” (Ibidem).

Como afirma Barroso (2003b, p. 74):

“É neste contexto que se assiste hoje, em Portugal, no quadro de uma “crise de soluções” gerada pela queda do mito da reforma educativa, à promoção, na comunicação social e junto de largos sectores da opinião pública, de um diagnóstico catastrofista sobre a situação em que se encontra o nosso sistema educativo.”

## **1.2. Actualidade**

Muito se fala de educação...

O que não falta, hoje em dia, são programas televisivos, reportagens, debates, artigos e livros dedicados exclusivamente à Educação. Mas nem sempre foi assim, inicialmente, este tema era discutido apenas pelo Ministério da Educação e pelos Sindicatos de Professores, mas gradualmente, foi-se

alargando a pais, alunos, autarquias, professores e profissionais das Ciências da Educação (Barroso, 2003a, p. 9). As questões levantadas eram centradas “numa visão endógena ao sistema educativo, nos seus agentes e na sua agenda” (Ibidem).

Recentemente, houve uma mudança tanto dos intervenientes como dos temas. Não se sabe ao certo quando começou esta viragem, mas segundo Barroso (2003a, p. 9) “ela coincide, por um lado, com os descontentamentos e as frustrações geradas pela “lenta agonia” do segundo governo do partido socialista e, por outro, com os “balanços e desafios” da mudança de século”.

Hoje em dia todos tem algo a dizer sobre a educação, e normalmente só se fala nos seus problemas. A educação é geralmente apontada como culpada dos “males nacionais”, como afirma Barroso (2003a, p. 9-10):

“A “indisciplina” e a “violência” nas escolas, as “más classificações” obtidas por Portugal nos “ranking” internacionais, a “falta de autoridade” dos professores, a “falta de qualidade” do ensino, a “importância” da Matemática, o desaparecimento dos “autores clássicos” nos programas de Português, as “aulas de 90 minutos”, etc. são temas recorrentes quer se fale da “globalização”, da “competitividade”, do “emprego”, da “moral e bons costumes”, do crime, da droga, da sinistralidade rodoviária, e de outros males nacionais”.

As diversas opiniões traduzem um de dois tipos de discurso radical: a diabolização da mudança ou a dramatização da crise.

A diabolização da mudança caracteriza-se pela suspeição de tudo o que pretende alterar a situação actual, vendo nas alterações ou reformas a destruição da lógica do serviço público (Barroso, 2003a, p. 11).

A dramatização da crise caracteriza-se pela “sectorização” e “empolamento dos problemas, fornecendo uma visão catastrófica da situação existente, para depois sugerir mudanças radicais (...)” (Barroso, 2003a, p. 10).

Neste momento, em Portugal, este último tipo de discurso é dominante e tem como alvo o Estado, as Ciências da Educação, os professores e seus sindicatos (Idem, p. 11-12). Para resolver os diversos problemas da educação, são propostas soluções radicais, como por exemplo: a “redução do papel do Estado na educação” através da “privatização da escola pública”, a implementação de “reformas de gestão”, a “subordinação das preocupações

pedagógicas aos critérios de eficiência e qualidade”, e a “redução dos poderes dos professores e seus sindicatos” (Idem, p. 12).

Este tipo de discurso cria uma imagem deturpada no público como afirma Barroso (2003a, p. 12):

“A presença deste discurso nos meios de comunicação social contribui para criar na opinião pública a ideia de que as questões de política educativa são demasiado importantes para serem entregues aos professores e aos pedagogos e que os problemas com que se debate o nosso sistema educativo estão relacionados, essencialmente, com o seu modo de governo e de gestão”.

A eficácia deste tipo de discurso aumenta quando são apresentadas soluções simples e evidentes, baseadas em experiências, aparentemente bem sucedidas, realizadas em países mais desenvolvidos (Ibidem).

No entanto, não nos podemos esquecer que estas soluções simples e evidentes não passam de “réplicas descontextualizadas” das medidas adoptadas nesses países (Ibidem).

Os diversos debates e investigações realizados ultimamente dão relevância a dois fenómenos: primeiro, apesar de haver algum consenso na identificação dos problemas do sistema educativo, o mesmo não acontece quanto ao seu diagnóstico, à escolha das soluções e à avaliação dos resultados por elas obtidos; segundo, o facto de algumas mudanças adoptadas não se terem revelado “alternativas globais e credíveis”, não retira um “mérito relativo” na resolução de determinados problemas em determinados contextos (Idem, p. 13-14).

Assim, toda e qualquer medida deve ser analisada no seu todo, como defende Barroso (2003a, p. 14):

“Torna-se necessário, ter em conta não só os contornos operacionais e técnicos dessas medidas (nomeadamente ao nível do financiamento, organização e gestão), mas também os objectivos concretos dos seus autores e a reacção dos seus destinatários, o modo como foram efectivamente postas em prática e o impacto que tiveram em diferentes dimensões do funcionamento do sistema educativo”

Ainda não sabemos como acabará este “ciclo de descontentamento”, mas segundo Barroso (2003b, p. 74)

“(…) parece existir uma estratégia de redução da intervenção do Estado na regulação e prestação do serviço educativo, com a promoção de um “mercado da educação” e adopção de critérios e modalidades de gestão empresarial. Contudo, a situação ainda não está suficientemente clarificada, pelo que ainda é prematuro prever qual será a evolução deste “ciclo de descontentamento” e como será resolvida, em Portugal, a crise do “Estado educador”: se por meio de uma mera subordinação à “lógica de mercado”, emergente no contexto do modelo (até agora dominante) de “globalização”, ou se pelo aprofundamento de alternativas sócio-comunitárias que ultrapassem a dicotomia Estado-mercado.”

### **1.3. Regulação e Desregulação nas Políticas Educativas**

Numa altura de mudanças e reformas do Estado, tanto em Portugal como noutros países, observa-se o aparecimento de medidas que afectam a administração pública, nomeadamente a educação. Essas medidas, na área da educação, tem como objectivo alterar os modos de regulação nas políticas educativas. O facto de existirem medidas idênticas em contextos geo-políticos tão diferentes, levou a que fossem realizados uma série de estudos comparativos, de modo a identificar convergências e divergências, nomeadamente quanto aos processos de regulação.

Assim, seguidamente definimos o conceito de regulação, dedicando-nos, posteriormente, a algumas considerações e conclusões desses estudos comparativos.

### 1.3.1. Conceito de regulação

A regulação, segundo a definição encontrada em diversos dicionários, como acto de regular significa o “modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas”. Assim, regulação e regulamentação são diferentes não devido à sua finalidade, já que ambas visam a definição e cumprimento das regras, mas devido ao facto da “regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso” (Barroso, 2005, p. 727-728)

Recorrendo à teoria dos sistemas podemos definir regulação como uma “função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroacção (positiva ou negativa)” (Ibidem). É a regulação que permite que o sistema, mediante os seus órgãos reguladores, identifique, analise e trate as diversas informações relacionadas com um “estado de desequilíbrio” e transmita um “conjunto de ordens coerentes” aos seus órgãos executores (Ibidem).

Na mesma perspectiva, Diebolt (2001, cit. por Barroso, 2005, p. 729), cuja área é a economia da educação, define regulação como:

“(…) o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação. Neste sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e coerência”.

No entanto, não nos podemos esquecer que os sistemas sociais têm características diferentes dos sistemas físicos e biológicos. Segundo Crozier & Friedberg (1977, cit. por Barroso, 2005, p. 729-730) os sistemas humanos não obedecem às mesmas regras que os outros sistemas:

“ (...) nos sistemas humanos que chamamos de sistemas concretos de acção, a regulação não se opera, de facto, nem por sujeição a um órgão regulador,

nem pelo exercício dum constrangimento mesmo que inconsciente, e muito menos por mecanismos automáticos de ajustamento mútuo, ela opera-se por mecanismo de jogos através dos quais os cálculos racionais “estratégicos” dos actores se encontram integrados em função de um modelo estruturado. Não são os homens que são regulados e estruturados, mas os jogos que lhes são oferecidos.”

Segundo a perspectiva de Reynaud é possível distinguir três “dimensões complementares” da regulação dos sistemas sociais: a “regulação institucional, normativa e de controlo; a regulação situacional, activa e autónoma; e a regulação conjunta” (Idem, p. 730).

A “regulação institucional” (ou estatal) pode ser definida como “o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Maroy & Dupriez, 2000, cit. por Barroso, 2005, p. 730).

A regulação situacional, activa e autónoma é definida como um processo activo de produção de “regras do jogo” que engloba não só a definição das regras que guiam o funcionamento do sistema, assim como o “seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras” (Barroso, 2005, p. 731).

A “regulação conjunta” pode ser definida como a interacção entre as duas regulações definidas, tendo como objectivo a construção de regras comuns (Ibidem).

Dubet tem uma perspectiva idêntica, distinguindo a “regulação normativa” (“produção de normas pelo Estado, tendo em vista mudanças voluntárias através da interiorização e socialização dessas mesmas normas pelos indivíduos”) da “regulação sistémica” (“processo pelo qual o sistema social se reproduz e transforma, através de efeitos não necessariamente intencionais, como por exemplo efeitos de composição”) (Ibidem).

O termo regulação nem sempre é utilizado no mesmo sentido, nos diversos estudos internacionais, dependendo do contexto linguístico e administrativo.

Em alguns estudos, principalmente num “contexto linguístico francófono e em países onde ainda predomina uma administração muito centralizada e

burocratizada”, este termo surge associado ao “debate sobre a reforma da administração do Estado na educação e sua modernização” (Idem, p. 732).

Neste contexto, Barroso (2005, p. 732) acrescenta:

“A referência à “regulação” aparece como resultado de um certo efeito de moda, com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma “nova administração pública” que substitui um controlo directo e *a priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e *a posteriori* baseado nos resultados. A referência a um “Estado regulador” pressupõe, nesta perspectiva, o reconhecimento e a existência de unidades autónomas no sistema e é utilizada como expressão de uma certa modernização da administração da educação pública que evolui, como sublinha Demailly (2001) falando do caso francês, de um quadro normativo baseado na “obrigação de meios” para um outro, baseado na “obrigação de resultados”.

Noutros estudos, principalmente num “contexto linguístico anglo-saxónico e em países onde se verificaram mudanças políticas de cariz conservador e neoliberal”, o termo regulação surge associado, por oposição, ao “conceito de desregulação”. Esta oposição (regulação/desregulação) tem como objectivo destacar uma “ruptura com os modelos tradicionais de intervenção do Estado na coordenação e pilotagem do sistema público de educação” (Ibidem).

Referindo-se a este contexto Barroso (2005, p. 732-733) afirma:

“Nestes países o que está em causa não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais. Trata-se, como escreve Gintis (1995), de substituir um “governo apostado na produção directa de bens e serviços”, por um governo que visa, preferencialmente, a regulação da produção e da distribuição desses bens e serviços, que são fornecidos, no quadro de um sistema competitivo, por outras entidades. Como afirma o mesmo autor, “o uso do mercado tem, neste contexto, um sentido mais *instrumental*, do que *alternativo* a um processo de decisão democrática” (p. 19). Neste sentido, a “regulação” (entendida como a intervenção das autoridades governamentais na prestação de um serviço público) é vista como um “movimento” oposto à “privatização” (entendida como a transferência para autoridades não-governamentais, com fins ou sem fins lucrativos, do controlo e prestação desses mesmos serviços).”

### **1.3.2.A Evolução dos modos de Regulação Estatal**

As investigações feitas em Educação Comparada, apesar da diversidade de abordagem, dos pontos de vistas que são utilizados e das diferenças entre as realidades a que se aplicam, têm evidenciado pontos comuns nos modos de regulação estatal ao nível internacional, dos quais Barroso (2003a, p. 24-25) realça três:

- o efeito de contaminação existente, entre países, ao nível da transferência das políticas, conceitos e medidas adoptadas;
- o efeito de hibridismo, ou seja, a sobreposição de diferentes lógicas, numa miscigenação de práticas da acção educativa;
- o efeito mosaico que se caracteriza pela adopção de medidas especiais, para públicos e situações específicas: especiais, na medida em que são de substituição/anulação das normas vigentes, assumindo um papel de “remendo” que raramente atinge a globalidade do sistema escolar.

#### **1.3.2.1. Contaminação**

A transferência de medidas, conteúdos e processos aplicados em países diferentes, e conseqüentemente a convergência das políticas educativas, justifica-se pelo seu sentido apelativo, como advoga Walford (2001, cit. por Barroso, 2003a, p. 25):

“(...) olhar para os sistemas educativos de outros países e observar aquilo que funciona exerce uma atracção evidente nos decisores políticos em busca de soluções rápidas que lhes permitam evitar as dificuldades, ou legitimar, através delas, as mudanças que propõem para os seus sistemas”.

Este processo é denominado por vários autores como “empréstimo de políticas educativas”, e se por vezes tem como finalidade a legitimação das medidas adoptadas, outras vezes reflecte uma verdadeira convergência com uma política bem estruturada. Segundo Teodoro (2003, p. 32) a primeira finalidade é mais comum do que a segunda:

“(…) o recurso ao estrangeiro funciona, prioritariamente, como elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional, e muito pouco como um esforço sério de um conhecimento contextualizado de outras experiências e de outras realidades”.

Outros autores, como Steiner-Khamsi (2002, cit. por Barroso, 2003a, p. 28), utilizam o termo “externalização”:

“Em épocas de rápidas mudanças sociais, económicas e políticas, as referências internas são insuficientes para justificar a persistência ou a introdução de reformas. É precisamente nestes momentos que a externalização oferece a oportunidade de romper radicalmente com o passado e importar, ou tomar como empréstimo, modelos, discursos ou práticas de outros sistemas educativos”.

No entanto, por vezes, os conceitos de “empréstimo”, “externalização” e “globalização” escondem a diversidade de políticas que efectivamente são postas em prática, as suas origens e os seus efeitos. Assim, Teodoro (2003, p. 55-56), baseando-se em Dale (1998), afirma que:

“(…) se a globalização pode mudar os parâmetros e a direcção das políticas estatais no campo educacional, tal não significa inevitavelmente que tenha de se sobrepor, ou mesmo de remover, as particularidades nacionais (ou sectoriais) dessas políticas. Em primeiro lugar, porque a globalização não resulta de uma imposição de um país sobre o outro, (...), mas antes, e muito mais, do efeito de uma construção supranacional. Em segundo lugar, porque os efeitos nas políticas educacionais são indirectos, agindo por mediação dos Estados nacionais, pelo que as novas e distintas regras podem ser interpretadas diferentemente, (...)”.

No mesmo contexto Barroso (2003a, p. 27) afirma que “(...) a globalização se transforma numa regulação transnacional e a regulação nacional numa espécie de globalização de baixa intensidade”.

Ainda no que se refere à distinção entre a adopção/importação de políticas comuns e a sua interpretação/aplicação à realidade de cada país Van Zanten (2000, cit. por Barroso, 2003a, p. 27) acrescenta: “(...) apesar das pressões globalizantes, verificam-se diferenças nacionais importantes que resultam do facto de a corrente liberal, como todas as novas influências, agir em interacção com as ideologias e estruturas já existentes”.

Além disso, Derouet (2002, cit. por Barroso, 2003a, p. 27) refere que “se as palavras de ordem [descentralização e autonomia das escolas] são as mesmas em toda a parte, os que as põem em prática referem-se a justificações diferentes conforme as instituições”.

Assim, o efeito contaminação só pode ser tido como mais-valia se for devidamente ajustado à realidade já existente, ao contexto social, histórico económico e político, atendendo sobretudo ao estudo dos casos específicos que justificam a medida.

### **1.3.2.2. Hibridismo**

O hibridismo sublinha o carácter plural e misto das reformas educativas, muitas vezes, caracterizadas pela sobreposição de lógicas e práticas na política de acção educativa, o que “reforça o seu carácter ambíguo e compósito”.

Segundo Barroso (2003a, p. 30) este hibridismo dá-se a dois níveis: nas relações entre países, dando a ideia que os países da periferia aplicam, passivamente, os modelos de regulação dos países do centro; e na adopção, no mesmo país, de formas de regulação provenientes de modelos distintos.

Relativamente à passividade descrita no primeiro nível e referindo-se à situação de Portugal, Lima & Afonso (2002, cit. por Barroso, 2003a, p. 30) afirmam que:

“(...) a maior atenção concedida ao plano externo e supranacional não pode ser correlativa de uma menor atenção às especificidades históricas, políticas e culturais portuguesas (...). Parece, portanto, necessário apostar numa certa tensão entre aquilo que pode ser reconhecido como comum e como distinto, como

influência, mas não necessariamente como cópia ou reprodução, contrariando quer a produção singular de imagens puramente reflectidas de modelos exógenos, quer a singularidade sistemática, única e incontaminada, de realidades, interpretadas como próprias ou reconhecidas como endógenas”

Quanto ao segundo nível, Barroso (2003a, p. 30) destaca o “jogo duplo” existente entre a “regulação pelo estado” (na aplicação de práticas de controlo, por uma regulação burocrática e centralizada) e a “regulação pelo mercado” (em prol da autonomia e descentralização institucional).

O hibridismo dificulta a análise dos modos de regulação das políticas educativas, tanto no uso de taxonomias para descrever, classificar e comparar políticas e modos de regulação de diversos países, como na sua caracterização, que não pode ser feita de modo isolado, num processo que se reduz a um “jogo de soma nula” (Idem, p. 31-32).

Outra consequência do hibridismo, é o facto da inter-relação entre os processos de globalização e regionalização se tornar em algo pouco consistente, diverso e ambíguo, sem um fio condutor produzido estruturalmente.

### **1.3.2.3. Mosaico**

O efeito mosaico define-se como um “remendo” criado para resolver um problema específico que raramente atinge a globalidade do sistema escolar, e que resulta na anulação das normas vigentes.

Barroso (2003a, p. 33) considera que adopção do efeito mosaico:

“(…) significa que a visão predominante que se tem da educação nesses países corresponde mais à imagem de um “mosaico” de unidades isoladas do que à de um agregado coerente de elementos, interagindo entre si com um mesmo fim”.

O “mosaico” difere de país para país, e se por vezes, a preocupação do poder político é a de ajustar a escola às necessidades do aluno, outras vezes

ele não passa de um verdadeiro “remendo” do sistema vigente e da falência dos sistemas globais de reforma experimentados (Ibidem).

Reportando-se ao exemplo dos Estados Unidos da América, Barroso (2003a, p. 33-37) agrupou as diversas medidas em seis dispositivos:

- reforço da autonomia das escolas: responsabilização das escolas, delegando-lhe poder de decisão e capacidade de gestão de recursos. Apesar de manter a sua dependência das autoridades públicas, é estimulada a participação dos pais, professores e alunos na adopção de uma política educativa específica, assim como, na tomada de decisões relativas ao funcionamento da escola;

- privatização da gestão: atribuir a gestão integral da escola, com dinheiros públicos, a organizações, com fins lucrativos tendo estas “(...) autoridade para contratar livremente o pessoal e gerir as escolas, definir e aplicar estratégias no domínio do currículo, incluindo as actividades lectivas, promover o desenvolvimento do pessoal docente, definir políticas específicas e em certos casos, determinar condições salariais e de trabalho e aplicar incentivos” (Levin, 2001, cit. por Barroso, 2003a, p. 34).;

- flexibilização das normas: esta medida consiste na isenção de obrigatoriedade de cumprimento de normas específicas, mediante determinadas condições e por tempo limitado;

- contratualização: delegação da responsabilidade do governo das escolas publicas a um grupo de contratantes (professores e administradores). Conforme o contrato a celebrar entre o estado e os contratantes, as escolas podem gerir os recursos materiais e humanos, desde a contratação, à negociação de contratos e processos de despedimento, estando sujeitas a auditorias;

- financiamento directo às famílias: esta medida constituiu um estímulo à livre escolha, por parte da família, da escola a frequentar pelo seu educando, mediante um cheque-ensino atribuído pelas autoridades à família;

- ensino doméstico: as famílias asseguram a aprendizagem do aluno no seu lar, recorrendo, frequentemente a empresas de ensino à distância. As famílias contam com o apoio financeiro do estado, e com disponibilização das escolas públicas para a realização de actividades extracurriculares.

#### **1.3.2.4. Da Regulação Estatal à Regulação Social**

A regulação estatal, ou institucional, já foi definida como “o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade”.

Esta definição evidencia a dimensão de coordenação, controlo e influência, desprezando, de certo modo, a complexidade do “processo de múltiplas regulações a que está submetido o sistema educativo (da parte dos professores, das famílias, dos media e de outros actores sociais) (...)” (Barroso, 2003a, p. 39).

O processo de regulação não se resume à “produção de regras (...) que orientam o funcionamento do sistema”, também contempla “o (re)ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras” (Ibidem).

Assim, Barroso (2003a, p. 39-40) defende que “a regulação do sistema educativo não pode ser vista como um processo único, automático e previsível, mas como um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre a acção dos “regulados”.

Considerando a distinção entre “regulação institucional” e “regulação situacional” proposta por Reynaud, ou entre “regulação normativa” e “regulação sistémica” proposta por Dubet, é necessário analisar não só as primeiras, dedicadas ao controlo e às normas, como também as segundas, dedicadas à componente social da regulação.

Assim sendo, é necessário ter em conta a “diversidade de “legitimidades” e “fontes” na produção de regras, o “jogo dos actores”, a existência de processos de “regulação autónoma”, o carácter construído da regulação social” (Ibidem).

Segundo Barroso (2003a, p. 40) o Estado não é a única fonte de regulação, nem sequer a mais decisiva:

“A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear das normas, regras e orientações oriundas do poder político”.

A regulação do sistema educativo deve ser vista como um “sistema de regulações” em rede, em que os “nós da rede”, os pontos decisivos para a “configuração da estrutura e dinâmica do sistema de regulação e seus resultados”, são as instâncias de mediação e de passagem dos vários “fluxos reguladores” (Idem, p. 40-41).

A complexidade dos processos de regulação faz com que seja difícil, ou mesmo impossível, prever o sucesso ou insucesso de regulações meramente normativas, como é o caso das reformas. A situação é agravada quando, como acontece actualmente, não existe consenso relativamente a essas regulações (Idem, p. 41).

Esta variedade de processos de regulação e a difícil compatibilização dos mesmos cria pontos de desequilíbrio e incoerência, pondo em causa a existência de um “sistema nacional” de ensino. Esta situação só pode ser resolvida através da: “segmentação do sistema nacional de ensino em subsistemas locais relativamente independentes”; “substituição da regulamentação das estruturas e dos processos pela auto-regulação das pessoas”; criação de “acordos ou compromissos sobre a natureza e as finalidades do bem comum educativo que permitam a convergência dos diversos processos de regulação” (Ibidem).

A maior parte das investigações levadas a cabo têm interesses políticos, já que se centram na “avaliação das reformas em curso, ou na avaliação das escolas em função de modelos normativos de eficácia e qualidade”, excluindo o mais importante e inexplorado: a “identificação e a descrição das diversas instâncias de regulação (na administração do Estado, na sociedade em geral, nos profissionais, nos utilizadores directos e indirectos do serviço educativo, etc.)”, assim como os “processos utilizados” e o efeito dos mesmos no “funcionamento local e global do sistema” (Idem, p. 42).

Apelando à mudança Barroso (2003a, p. 42) defende que é preciso “relativizar os resultados alcançados com estes estudos e as eventuais

tendências e convergências detectadas, insistindo em análises mais finas, de nível micro que tenham em conta a interacção social”.

## **Capítulo II**

### **A Necessidade/Importância da Avaliação no Contexto Escolar.**

## **2. A Necessidade/Importância da Avaliação no Contexto Escolar**

Após o apelo de Barroso, que expusemos no ponto anterior, referente à natureza da maioria das investigações levadas a cabo, considerando que têm interesses políticos, concentrados na “avaliação das reformas em curso, ou na avaliação das escolas em função de modelos normativos de eficácia e qualidade”, excluindo, o que considera de mais importante e inexplorado. Barroso fala-nos de “análises mais finas”, propõe análises ao “nível micro que tenham em conta a interacção social” (Ibidem). Mas, então, será que se justifica uma avaliação? Uma avaliação diferente, específica?

### **2.1. A Crise e a Avaliação**

É verdade que a educação vive momentos de crise, mas não se pode culpar a escola de todos os males da sociedade, nem se pode esperar que a escola resolva todos os problemas com que se depara.

A “receita” para sair desta crise não pode ser uma mera cópia da “receita” que outros países usaram, ou seja, não nos podemos limitar a implementar as mesmas medidas que os outros países adoptaram, aparentemente, com sucesso.

Há cada vez mais países a adoptarem medidas já experimentadas por outros países, o que levou à realização de estudos de educação comparada na tentativa de encontrar convergências nos processos de regulação dos sistemas educativos desses países.

A conclusão que se extrai destes estudos é que nos podemos guiar pelas medidas tomadas pelos outros países, desde que tenhamos em conta: primeiro, os problemas específicos do nosso país, bem como as suas características únicas; segundo, o contexto social, histórico, económico e político do país em

que determinadas medidas são adoptadas, bem como os motivos e justificações que conduziram a essas medidas; e terceiro, o modo como essas medidas foram, efectivamente, postas em prática e as reacções de todos os envolvidos.

O processo de regulação nas políticas educativas não pode ser considerado um processo único e simples, ele é resultado de múltiplas regulações complexas.

A regulação tem duas dimensões importantes: a dimensão institucional ou estatal, que trata da produção das regras pelas quais se rege o funcionamento do sistema educativo; e a dimensão social ou sistémica, que contempla o ajustamento dessas regras por parte dos diversos actores educativos consoante os seus interesses, necessidades e lógicas de acção. Assim, a verdadeira regulação resulta da interacção destas duas dimensões.

As investigações têm se dedicado ao estudo da regulação estatal, centrando-se na avaliação das reformas actuais e das escolas, quando se deveriam dedicar ao estudo da regulação social, identificando e descrevendo as várias instâncias de regulação, os processos utilizados e os seus efeitos.

Assim, os estudos têm que ser “mais extensivos, abrangendo amostras mais significativas de âmbito nacional e séries temporais suficientemente longas para ter em conta os efeitos das micro-mudanças” (Idem, p. 42).

Só assim, é possível avaliar até que ponto “a progressiva “internacionalização” das políticas não esconde uma crescente “internalização” das práticas” (Idem, p. 43).

## **2.2. Avaliação: Desde quando?**

Cada vez mais, se exige a mudança na Educação. Mas a mudança não significa, necessariamente, a melhoria ou o progresso. Mudança “é um tipo de ocorrência susceptível de ser observada devido às diferenças apresentadas por qualquer processo educativo ao longo do tempo, nas suas formas, qualidade e

estado” (Bolívar, 1999, p.50).

É ineficaz, falar só em mudança, se o que se pretende é, mesmo, a melhoria. Mas a palavra “melhoria” só é munida de sentido, quando comensurada a mudança: depois de, analisados os pontos marcados, de averiguar se são favoráveis (positivos), relativamente ao diagnóstico. Ou seja, é necessário averiguar a existência de melhoria: comensurar a mudança: avaliar.

O tema avaliação é recente; em Portugal; há 30 anos o termo avaliação, aplicado à educação era, praticamente, desconhecido e, portanto, quase não era usado. Hoje, não só é conhecido como tem provocado grandes debates, e certamente continuará a estimulá-los.

Apesar de recente, a temática não cai entre nós de supetão. A avaliação das escolas tem surgido nas políticas educativas, de modo progressivo, nas duas últimas décadas o que se pode constatar na legislação:

- na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 um artigo refere a “avaliação do sistema educativo”(Lei nº 46/86, art. 49º);

- em 1994 sai em Diário da República uma lei referente à avaliação do ensino superior (Lei nº 38/94 de 21NOV) que tinha por objecto cada uma das instituições de ensino superior;

- em Dezembro de 2002 uma lei de avaliação das escolas.

Além da legislação, depois de 1995, são indicadores do interesse do Ministério da Educação pela avaliação o surgimento de:

- Projectos de Auditoria e Avaliação das Escolas;

- Observação da Qualidade da Escola: um projecto de auto-avaliação e desenvolvimento da instituição escolar (iniciativa do PEPT - Programa de Educação para Todos);

- Projecto Qualidade XXI (iniciativa do Instituto de Inovação Educacional).

E, outros internacionais em que Portugal participou:

- QUALS – Mechanisms for Quality Assurance and Evaluation of Schools;

- MOCEQEP – Projecto Modelo de Certificação de Qualidade das Escolas Profissionais;

- Projecto Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar;

- ESI – Projecto Internacional Capacidade de Mudança e Adaptação numa Perspectiva de Melhoria da Eficácia das Escolas;

- Self-Evaluation In School Development (que envolveu, nomeadamente, um estudo de caso numa EB2,3).

Contudo, as necessidades de avaliação, surgem sempre a reboque das crises económicas.

### **2.3. A Educação e a Economia.**

Em 2008, a actualidade do tema, Educação, comprova-se pela importância que a comunicação social lhe confere, com crónicas de opinião de entendidos – e, não-entendidos - em política educativa. Todos falam da educação e de forma, nem sempre, fundamentada, co-responsabilizando-a pela actual crise socioeconómica. Metaforicamente, agora como antes, a educação desperta atenção a reboque do petróleo:

- os primeiros movimentos educativos nos Estados Unidos surgiram na década de 70, enquanto a economia mundial, e particularmente a dos Estados Unidos, entravam em recessão após a crise do petróleo de 1973. Quando a OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) triplicou o preço do barril de petróleo. Tal facto, ocorreu como retaliação dos países árabes, maioria dos constituintes da OPEP, aos Estados Unidos por estes terem apoiado Israel na Guerra do Yom Kippur, neste mesmo ano.

- Em 1979, uma nova crise do petróleo preocupa o Ocidente. Desta vez, motivada pela queda do Xá do Irã, Reza Phalevi, então aliado dos Estados Unidos. A queda do Xá permite a ascensão ao poder do Aiatolá Komeini, líder muçulmano xiita e inimigo declarado de Israel. Mais uma vez, agora por pressão do Irã, o petróleo é usado como arma e tem o seu preço duplicado, em detrimento dos Estados Unidos, maior consumidor mundial e histórico aliado de Israel. E, ressurgem os movimentos educacionais.

- Na actualidade vivemos uma crise económica, mais uma vez, implicada pela subida exponencial do preço do petróleo e a educação volta a estar em voga. A educação torna a ser prioridade dos governos, que emanam reformas educativas que atacam em vários prismas, tanto a nível organizativo em prol da

proclamada fórmula resolvente – a autonomia (Decreto-Lei n.º 75/2008) -, como de forma directa, pelo novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

A investigação educacional, tem-se dedicado, cada vez mais, à avaliação do estado do sistema e dos subsistemas educacionais, aumentando exponencialmente, o número de publicações nessa área. Os Projectos Educativos, assentam as suas metas e metodologias na avaliação, e citam-na para reajustes constantes às realidades de cada escola. Começa a ser necessária e imperativa a formação de professores na área da avaliação, sob a forma de cursos como de jornadas e outras. A procura, justifica as perguntas:

Mas afinal, o que é avaliar?

Qual a abrangência da palavra “avaliar”, nas organizações escolares?

## **2.4. Proposta de Definição de Avaliação.**

Neste trabalho intenta-se uma definição de avaliação de escolas abrangente, uma definição que permita as pequenas e consolidadas mudanças defendidas por António Bolívar (1999, p. 55), em vez de grandes reformas de fora para dentro, sob risco de ficar tudo na mesma, como o próprio refere. Ao lema de António Bolívar anexámos o propósito de Maria Teresa Gonzalez (1988, apud Bolívar, 1999, p.141):

“à medida que uma escola se vai implicando em sucessivos ciclos de revisão/análise e melhoria irá, a pouco e pouco, ficando capaz de realizar o processo autonomamente, sempre que necessário. Neste caso poderemos dizer que a escola institucionalizou a sua capacidade de resolução de problemas.”.

Na sequência de ambos, propomos uma definição de avaliação escolar: *avaliação escolar é a recolha sistemática de informações sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar, para comensurar a mudança e condicionar/controlar, pela tomada de decisões e acções subsequentes, essa*

*mesma mudança no encaixe das metas, previamente definidas.*

Esta definição, defende um trabalho cíclico, tão mais consistente, quanto menores forem os períodos e os espaços de aplicação. Sustenta uma avaliação constante e específica. Constante, no sentido de que cada avaliação deve ser o diagnóstico da próxima avaliação. Para isso, são necessários automatismos de feedback constantes.

### **2.4.1. Avaliação Externa, Interna e a Auto-Avaliação.**

No decorrer da definição de avaliação que propomos, passamos a explicar as modalidades distintas em que pode acontecer. A externa ou a interna, conforme seja realizada por agentes externos ou por membros da própria organização escolar. Existindo, também, a modalidade mista que consiste na combinação das duas.

A auto-avaliação, pode ser entendida como um subconjunto da avaliação interna. Cada órgão da comunidade educativa, analisa os seus resultados e mede as suas mudanças.

A avaliação interna enquadrada nesta definição de avaliação implica na organização escolar um conceito de auto-controle, de auto-orientação. A título de especificidade, a auto-avaliação gera o mesmo, mas em subconjuntos (órgãos da comunidade educativa) da organização escolar. Tanto no sentido lato da avaliação interna, como no estrito da auto-avaliação, podemos entender as palavras auto-controle e auto-orientação como sendo a “personificação” da tão ansiada autonomia.

Na avaliação externa, vista da prestação de contas, pode ser entendida pelos agentes educativos, como um controle de fora para dentro, pelos tentáculos de um Estado Avaliador, enquanto, que na auto-avaliação e na avaliação interna das escolas abre-se um novo espaço público de desenvolvimento de uma cidadania activa. De uma forma ou de outra, urge a aparição da escola como um novo sítio: um espaço de intervenção social, promotor da democracia e da participação plural.

Em suma, a finalidade da avaliação da organização escolar é, simultaneamente, prestar contas e produzir conhecimento novo. Prestação de contas para quem as solicita, podendo até ser o Estado Avaliador; e conhecimento novo, sempre, como avaliação diagnóstica e como catapulta para o sistema decisivo que uma vez accionado, carece desde logo de avaliação sobre os seus efeitos/consequências. Isto, por um processo de orientação contínua, em função das metas previamente traçadas.

A avaliação que aqui se defende tem um sentido formativo; é centrada nos processos e intenta a indução de melhoria nos mesmos. Formativa, no sentido em que apela à motivação, pelos resultados sucessivamente apurados, dos agentes de mudança; em vez de um sentido sumativo, incidente sobre o produto e que rotule/certifique socialmente a qualidade do serviço prestado na escola, ficando-se por aí.

#### **2.4.2. Avaliar com Ciência.**

Ainda enquadrados na nossa proposta de avaliação, considerámos que a avaliação de escolas, por uma questão de credibilidade e principalmente de funcionalidade – e, até por uma questão de possibilidade de generalização - deve ser tratada do mesmo modo que qualquer uma das ciências exactas. E, relativamente à ciência, esta, segundo o matemático Bento de Jesus Caraça (1989, p.13), pode ser tratada sob duas atitudes disjuntas: “Ou se olha para ela tal como vem exposta nos livros de ensino”, e nesse caso temos uma atitude pacífica - “o aspecto é um todo harmonioso, onde os capítulos se encadeiam em ordem, sem contradições”, ou, somos agentes activos e procuramos “acompanhá-la no seu desenvolvimento progressivo, assistir à maneira como foi elaborada, e o aspecto é totalmente diferente”. Deste modo, já se descobrem “hesitações, dúvidas, contradições, que só um longo trabalho de reflexão e apuramento consegue eliminar, para que logo surjam outras hesitações, outras dúvidas, outras contradições”. É neste trabalho volitivo, que se vão dando

passos firmes/consistentes, sem o risco de retrocesso.

Em suma “no primeiro aspecto, a Ciência parece bastar-se a si própria, a formação dos conceitos e das teorias parece obedecer só a necessidades interiores”, enquanto “no segundo, pelo contrário, vê-se toda a influência que o ambiente da vida social exerce sobre a criação da Ciência”.

A Ciência encarada assim - e, no caso a avaliação - “aparece-nos como um organismo vivo, impregnado de condição humana, com as suas forças e as suas fraquezas e subordinado às grandes necessidades”. Enfim, temos a ciência “como um grande capítulo da vida humana social.”. Será esta a atitude, que tomaremos aqui.

Numa construção como a que intentámos e pelo percurso, até aqui, delineado deduzimos a necessidade de criação de alguns axiomas – como foi o caso da definição de “Avaliação”. Interessa, poder fundamentar todas as conclusões vindouras em axiomas/definições como a “Mudança”, “Reforma educativa”, “Inovação Educativa”, “Melhoria” e a “Avaliação”.

## **Capítulo III - Reforma, Inovação e Melhoria.**

### **3. Reforma, Inovação e Melhoria.**

Neste capítulo, apresentamos a reforma como mudança intentada, de fora para dentro e a inovação no sentido inverso. Apresentadas as duas modalidades, baseados na experiência adquirida pela história da educação, demonstrámos qual é melhor veículo de transmissão/expansão de melhoria; ou se, uma sem a outra não se maximizam no efeito desejado.

#### **3.1. Diferenciação entre Reforma, Inovação e Melhoria.**

“Mudança”, para nós, é entendida no sentido de variação, de substituição ou acréscimo, de uma ou mais partes ou até total – Substituição, que se pode limitar, à permuta entre as partes constituintes, à simples troca de ordem. Ou, numa segunda perspectiva; mudança como alteração, no sentido de modificação, das partes previamente existentes. Entenda-se por “partes” os elementos que formam e estruturam os diferentes níveis de estados (níveis, do macro ao micro, do sistema à escola e desta à aula).

Tanto numa óptica, como na outra a mudança, pode ser gerada por imposição externa (medidas administrativas) ou por implicação interna, independentemente de ser, ou não, passível de valoração.

Tanto a “Reforma Educativa” como a “Inovação Educativa” assentam num conjunto de “mudanças”, mas com origens e de modos de ocorrência distintos:

- De intervenção externa, com origem político-governamental, é quase sempre a “Reforma educativa”. A “Reforma Educativa” consiste em mudanças na estrutura do sistema, na reestruturação do currículo. Mudanças, que no ver de Canário (1994, apud Bolívar, 1999, p.55) são impostas pela administração de forma generalizada, pela produção encadeada de normativos legais, de

modo a colmatar ou a dissipar ambiguidades de outros normativos legais. Modificação do quadro referencial de ensino por substituição ou modificação de metas e/ou da estrutura organizativa.

Pode parecer contraditório mas, por vezes, ocorrem reformas sem “mudança”: muda-se “alguma coisa para que tudo fique na mesma” – é o paradoxo de Rudduck (1991, apud Bolívar, 1999, p.58). Mesmo sendo evidentes as substituições, ou as modificações, não significam por si só a melhoria, ou pelo menos a possibilidade de valorização.

- “Inovação Educativa”, gerada a partir das instâncias da base; isto é, da comunidade escolar ou de parte dessa (mudança ao nível da estrutura interna, da estrutura profunda) como refere Escudero (1987, apud Bolívar, 1999, p.58). Mudanças específicas das práticas educativas vigariantes, portanto de carácter mais restrito e qualitativo.

“Inovar é, em ultima instância, uma forma de entender a educação e o exercício do ensino” (Bolívar, 1999, p.53) com o compromisso de melhoria e de envolvimento dos outros, é complementando as carências sociais dos alunos, em prol de determinados valores morais e opções ideológicas. Aqui, António Bolívar requer para a escola, uma imagem de complementaridade ao contexto social.

“Melhoria”, qualquer movimentação na educação, tem que ter por objectivo fulcral inovar e que, essa inovação seja bem sucedida. Sendo bem sucedida, houve melhoria.

Mas, o que é ser bem sucedida?

Melhoria é “toda a prática educativa que implique resultados quantificáveis mais elevados nos alunos” (Bolívar, 1999, p.56), baseando-se no currículo elaborado e desenhado do exterior? Ou, é a que atende, ao processo de inovação contextualizado no que a comunidade escolar acredita valer a pena ensinar aos alunos, da escola em causa?

A primeira é mais facilmente comensurável, basta atender ao valor relativo das médias obtidas pelos alunos; é de âmbito restrito mesmo que compreenda todas as áreas disciplinares, sem se limitar à Matemática e à Língua Materna.

Na segunda, faltam-nos os parâmetros. É um campo muito amplo. Tem que ser muito bem estudado o ponto de partida, o estado em que se encontra a

escola, construir a proposta de inovação de acordo com o conjunto de convicções, disposições, atitudes dos professores e da escola e só depois pensar nos indicadores de (in)sucesso. Indicadores/parâmetros que julguem e que promovam a melhoria das mudanças (Bolívar, 1999, p.57). Pretende-se um ciclo vicioso: reprodução instrumental ou mecânica da inovação.

De uma forma ou de outra, nunca se deixa de pretender a melhoria das aprendizagens. Agora, podemos ficar pela consulta de rankings baseados nas médias dos resultados obtidos pelos alunos, ou partir em busca de uma cultura de escola que gere, em si mesma, uma busca constante e contínua dos meios de encaço das metas a que se propõe. Note-se ainda, que as metas a que se propõe, podem não ser emanadas do exterior, e serem negociadas no seio de cada escola, de modo a que todos se revejam e se comprometam nos projectos.

Num momento, em que todas as reformas a nível nacional deixam um tom de fracasso, ficando aquém do desejado, segundo o autor (Bolívar, 1999, p.9) somos tentados a perguntar se “poder-se-á ainda reformar a escola?”. Escola, no sentido da própria instituição “Escola”, que lhe parece imune a todas as investidas: cepticismo! Daí, a justificação das tentativas de autonomização da escola, esperando que as próprias organizações intentem as mudanças exigidas, in loco, da base para o topo. Descentralizando.

“Actualmente, como temos vindo a aprender nas últimas décadas, a melhoria escolar não pode ser ordenada ou prescrita, porque os factores associados à sua efectiva realização, como o compromisso, a iniciativa ou a implicação, não são objecto de imposição, mas dependem da criação e contextos que favoreçam a sua emergência”

Deste modo, António Bolívar (1999, p.49), explica que a liderança não pode exigir o comprometimento, mas tem que fazer sentir a pertinência dos projectos, para que não surjam como movimentos soltos, isolados e desprovidos de nexos. Apesar da urgência de melhoria, António Bolívar (1999, p. 49) avisa que “ a melhoria não é um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer”, que não depende, só, de vontades individuais e de alterações estruturais, é um processo que tem de implicar toda a comunidade

educativa num compromisso conjunto. Tornando a escola capaz de se auto-renovar, de institucionalizar a mudança na sua cultura organizativa: a autonomia!

Segundo Bolívar, interessa saber como é que as mudanças externas influem as internas (1999, p. 10), podendo esta perspectiva ser decomposta sob dois prismas: da modernidade, pela forma como os papéis e as estruturas burocráticas, podem abranger a mudança desejada. E, da conjuntura pós-moderna, reflectindo sobre as relações e processos e no modo como sustentam a germinação de dinâmicas autónomas de mudança. Aqui, os agentes concentram em si o papel principal. A importância, a inovação, está nas práticas, no terreno, em cada escola como instituição que é, na sala de aula e não tanto no texto oficial.

“A melhoria da educação passa, como linha prioritária de acção, pela reconfiguração das escolas como organizações educativas e como lugares de formação e inovação, não só para os alunos, mas também para os próprios professores” (Bolívar, 1999, p.57). Acrescentando, Roberto Carneiro (2004, p.116), vai mais longe, advogando que a requalificação do sistema educacional, e portanto social, só é conseguida se intercalada com a elevação do nível de escolaridade dos adultos e que, só assim se pode colmatar o fosso entre os níveis educacionais no espaço restrito de uma geração.

António Bolívar (1999, p. 17) , defende que a inovação é “algo a criar a partir da própria escola”. Sem esquecer que cada escola tem “uma história, encontrando-se numa determinada etapa ou fase da sua vida” a ter em conta para sustentar projectos como para enraizar qualquer estratégia de inovação. Projectos e estratégias, diferentes consoante o ciclo de desenvolvimento. Entende, que a escola só no seu todo é capaz de proporcionar um “valor acrescentado” à educação dos alunos, e não restringindo esta à actividade do professor (Bolívar, 1999, p.19). Ou seja, a melhoria das “aprendizagens dos alunos” – missão última da Escola – é variável dependente do trabalho do conjunto escola ({Comunidade Escolar}). O sucesso depende, do {Comunidade Escolar}.

Já, “nos anos oitenta, tanto a partir das novas políticas educativas de administração e gestão da educação (autonomia dos estabelecimentos escolares), como das teorias de inovação educativa, a escola constitui-se como

lugar estratégico de mudança” (Bolívar, 1999, p.19). No entanto, a identidade de cada escola, não permitiu que as reformas emanadas, de fora para dentro, tivessem um efeito idêntico em todas (Bolívar, 1999, p.20). Fracassada a uniformidade, António Bolívar conclui que tem de ser reconhecida a diversidade: da preocupação dos processos metodológicos a aplicar na sala de aula para o alcance do objectivo-final, da melhoria dos resultados dos alunos passou-se à compreensão da melhoria se ocorrida no conjunto escola – trabalho cooperativo e convergente da escola. Do nível micro ao macro. Pretende-se fazer da organização escolar, uma “boa escola”. Contudo segundo António Bolívar (1999, p.20), o professor não deixa de ser o actor principal, mas não pode permanecer no “feliz isolamento”.

Reforçando, António Bolívar (1999, p.21) recorre à Reforma espanhola, falando de planificação estratégica a nível local: rejeitando “a adequação da normativa administrativa, defendendo a implementação do saber profissional adquirido pela escola para desenvolver o seu processo de mudança”. Para isso as escolas tem de ter – pelo menos, (reforça Bolívar) – o poder de decidir sobre o seu próprio processo de mudança, em conformidade com as suas prioridades. Mas, a lentidão dos processos de inovação, a partir da escola, gera a tentação de controlo da política educativa sobre o trabalho dos professores. Controlo que ao longo da história foi efectuado de diversas formas:

### **3.2. O Movimento das Escolas Eficazes – 1ª Vaga**

Tratou-se de um movimento centrado nos resultados cognitivos dos alunos e de orientação estática. Pretende demonstrar que sob certas condições, há escolas que marcam a diferença nos resultados conseguidos pelos alunos (Bolívar, 1999, p.39).

Não havendo consenso sobre o que é uma escola eficaz, actualmente, tende-se a defini-las como aquelas em que os alunos progredem mais rapidamente do que o esperado ou previsto, baseado no diagnóstico “à

chegada”.

À mais-valia, ao acréscimo que a escola criou no aluno, António Bolívar chama “valor acrescentado” sobre os resultados dos alunos, em comparação com as escolas que recebem alunos de meios semelhantes aos dos seus. O que Martimore (1991, apud Bolívar, 1999, p.29) explica:

“Uma escola de qualidade é aquela que promove o progresso dos seus alunos numa ampla gama de objectivos intelectuais, sociais, morais e afectivos alcançados, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu meio familiar e a sua aprendizagem prévia. Um sistema escolar eficaz é o que maximiza a capacidade das escolas para alcançar esses resultados. O que supõe adoptar a noção de “valor acrescentado” na eficácia escolar”

Este movimento (Effective School Research) mostrou que o factor “escola”, tem efeitos que provocam diferenças na aprendizagem dos alunos. O “modo de ser” de cada escola é um meio, para o produto final na educação dos alunos. Em cada escola, há elementos/indicadores que podem “fazer a diferença” nos resultados académicos dos alunos socialmente desfavorecidos: intenta-se, da escola, uma função de complementaridade à família.

A escola é entendida como entidade social, suficientemente desenvolvida para condicionar os resultados dos alunos (Bolívar, 1999, p.33).

A primeira geração das escolas eficazes comensurou os resultados obtidos por cada escola, mas não partiu para os processos de inovação e de promoção das escolas ainda ineficazes, não analisou a própria dinâmica do processo de mudança. Neste sentido, só foi útil para a administração educativa pelos indicadores fornecidos – a prestação de contas. Indicadores que a administração estacionou nos rankings (Bolívar, 1999, p.33).

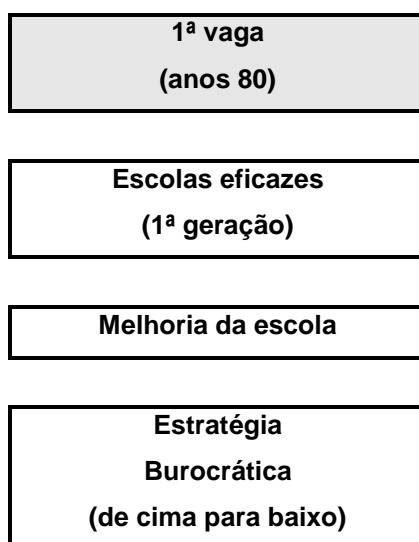
A melhoria das escolas, pretende gerar as condições internas da escola, que promovam o próprio desenvolvimento da organização, evidenciando a necessidade de trabalho conjunto.

A “melhoria da escola” intenta, através de um longo processo, transformar a escola em projectos conjuntos de acção (Bolívar, 1999, p.28).

As investigações mostraram ser difícil provar a existência de uma relação de proporcionalidade directa entre a organização da escola e o rendimento escolar. Em contradição com o movimento das “Escolas eficazes”, Bolívar

considera que, mais importante que medir os efeitos educativos é associá-los a condições antecedentes (Bolívar, 1999, p.34). Características, que tanto podem não derivar só da organização escolar e das práticas docentes, como do meio escolar envolvente, e até da família e de muitas outras variáveis.

Quadro 1 – Principais características da 1ª Vaga



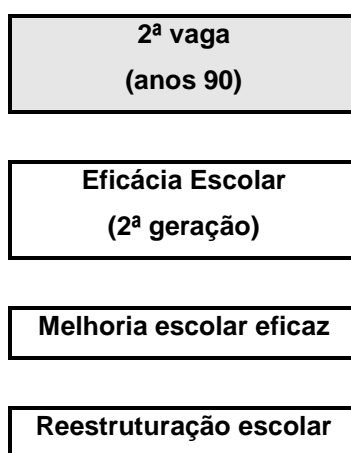
Fonte: Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento de mudança* 1ª ed. Lisboa: Edições Asa. p, 34.

Sendo certo, que o movimento das “escolas eficazes” acumulou um conhecimento das escolas, até aí inexistente, interessa pois saber completá-lo. É preciso saber utilizar (visão dinâmica) os indicadores, como base para a inovação, deixando de os estacionar nos rankings (visão estática). O trabalho está por completar, por contextualizar, são precisas estratégias que promovam as condições internas, e a eficácia da escola. Falta munir a escola de “capacidade interna de mudança” (Bolívar, 1999, p.35).

### 3.3. Crescimento da escola como organização – 2ª Vaga

Capacitar internamente, a escola para a mudança é habilitá-la para a resolução, de forma relativamente autónoma, dos seus problemas. A qualidade educativa, deixa de estar fixa nos resultados dos alunos; pretende-se criar condições internas que promovam o crescimento da escola como organização.

Quadro 2 – Principais características da 2ª Vaga



Fonte: Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento de mudança* 1ª ed. Lisboa: Edições Asa. p, 36.

O objectivo é influenciar a sala de aula, o sentido da mudança é a melhoria desejável na aprendizagem dos alunos. Aprendizagem aprendida de uma forma mais ampla, como metas educativas (Bolívar, 1999, p.36), deixando de se limitar, aos resultados obtidos nos testes da Língua Materna e de Matemática (Bolívar, 1999, p.33).

Melhoria escolar eficaz: busca de eficácia – a que frequentemente se associa o termo “qualidade” – começou por procurar os indicadores de eficácia e, só depois, estudar a forma como intervir ou que apoios e contextos conseguir para promover a dita eficácia (Reynolds, 1997, apud Bolívar, 1999, p.29).

### 3.3.1. Escolas de maior “Eficácia”: 9 diferenças.

Nas duas últimas décadas, tem-se reflectido na forma como distinguir as escolas de maior “eficácia”. As escolas que parecem “fazer a diferença”, no entender de António Bolívar, (1999, p.31), reúnem algumas das, ou as, nove características que resumimos no quadro 3.

Quadro 3 – Diferenças das escolas de maior eficácia

Característica	Especificação
<b>Exercício de uma forte liderança instrutiva</b>	Anexar à eficácia da gestão a colegialidade na tomada de decisão
<b>Pressão académica e elevadas expectativas sobre os resultados dos alunos.</b>	Organização dos tempos e espaços de forma a maximizar o tempo de aprendizagem.
<b>Implicação e colaboração dos pais no processo educativo</b>	Como estímulo e valorização do esforço da escola.
<b>Controle e organização dos alunos.</b>	Um clima escolar ordenado que contextualize a aprendizagem num ambiente de confiança e apoio
<b>Coerência e articulação curricular instrutiva.</b>	Consistência de metas e objectivos entre umas matérias e outras ao longo do currículo, entre projectos e práticas docentes. (verticalização da Língua Portuguesa da Matemática e das ciências).
<b>Controlo sistemático do progresso e dos objectivos alcançados pelos alunos.</b>	Acompanhamento permanente do trabalho dos alunos, como meio de adequação do trabalho docente.
<b>Colaboração e relações de colegialidade entre os professores</b>	Em prol da coordenação e cooperação no trabalho de equipa, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos como dos próprios professores.
<b>Desenvolvimento contínuo do pessoal docente.</b>	Actividades e contexto ao desenvolvimento profissional, assim como recursos externos geridos pelas escolas para formação contínua.
<b>Autonomia e gestão local.</b>	Sem excluir regulamentações externas, é necessária uma ampla margem de gestão e capacidade para planificar o currículo e a organização da escola.

Fonte: Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento de mudança* 1ª ed. Lisboa: Edições Asa. p, 32.

Cada uma destas características, isoladamente, tem pouco impacto. Para que, a escola seja um sistema de acção organizada, é necessária a combinação de todas (Bolívar, 1999, p.30), combinação que acaba por ser a cultura de escola.

Todavia, analisadas as características, apresentadas no quadro 3, ressalta uma dúvida:

Serão estas características o resultado das escolas produtivas? – As características, como efeito?

Ou, será a combinação destas, o meio de alcance da escola produtiva? – Característica, como causa?

### **3.3.2.Reestruturação, para a Eficácia Escolar.**

A segunda vaga propõe-se reestruturar, redesenhar, reformar, reinventar ou transformar as escolas e a política curricular (Bolívar, 1999, p.43). Este movimento, acredita que a mudança educativa tem, necessariamente, de ter epicentro num novo desenho organizativo das escolas.

Antes de qualquer investida é necessário rever o sistema educativo. O sistema educativo, que em meados dos anos oitenta, revelava uma “fraca articulação” e é em torno deste que se justificam as medidas propostas pelo movimento. Medidas, que apelam a padrões de interacção, partilha de perspectivas e de normas, colegialidade no trabalho, participação dos professores na tomada de decisões.

Concentrado nas medidas de foro estrutural, Bolívar (1999, p.44) defende a descentralização e autonomia, alteração das estruturas da escola, nomeadamente, na liderança e nos papéis a atribuir aos professores, na implementação de planos de gestão baseados na escola, na formação dos professores com base na escola. Defende o trabalho colaborativo na comunidade escolar e apela a escolas mais pequenas, ou propostas neoliberais de escolha dos clientes.

A eficácia escolar, segundo Murphy (1992, apud Bolívar, 1999, p.29) evidenciou quatro características comuns nas escolas eficazes que investigou:

- Minimizam a dificuldade que a escola tem em, lidar com a influência do contexto familiar, complementar-se para que todos os alunos aprendam.

- Implementam a auto-estima profissional, reconhecendo a escola como a responsável pela aprendizagem.

- Aceitam que a qualidade da educação só é comensurável, pelos resultados alcançados pelos alunos em termos de equidade.

- Evidenciam a visão partilhada, a importância do trabalho conjunto.

Daí que a nível organizativo, Bolívar (1999, p.30) refira que a essência deste movimento, assenta em quatro pilares:

- Uma gestão e uma tomada de decisão baseadas na escola. Devolução/delegação de competências, por uma gestão mais eficaz, acreditando num aumento da capacidade da escola.

- Transformar as funções e o trabalho dos professores: habilitá-los, reprofissionalizá-los, numa nova concepção de trabalho escolar, por um sentido de comunidade na escola. Interessa implicar os professores na melhoria da escola.

- Mudanças na gestão escolar: alteração das estruturas de gestão e organização das escolas, conseqüentes da descentralização política e administrativa, muitas vezes inspiradas na organização do trabalho do mundo empresarial.

- Introdução de mecanismos neoliberais de mercado: os encarregados de educação e os alunos são clientes e as escolas são potenciais rivais. O que alarga o leque de oferta, interessando a diferenciação do produto de escola para escola e, conseqüentemente, a necessidade de definição da identidade própria de cada uma ou, simplesmente, pela publicação dos rankings dos resultados alcançados.

### **3.4. Descentralização: necessária, mas não suficiente.**

De tão apregoada que tem sido a descentralização – e, nós até aqui, também temos convergido nesse sentido - parece que todos a têm como a fórmula resolvente, no entanto António Bolívar (1999, p. 47), alerta: a descentralização só por si, não implica melhoria nas escolas. A concentração do sistema decisivo na escola é uma condição necessária, mas não suficiente. É necessário uma gestão curricular baseada na escola, mas é preciso rever a forma como os docentes se organizam na escola, é essencial que ajustem as suas práticas à realidade da escola. Também, em jeito de aviso Elmore (1993, apud Bolívar, 1999, p.47) observou:

“É pouco evidente que a gestão baseada na escola tenha uma relação directa e previsível [Elmore avisa o perigo de existência de proporcionalidade inversa] com mudanças a nível da instrução ou aprendizagem dos alunos. De facto, a evidência sugere que a implementação das reformas de gestão baseada na escola tem uma relação aleatória com mudanças no currículo, ensino e aprendizagem dos alunos”.

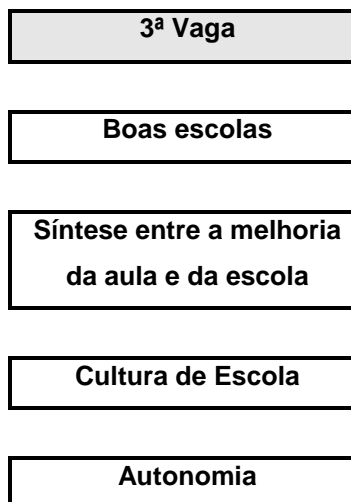
Então, Bolívar (1999, p. 47), conclui que se tem de “passar de uma mera gestão delegada à escola para um desenvolvimento curricular baseado na escola”: simultaneamente, deve-se combinar a aprendizagem dos professores e o desenvolvimento da tomada de decisões colegiais, como o pôr em prática projectos específicos para melhorar as aprendizagens dos alunos.

### **3.5. Boas Escolas: 3ª vaga.**

Boas Escolas: Este movimento surge na tentativa de complementar a 1ª e a 2ª vagas, planeia a mudança educativa que melhore os resultados dos alunos, além de fortalecer a capacidade da escola para gerir a mudança

(Bolívar, 1999, p.38).

Quadro 4 – Principais características da 3ª Vaga



Fonte: Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento de mudança* 1ª ed. Lisboa: Edições Asa. p, 36.

Neste movimento, a melhoria da escola é um meio de alcance à melhoria das experiências educativas e da aprendizagem dos alunos.

Em jeito de resumo, Bolívar (1999, pág. 39) apresentou, em tabela as lacunas dos dois movimentos. À tabela de Bolívar anexamos, neste trabalho, baseados na filosofia de West e Hopinks (1996, apud Bolívar, 1999, pp.40-42), uma terceira coluna explicando a forma como o movimento das “boas escolas” tenta superá-las.

Quadro 5– Principais características da 1ª e 2ª Vagas e a resposta intentada na 3ª Vaga.

1ª Vaga	2ª Vaga	3ª vaga
<p>Centrada nos resultados cognitivos dos alunos. Orientação estática: quais as escolas eficazes (produto).</p>	<p>Relações entre professores e cultura escolar. Orientação dinâmica: como chegar à melhoria – á eficácia escolar (processo).</p>	<p><b>Desenvolvimento profissional e organizativo.</b> Mais associado ao movimento “melhoria da escola”. A escola funciona melhor, quanto melhor for o desenvolvimento profissional dos professores e o crescimento da escola como organização.</p>
<p>Conhecer, por investigação, que critérios e factores determinam a eficácia da escola.</p>	<p>Conhecer, através de experiências práticas, estratégias de melhoria por agentes de apoio externo.</p>	<p><b>Promover a capacidade interna de mudança de cada escola.</b></p> <p>Implicação da comunidade. Entender a escola como um fratal. No fratal a parte é sempre igual ao todo e aqui pretende-se a escola como uma comunidade inserida noutra comunidade. A Escola como uma comunidade, só, se implicados os diversos factores – Encarregados de educação, contexto local e serviços de educação. A autonomia e a participação da comunidade local devem ser variáveis directamente proporcionais. Se a escola tem de ter em conta as necessidades dos clientes, então deve implicá-los na vida escolar.</p>
<p>Quantitativa: estudos correlacionados de variáveis.</p>	<p>Qualitativa: narração de estudos de casos.</p>	<p><b>Centrar a inovação na melhoria dos processos da aula.</b></p> <p>Níveis de consecução dos alunos. Mais associada ao movimento “eficácia escolar”. Mas aqui, importam não só os níveis finais de consecução obtidos, mas também os processos e a forma como foram alcançados.</p> <p>Uma boa escola é a que oferece um leque amplo de oportunidades para acreditação dos</p>

		alunos, em conformidade com as suas necessidades e interesses. É a que promove elevados níveis de consecução individual, atendendo tanto às exigências sociais como dos níveis superiores. Sem esquecer as utilidades dos estudos para os alunos.
Limitou-se aos resultados obtidos. Falta uma teoria/estratégia de mudança.	Deu grande importância aos processos de trabalho conjunto dos professores.	<b>Ampla concepção dos resultados dos alunos.</b> Experiências educativas dos alunos, incluindo aspectos cognitivos, afectivos, sociais e pessoais. Para além dos níveis de aquisição académicos, as experiências vividas e facultadas aos alunos pelo meio escolar também devem ser incluídas. Do mesmo que se deve atender ao grau de satisfação e motivação dos alunos. Avaliando, também, a relação professor-aluno.

Fonte: Adaptado de Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento de mudança* 1ª ed. Lisboa: Edições Asa. pp 39-42.

Anexadas ao movimento das boas escolas surgem as estratégias empresariais, com o movimento Gestão Pela Qualidade Total, utilizando para isso as pressões externas dos clientes.

Gestão pela qualidade total, que por enquanto, na opinião de António Bolívar (1999, p.28) não passa de discurso político aumentativo das expectativas dos actores, contribuindo então, para legitimar as políticas e reformas. Surge assim, a expressão “satisfação dos utentes”, atirando as escolas para um mercado, numa lei da procura por clientes. Número de clientes que quantifica a qualidade do ensino prestado em cada escola.

### **3.6. No encaço da Inovação**

Os movimentos, dos últimos vinte e cinco anos, embora por meios diferentes, têm como ponto fulcral a inovação bem sucedida. A todos interessa melhorar as aprendizagens dos alunos, portanto, aperfeiçoar as práticas educativas. Mudanças que se desejam in loco, na escola - socialmente contextualizadas - e não de fora para dentro.

Interessa pois, saber quais os passos no sentido da inovação. Segundo Fullan (1987, apud Bolívar, 1999, p.54), a inovação é definida por três procedimentos:

- Uso de novos recursos instrutivos ou materiais curriculares.
- Implementação de novas práticas ou acções.
- Modificação das convicções e princípios assumidos em conformidade com os novos programas e, em particular, com as metas e prioridades. Programas, que reclamam a compreensão, o envolvimento e o compromisso da comunidade escolar.

A inovação, no entender de Fullan, só acontece pela ocorrência simultânea destes três procedimentos, sendo o primeiro o mais visível e os outros, os mais importantes por afectarem, directamente, a prática e as convicções e concepções dos professores. Para Fullan (1987, apud Bolívar, 1999, p.55), na inovação a mudança das práticas deve ser feita por substituição; substitui-las por outras novas e já revistas, sempre, como é claro, de olhos postos na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Pelo carácter externo das reformas, cujas mudanças – entendidas no sentido de acréscimos e substituição de normativos legais encadeados – são impostas, muitas vezes, implicam um efeito contrário ao da inovação. Bolívar (1999, p. 55) até usa uma metáfora, entendendo muitas das reformas como vacinas contra a inovação. As reformas escudam e abrigam a comunidade escolar, nos decretos emanados de cima para baixo; enquanto a inovação, no sentido em que temos definido, co-responsabiliza a comunidade escolar no caminho que ela própria traçou. Daí, a ideia de que toda a comunidade se deve

rever, nos projectos, implicando a negociação e evitando que seja um processo conflituoso e, seguramente, menos proveitoso.

### **3.6.1.Barreiras à mudança.**

Segundo Fullan e Miles (1992, apud Bolívar, 1999, p.59), todos os processos de mudança são geradores de resistências, pelas rotinas, já enraizadas na cultura da escola, que alteram. O tenaz conservador das instituições escolares é a barreira principal.

As reformas educativas, como já tivemos oportunidade de referir, podem ser paradoxais - mudar para que tudo fique na mesma – por isso, na opinião de António Bolívar (1999, p. 55), é preferível ir acumulando pequenas e consolidadas mudanças. Outra das grandes dificuldades, segundo o mesmo autor, é o trabalho desagregado em moléculas isoladas, que não permite ao agente de mudança poder falar a uma só voz, tem de falar em diversos “tons”, conforme a “tonalidade”, sensibilidade – falamos de conjuntos de “átomos” cada um com a sua acumulação de experiências vividas na escola em causa; portanto, cada um com uma visão própria da “cultura de escola”.

Nenhum agente de mudança pode esperar a unanimidade. O trabalho principal é ir aglomerando molécula por molécula, até que consiga uma visão comum da cultura de escola, das metas e da necessidade de encaço das mesmas. Terá que ser um trabalho de persistência, dia a dia, em cada sala de aula, em cada reunião de grupo, ....., de uma forma planeadamente regular e contínua e com todos os ajustes exigidos pelas negociações – nunca de supetão, em jeito de reforma educativa.

António Bolívar (1999, p.61), considera que nem tudo pode ficar à mercê da boa vontade dos diversos agentes, sendo por isso, necessário determinado tipo de pressão externa. No mesmo sentido Hopkins (1994, apud Bolívar, 1999, p.61 ), num projecto de inovação (“Melhorar a qualidade da educação para todos”), refere que precisamos saber usar a pressão externa : “ a escola na sua totalidade capaz de reconstruir as propostas externas, de acordo com as suas

prioridades, apoiadas por agentes de mudança externos”

Resumindo o propósito deste autor, precisamos de:

- Adaptar as mudanças externas aos propósitos internos. Saber como é que as escolas poderão utilizar as reformas, para que se auto-melhem e/ou auto-desenvolvam.

- Duas das condições para o desenvolvimento da escola são a investigação e a reflexão. A importância de bem saber diagnosticar, apurar as necessidades prioritárias e agir de forma ponderada.

- Condições para a prática lectiva constituem uma dimensão muito importante. É necessário que a escola tenha uma política clara de desenvolvimento profissional direccionado para a aula.

- Planificar o desenvolvimento. Este plano de melhoria, com revisão/análises contínua, deve ser flexível de modo a associar as aspirações educativas às prioridades.

- Uma cultura de escola, sempre presente; por isso a escola deve, envolver activamente alunos, encarregados de educação, professores e a administração, criar uma visão de escola em que todos possam contribuir e ter uma liderança entendida como “transformadora”. A liderança deve ser capaz de, estabelecer uma visão clara da escola, valorizar e utilizar tarefas de forma pertinente, entender a liderança como exequível por qualquer membro, sem a concentração de responsabilidades num só membro, encontrar formas que facilitem o consenso, sem impedimento do espírito crítico.

- Uma melhoria, que tenha por objectivo-último a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento dos professores. É necessário que os professores aprendam em conjunto.

### **3.7. Estratégias: Desenvolvimento Organizacional (DO)**

O Desenvolvimento Organizacional (DO), surge nos anos 60 por influencia do movimento das relações humanas e da formação em grupo, apoiado pela teoria das organizações e pela psicologia social, (Bolívar, 1999,

p.128). Inicialmente utilizado em centros de trabalho e de produção, em finais dos anos 70 começa a ser utilizado na reconstrução educativa, acabando por fundir-se os movimentos dos “círculos de qualidade” no trabalho e da “gestão para a qualidade total”.

DO, que Fullan e Milles (1994, apud Bolívar, 1999, p.130) definem da seguinte forma:

“O DO nas escolas é um esforço coerente, planificado sistematicamente e sustentado de auto conhecimentos e melhoria, que se concentra, explicitamente na mudança dos procedimentos, processos, normas, ou estruturas, formais ou informais, utilizando conceitos da ciência do comportamento.”

A alusão às ciências do comportamento invocam, teorias da motivação, trabalho em equipa, auto-renovação organizativa, assessoria, aprendizagem na acção, desenvolvimento e formação de recursos humanos, mudança a partir de dentro.

DO caracteriza-se por:

- Adaptabilidade: competência para resolver problemas e para se adaptar ao contexto em que a instituição se insere.
- Identidade: auto-conhecimento, das metas e de como as alcançar.
- Integração: de modo a que os subsistemas convirjam para um fim único. Valoriza, portanto, o trabalho de grupo para que se constituam processos e conhecimentos geradores de autonomia necessária à resolução de problemas futuros (Bolívar, 1999, p.130)

O DO, normalmente era aplicado por intervenção de agentes/peritos externos às instituições; aplicavam-no, tentando melhorar os canais de comunicação entre os grupos de trabalho e o funcionamento dos grupos, descobrindo o cerne dos conflitos e estabelecendo uma plataforma de solucionamento dos mesmos.

Para a promoção dos processos de comunicação de liderança e resolução de conflitos a que o DO se candidata, os mesmo autores (idem, p.131) indicam alguns pré-requisitos:

- Compromisso a longo prazo, de 2 a 5 anos, da escola ou de um seu subsistema. Falando em subsistema, admite a ideia “das pequenas mudanças”

- pequenas mas consistentes - como forma de melhoria. Se as mudanças no seio de vários subsistemas forem realizadas de forma planeada e convergente; por fim, no aglomerar, tendemos à melhoria generalizada.

- Divisão do processo em três fases: Ponto de partida ou entrada, Iniciação e Manutenção ou institucionalização.

- Gestão e compromisso da direcção da escola e do agente central (administração) de quem parte a iniciativa.

- Compromisso voluntário, no DO, de grande parte dos indivíduos.

- Implicação de agentes ou consultores externos, para apoiarem no processo DO e para promover a liderança no interior do grupo.

- Planificação cuidada nos primeiros passos, nomeadamente nos da actividade diária.

- Aplicar as estratégias do DO de modo progressivo, para que além de assimiladas passem a fazer parte dos modos habituais da organização.

No mesmo sentido Runkel e Schmuck, (1984, apud Bolívar, 1999, p.133) defendem que para a melhoria dos subsistemas e conseqüentemente a qualidade da organização é necessário desenvolvimento de diversas capacidades de acção ao nível da:

- Clarificação da comunicação, através de redes de comunicação interna e externa.

- Estabelecimento de metas da forma mais clara e consensual, possível. Deve-se conseguir um compromisso comum na selecção das metas com prioridade de integração.

- Descoberta e tratamento dos conflitos.

- Melhoria dos procedimentos dos grupos. Atribuir novas competências e métodos de trabalho aos grupos para maximizar a produção e o grau de satisfação das actividades.

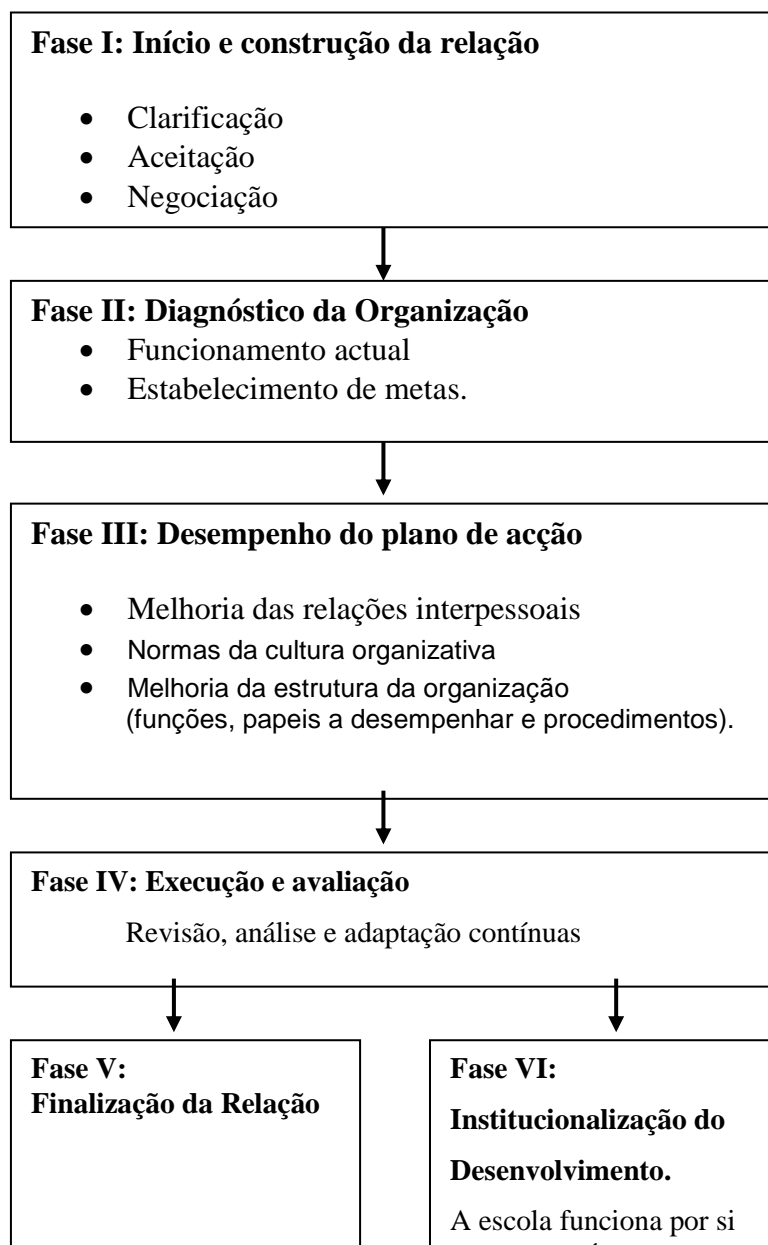
- Resolução de problemas. Minimizar o fosso entre o que as pessoas fazem e o que estão convencidas de ser o que devem fazer, evitando por análise-actuação falsas expectativas, falta de recursos e limitações.

- Tomada de decisões. Analisar quais os processos mais eficientes para a consecução das tarefas.

- Avaliação das mudanças. Utilizar critérios e índices que comensem o progresso alcançado.

Em resumo, tanto os pré-requisitos de Fullan e de Milles, como das capacidades a desenvolver de Runkel e Schmuck necessárias ao Desenvolvimento Organizativo são apresentados no quadro 6, da página seguinte, onde intentámos a demonstração de complementaridade das duas:

Quadro 6– Os pré-requisitos de Fullan e de Milles e as capacidades a desenvolver de Runkel e Schmuck



Fonte: Adaptado de Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento de mudança* 1ª ed. Lisboa: Edições Asa. pp 39-42.

Pelo quadro 6 podemos, também, acompanhar o papel do assessor (agente/perito externo) na fase II que tem uma função de peritagem, passando nas fases III e IV a ser um colaborador externo, apoiado pela direcção, que intenta a implicação activa do pessoal da escola. Após a fase V, a relação do assessor com a organização poderá continuar mas, numa lógica de consultadoria. O assessor não pode impor soluções, ajuda os membros a identificar os pontos fortes e os fracos, bem como as possíveis orientações da acção a desencadear.

**PARTE II**  
**Investigação Empírica**

## **Capítulo IV**

### **Metodología**

## **4. Metodologia**

“Ao avançar na exploração, depressa se impôs a impressão de ficar pela superfície das coisas: tudo se passava como se a definição e aplicação de uma metodologia de estudo de um projecto se tornasse num artefacto para apreender uma realidade que se desmorona no essencial com a utilização de indicadores precisos” (Boutique, 1987, cit. por Macedo, 1995, p.47)

Foi então, que ressoaram as palavras do matemático Bento de Jesus Caraça (1989, p.13), já aqui referidas: surgiram as “hesitações, dúvidas, contradições, que só um longo trabalho de reflexão e apuramento consegue eliminar, para que logo surjam outras hesitações, outras dúvidas, outras contradições”. É neste trabalho volitivo, que se vão dando passos firmes/consistentes, sem o risco de retrocesso. Foi exactamente neste ponto, que surgiu a necessidade de criar quantificadores; “os indicadores precisos” de Boutique.

### **4.1. Estudo de Caso**

Finda a Segunda Guerra Mundial, a escola de massas tornou-se uma realidade. A escolaridade básica é requerida para todos, independentemente, do contexto social de cada criança. O aumento da população escolar foi directamente proporcional com o número de funções da escola – funções até aqui alheias à escola, como as da família e algumas que eram acreditadas às instituições religiosas como refere Silva (1993, p.37). Interessa pois aferir, qual o grau de satisfação, nos alunos e nas famílias, nos colaboradores (docentes e não docentes), qual o reflexo e efeito na sociedade e por fim, quais os resultados chave do desempenho. Importa relacionar estas variáveis e

descobrir as dependências entre si. Para isso, descrevermos o nosso objecto de trabalho. O caso que será alvo do nosso estudo:

“Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para seu primeiro projecto, um estudo de caso.” (Bogdan e Bicken, 1994, p. 89). Prossequindo os mesmos autores referem que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto de um individuo, de um única fonte de documentos”. No nosso entender, esta frase é de facto a melhor forma de explicar a intenção de enveredar na investigação educacional por um estudo de caso: tentando ser rigorosos na metodologia aplicada e na interpretação dos dados para, posteriormente, generalizar essas metodologias e a experiência adquirida a investigações de outra amplitude com amostras mais amplas e, conseqüentemente, com conclusões de outra dimensão.

## **4.2. O objecto de trabalho**

Tal como referimos no ponto anterior, vamos restringir o nosso campo de investigação a um estudo de caso: um agrupamento de escolas, que intitulamos de Escola Expoente Natural. Este agrupamento, serve três freguesias do concelho de Lousada e é constituído por cinco Jardins-de-Infância, quatro escolas do 1.º ciclo e uma escola do 2.º e 3.º ciclos, sede do Agrupamento.

Para entender melhor a comunidade escolar adjacente ao agrupamento, faremos uma breve caracterização do meio em que se insere e de seguida analisaremos o seu Projecto Educativo.

### **4.2.1.Uma Breve Caracterização do Concelho**

No princípio do século XX, Lousada era ainda um concelho muito pobre. O desenvolvimento industrial veio pela mão do suíço Hans Isler que, na década de 60, escolheu Lousada para instalar grandes indústrias de vestuário e calçado. Devido ao crescimento industrial e económico dos últimos anos a paisagem rural, típica da região, tem vindo a diminuir.

A vila de Lousada pertence ao distrito do Porto e está situada próximo da margem direita do Alto Sousa, na transição do litoral para o interior, região plano norte e sub-região plano norte litoral.

Com cerca de 97,84 km<sup>2</sup>, o concelho confina a Norte com os de Felgueiras e Vizela; a sul com os de Paredes e Penafiel; a nascente com o de Amarante e a poente com o de Paços de Ferreira. A sua sede fica situada a 42 km do Porto e a 389 km de Lisboa e é servida por boas ligações rodoviárias.

Todo o concelho possui um clima ameno, próprio da região onde está enquadrado. Trata-se de uma região constituída essencialmente por vales, onde se destaca como elevação superior a serra de Barrosas. Assume-se como coração do Vale do Sousa em virtude de se encontrar no seu centro geográfico. Tem uma população a rondar os 44.712 habitantes (Censos de 2001), distribuídos pelas 25 freguesias que o compõem.

É um dos concelhos com a população mais jovem da Europa: cerca de 47% dos seus residentes têm idade inferior a 25 anos.

### **4.2.2.O Projecto Educativo**

O Projecto Educativo da Escola Expoente Natural, no primeiro ponto, intitulado Enquadramento Teórico, emana o seu objectivo principal: “Educar, integrar e formar para a cidadania, é um dos objectivos do ensino básico, que todos devem ter presente e que deve atravessar todos os saberes, todas as áreas curriculares, bem como, todas as situações vividas na escola”(Projecto Educativo,

p.4). O que na perspectiva de Roberto Carneiro (2003, p.71) é fazer da Educação Intercultural, um dos alicerces indispensáveis à Formação Cívica necessária para a harmonia da Cidade dos Homens. É a valorização do saber ser/estar sobre o saber científico, o que constitui um apelo à convergência de toda actividade educativa, no Homem-social de amanhã: enquadra-se no paradigma humanista centrado na pessoa, e no seu bem-estar consigo mesma, centrando a ordem social na pessoa (Bertrand & Valois, 1994, p.135), ou no sociointeraccional definindo a pessoa pelas suas relações com os outros, concebendo a liberdade como um bem social e colectivo (Idem, p 180).

Não é pela meta, mas pelo modo de a atingir, que podemos decidir entre o Humanista e o Sociointeraccional: se o Projecto Educativo propõe um trabalho do individuo para a sociedade, ou da sociedade para o individuo (?).

O Projecto Educativo da Escola Expoente Natural, investiu trinta e uma das setenta e sete páginas – aproximadamente quarenta por cento – na caracterização histórica e económico-social, do concelho para as freguesias que a Escola acolhe, pormenorizando-a, até, com os contactos telefónicos das colectividades e outros pontos de referência das freguesias – a encurtar caminho entre a escola e o meio. E, das freguesias, à descrição das instalações e meios disponíveis em cada Jardim, EB1, e EB23 que integram a Expoente Natural. Finalmente, descreve a parte humana, os docentes, os discentes e suas famílias: o que Roberto Carneiro (2004a, p.116) fundamenta pela importância que o meio sócio-cultural do estudante, tem nos resultados, adiantando que tal não serve de álibi ao deficiente funcionamento do sistema português, mas para o apelo a estratégias especiais.

Um dos grandes problemas, assinalado neste Projecto Educativo é a fraca expectativa que os pais/encarregados de educação têm relativamente à escola. Falamos de um concelho, que nos pós vinte e cinco de Abril, assistiu ao aumento exponencial da oferta de emprego, que dispensou qualquer formação dos operários; operários que hoje são pais convencidos, do decalcar da sua história de vida pelos seus – “É muitas vezes, flagrante o cepticismo que apresentam perante as capacidades intelectuais dos seus educandos e acreditam que o melhor e único trabalho para eles é o manual, impedindo-os, por vezes, de prosseguirem os estudos (...)” (Projecto Educativo, p. 44) – Não podendo ser um álibi, carece de estratégias especiais.

Antes de prosseguirmos com a identificação dos problemas, rumo às estratégias especiais, que segundo Roberto Carneiro, se esperam da Escola, realce-se em jeito de balanço do que já foi dito, a evidente importância que este Projecto Educativo atribui ao espaço envolvente do aluno. O aluno está como centro de círculos circum - cêntricos, até que se alcance a sua família e o seu eu; é apresentado pelo meio que o acolhe, e, segundo o paradigma sócio - interaccional “O meio é simultaneamente a sala de aula e o meio social no qual estes alunos se inserem” (Bertrand & Valois, 1994, p. 176).

Perante o cepticismo dos pais, das baixas expectativas que estes dedicam às escolas e da, conseqüentemente, ideia que estes impregnam nos seus educandos, interessa apurar a imagem que as famílias - encarregados de educação por um lado, e alunos pelo outro – e que os funcionários docentes e não docentes retêm da escola e de aí aferir sobre a funcionalidade das práticas aplicadas.

### **4.3. Pergunta de Partida**

No sentido de saber até que ponto a Escola Expoente Natural responde às necessidades do meio em que se insere, questionámos a Comunidade Educativa sobre a funcionalidade da Escola:

**A Escola Expoente Natural responde, com eficiência, às necessidades do meio em que se insere?**

No seguimento, da pergunta de partida, temos que aferir, qual a opinião que a Comunidade Educativa tem, da forma como:

Q1 – Os líderes desenvolvem o processo de gestão, co-responsabilizam, motivam e se relacionam com as forças exteriores?

Q2 – A escola fundamenta e aplica, analisa e reformula os seus planos e estratégias de acção?

Q3 – A escola gere e planeia os recursos humanos em conformidade com as necessidades das famílias e dos colaboradores?

Q4 – A escola gere os recursos financeiros e matérias e como incentiva e aplica as parcerias com o tecido empresarial, poder autárquico e outros?

Q5 – A escola gere os seus processos críticos?

Temos de averiguar qual é o resultado/efeito produzido,

Q6 – nas famílias: a imagem que retêm da escola e os índices de satisfação?

Q7 – nos colaboradores: a imagem que retêm da escola, o feedback e os índices de satisfação?

Q8 - na comunidade ao nível do desempenho social e ambiental?

Aferindo o objectivo último de toda a actividade educativa:

Q9 – Qual o resultado chave do desempenho: a evolução do sucesso escolar nos últimos três anos?

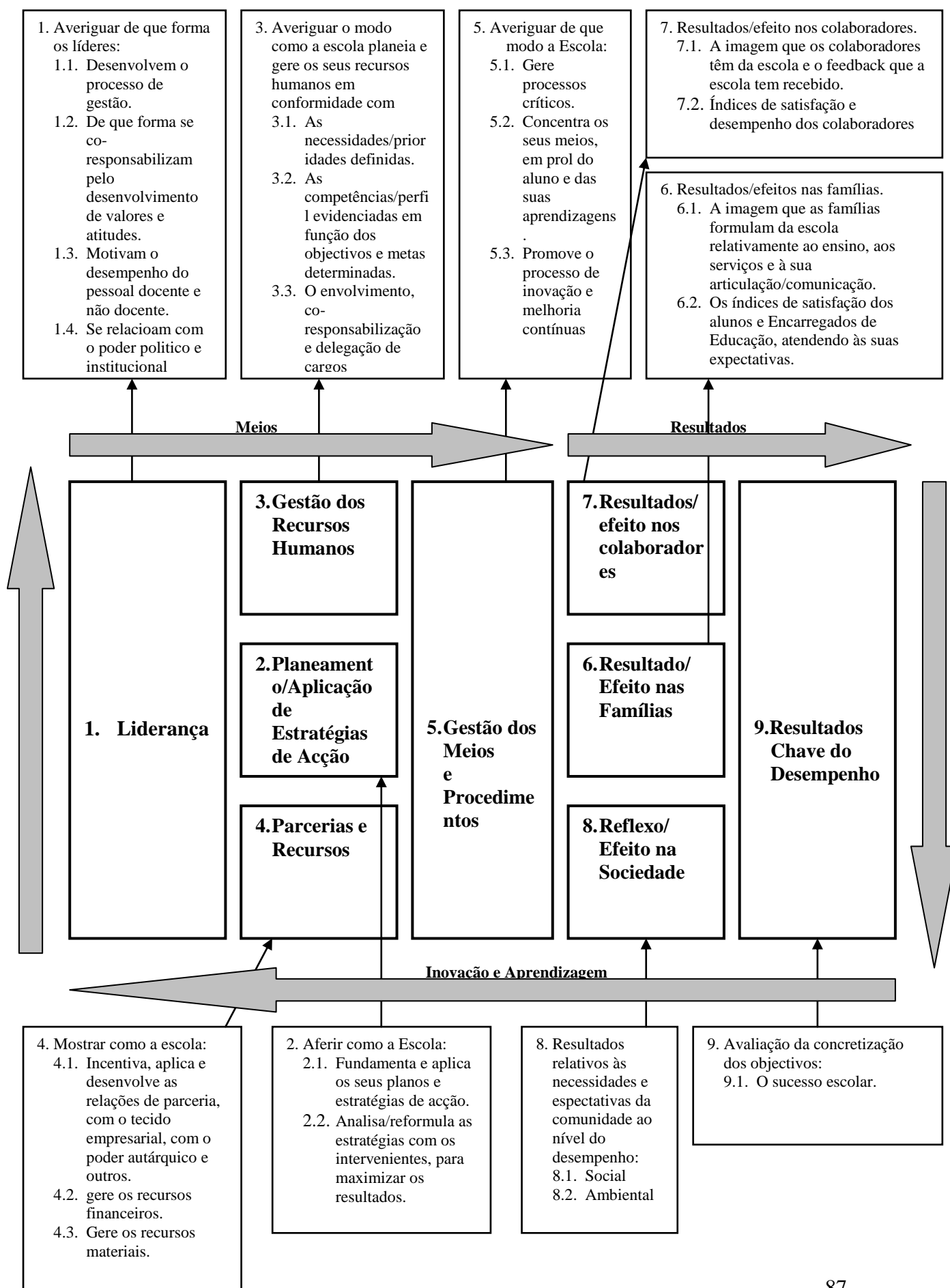
Como questão final, e em jeito de súmula, da avaliação interessa saber,

Q10 - Do ponto de vista dos alunos, dos Encarregados de Educação, dos Funcionários docentes e não-docentes, quais são os pontos fortes e os pontos a melhorar da Escola Expoente Natural?

#### **4.3.1. Mapa Orientador CAF**

Todas as questões aqui levantadas, estão esquematizadas na adaptação que fizemos no quadro 7, do mapa CAF (Estrutura Comum de Avaliação) (Leandro, 2002, p. C2-1) à realidade da Escola Expoente Natural.

Quadro 7- Mapa orientador da avaliação CAF



#### **4.3.1.1. Mas, o que é o CAF?**

A obrigatoriedade de implementação, de processos de auto-avaliação/avaliação interna de estabelecimentos de ensino não-superior foi imposta de fora para dentro, pela lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro - Lei do Sistema de Avaliação da Educação do Ensino Não Superior. Pela lei, é dever de escola aferir sobre o,

- Grau de concretização e de preparação da educação, o ensino e as aprendizagens das crianças, atendendo às especificidades de cada um.

- Nível de manutenção de climas e ambientes educativos capazes de gerar condições de convivência escolar, favorável à interacção e integração social, assim como às aprendizagens e ao desenvolvimento sustentável da personalidade de cada aluno.

- Desempenho dos órgãos de administração e gestão.

- Sucesso escolar, comensurado através dos regimes de avaliação em vigor.

- Modo como a comunidade educativa colabora entre si: a cultura de colaboração.

Ao mesmo que a auto-avaliação afere, deve servir como diagnóstico (catapulta) à sua reorganização e aperfeiçoamento, principalmente, no que respeita à estipulação de novas metas e estratégias, nomeadamente, às relativas,

- Ao Projecto Educativo,

- Ao Plano de Desenvolvimento a médio e a longo prazo;

- Ao programa de actividades;

- À interacção com a comunidade educativa;

- Aos programas de formação;

- À organização das actividades lectivas;

- À gestão dos recursos.

Com o processo de avaliação interna, pretendemos passar um crivo pelas práticas levadas a cabo pela escola, distinguindo as que deverão ser continuadas, e aquelas cujo défice de funcionamento deverá ser alvo de

intervenção, até que sejam práticas de excelência: plano de optimização.

Como resposta a tudo que se pretende aferir, ao rigor que pretendemos na resposta final, adaptamos à escola o modelo CAF (Comon Assessement Framework [designação de origem]). Aplicámos este modelo, de análise organizacional, por quanto nos pareceu um modelo simples de seguir e principalmente, por ser um instrumento sobejamente utilizado.

Mas a adaptabilidade que impusemos ao modelo, já é consequente de um adaptado do original: em 2002, (Evaristo, 2003, p.3) um estudo aplicado nos vários estados membros da União Europeia, sobre a aplicação deste modelo em diversas administrações públicas e para aferir dos próprios pontos fracos e pontos a melhorar do CAF, identificou como pontos críticos:

- Incompreensão de conceitos,
- Insuficiência de indicadores,
- Fraco desenvolvimento das linhas orientadoras,
- Dificuldades em compreender os critérios,
- Falta de informação sobre o modelo,
- Resistência dos dirigentes e das pessoas,
- Falta de apoio durante a aplicação do CAF.

Já na Dinamarca em 2002, numa conferência para a qualidade das Administrações Públicas da União Europeia, foi apresentada uma nova versão do CAF e depois desta, a Direcção-Geral da Administração Publica elaborou outros documentos para a implementação do CAF, como o guia em que nos baseamos (Evaristo, C.& Nolasco, M. (2003). *Guia Para o Utilizador, Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework (CAF))*. Lisboa: Direcção Geral da Administração Publica). No entanto, as adaptações, que sem dúvida muniram o processo de uma maior simplicidade e funcionalidade, têm em conta a administração pública em geral e não as especificidades das escolas, daí a adaptação, sem contrariar o processo original do CAF, que apresentámos no ponto anterior.

#### **4.4. Objectivos.**

Tendo presentes, todos os pressupostos enunciados e exposta a pergunta de partida e todas as outras anunciadoras das etapas a percorrer, formulámos o objectivo geral da pesquisa:

##### **4.4.1.Objectivo Geral.**

Analisar os contrastes/semelhanças entre a imagem que os alunos, as famílias e os colaboradores retém da acção e interacção da comunidade educativa, em resposta às necessidades do meio em que a escola se insere.

##### **4.4.2.Objectivos Específicos.**

Para poder formular a imagem requerida no objectivo geral, precisámos de (entretanto), alcançar os seguintes objectivos específicos,

- Analisar o modo como a comunidade educativa avalia o processo de,
  - a. Liderança,
  - b. Planeamento e aplicação de estratégias de acção,
  - c. Gestão de recursos humanos,
  - d. Incentivo e aplicação de parcerias recursos.
- Aferir os resultados, reflexo/efeito,
  - e. nas famílias,
  - f. nos colaboradores,
  - g. na sociedade.
- Analisar e comparar os resultados obtidos, nos últimos três anos,
  - a. por frequência,
  - b. nos exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática, analisando

- i. a evolução interna, ano após ano.
  - ii. o posicionamento a nível nacional.
- Identificar os pontos fortes e as áreas a melhorar, na óptica dos
- a. alunos,
  - b. encarregados de educação.
  - c. funcionários não-docentes.
  - d. funcionários docentes.

#### **4.5. Hipóteses**

Para aferir a eficiência da resposta que a Escola Expoente Natural dá ao meio em que se insere, baseamo-nos nas nove características, com que António Bolívar (1999, p.31), distinguiu as escolas de maior eficácia (cf. pp. 56,57).

Hipótese 1: A Escola Expoente Natural reúne as nove características das escolas que, no entender de António Bolívar, são de maior eficácia

Além de comensurar a resposta que a Escola Expoente Natural dá, interessa averiguar a sua aptidão/receptividade, para a criação de sistemas volitivos de ajustamento e adaptabilidade de estratégias, baseando-nos, para isso, no que Runkel e Schmuck, (1984, apud Bolívar, 1999, p.133) consideram necessário para a melhoria dos subsistemas e conseqüentemente da qualidade da organização (cf p 68).

Hipótese 2: A Escola Expoente Natural está preparada para desenvolver um plano de melhoria dos seus subsistemas e conseqüentemente da qualidade da organização, em geral.

## 4.6. Metodologias a aplicar

A DGAP (Direcção-Geral da Administração Pública), de acordo com as orientações do grupo responsável por esta ferramenta – IPSG (Innovative Public Service Group) - propõe como metodologia para aplicação do CAF, um sistema de recolha de informação assente “em pesquisa documental e inquéritos, de modo a revelar de forma mais realista a organização e o nível de satisfação das pessoas [colaboradores] e clientes [famílias] ” (Evaristo, 2003, p.3).

O inquérito por questionário, com características mais quantitativas, foi distribuído pela comunidade educativa do seguinte modo:

- A todos os funcionários docentes.
- A todos os funcionários não-docentes.
- A cinco alunos de cada turma; o delegado e sub-delegado, e a outros três, escolhidos aleatoriamente pelo director de turma/professor titular de turma. Nesta amostra, não foram incluídas as turmas do pré-escolar nem do primeiro, segundo e terceiro anos do 1º ciclo.
- A cinco encarregados de educação de cada turma; os dois representantes dos encarregados de educação da turma e outros três escolhidos aleatoriamente pelo director de turma/professor titular de turma.

Os inquéritos colhem a opinião da população - no caso, dos funcionários docentes e não docentes - e da amostra, nos alunos e encarregados de educação - sobre cada um dos 21 sub-pontos, enunciados no mapa CAF. Só o critério 9 é que não será analisado pela técnica de inquérito.

No tratamento de dados referentes à questão nove (Q9 – Qual o resultado chave do desempenho: a evolução do sucesso escolar nos últimos três anos?), a análise documental será o único instrumento utilizado.

Estas são técnicas quantitativas, para comensurar qualidades, é uma necessidade que impera “há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa” (Bell, 1997, p.16). No vice-versa, leiam-se as interpretações que poderemos deduzir das médias aritméticas, nas várias respostas. Dando seguimento ao sentido interpretativo,

Erikson (1986, p.127) refere que “A investigação incidirá, então, sobre o modo como se desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis.”

Intentamos neste trabalho um estudo de natureza qualitativa, exploratório e interpretativo, recorrendo a métodos quantitativos.

**Capítulo V**  
**Leitura e Análise dos Inquéritos**

## 5. Leitura e Análise dos Inquéritos

Como é referido por Bell (1997, p.25) “ O objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” e continuando, refere que “...o objectivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características.”. No sentido de serem possíveis as análises e comparações que Bell refere, decidimos estruturar o tratamento de dados de modo específico, para que – considerámos, nós – se maximize a qualidade de informação a reter da interpretação de dados:

### 5.1. Evidenciando o Zero.

Todas as questões dos inquéritos foram avaliadas em cinco itens: (A) para a *Prática de Excelência/Procedimento Excelente*, (B) para a *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso/Procedimento Bastante Satisfatório*, (C) no caso de *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada/Procedimento Satisfatório*, (D) se for referente a *Iniciativa planeada e implementada em situações pontuais/ Procedimento Pouco Satisfatório*, (E) se, se trata de *Iniciativa Planeada/ Intenção sem Aplicação/Procedimento Não Satisfatório* e finalmente o (F) para o caso de não ser conhecida *Nenhuma Evidência /Procedimento Desconhecido*. Quantificando: aos itens de A a F, foram atribuídos níveis de 5 a 0.

Em anexo encontram-se os inquéritos, preenchidos com o número de respostas atribuídas a cada item. Além deste registo, acrescentámos duas colunas, uma referente à nota média obtida na questão em causa, incluindo todos os parâmetros do A ao F e outra – a última coluna - relativa à média dos parâmetros de A a E, sendo então, excluídos, neste caso, os inquiridos que

indicam *Procedimento Desconhecido* (F) na questão em causa.

Interessou-nos, apurar em cada questão, a opinião geral - [A;F] - e a opinião relativa, exclusivamente, aos indivíduos com conhecimento de causa - [A;E]. Deste modo, estamos a dar ênfase ao diferencial consequente do desconhecimento dos inquiridos. Desconhecimento que pode ser entendido, por uma divulgação pouco eficiente da prática em causa ou, pelo alheamento do inquirido. Alheamento, derivado da prática em avaliação não ser perceptível ao inquirido nas suas rotinas (exemplificando: na questão 56 “O transporte escolar utilizado pelos alunos garante níveis de segurança exigidos por lei.”, um aluno que não os utiliza não os deverá avaliar); ou por desinteresse de conhecimento das mesmas.

## **5.2. Tratamento da Informação recolhida nos Inquéritos**

Contabilizado o número de respostas a cada item, foi comensurada a opinião que a comunidade Educativa tem de cada critério – do 1 ao 8 - exposto no mapa CAF. Mais uma vez distinguimos, as médias que incluem os parâmetros F das que não o incluem. Além das médias, com e sem o item F, indicam-se as questões dos inquéritos que foram tidas em conta na avaliação desses subcritérios.

Nas tabelas referidas, através do nível médio atribuído a cada item, definimos um limar: atendendo ao nível 2 que se associa ao D (*pouco satisfatório*) e ao nível 4 que é referente ao B (*bastante satisfatório*), decidimos que, obtida uma média superior ou igual a 3,5, o procedimento avaliado na questão em causa era *ponto forte* e que sendo inferior a 3,5 é *ponto a melhorar*. Esta distinção, evidenciou as questões referentes a oito órgãos/elementos chave: A Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico, a Direcção Executiva, os Serviços Administrativos, a Coordenação de Departamento Curricular, a Coordenação de Directores de Turma, os Directores de Turma e o Conselho de Turma. Todos estes órgãos foram analisados, pela perspectiva expressa pelos alunos, dos encarregados de

educação e dos funcionários docentes e não docentes.

Tanto as tabelas referentes à avaliação dos subcritérios (do 1 ao 8) do CAF, como as que distinguem os *pontos fracos* e os *pontos a melhorar* referentes aos órgãos supracitados, serão alvo de uma análise individual.

### **5.3. Ficha Técnica**

Todos os questionários são constituídos por, uma parte identificativa do inquirido, seguido de um grupo de perguntas que varia: 59 nos dos alunos, 70 nos dos encarregados de educação, 55 nos dos funcionários não docentes e 294 nos dos docentes. Estas questões, avaliam cada um dos subcritérios derivados dos critérios 1 até ao 8, definidos no mapa CAF.

Relativamente, aos encarregados de educação do agrupamento foram distribuídos 264 inquéritos, 44,3% dos quais são referentes aos que têm educandos a frequentar o segundo e terceiro ciclos. Como já esperávamos a maioria 66,7% dos encarregados de educação são as mães. Em relação, à escolaridade 13,3%, possui o 4º ano, 28,8% o sexto, 14% o nono ano, 6,1% o 12º, 3,4% tem curso superior e 5,7% possui outro curso; a esta questão não responderam 76 das 264 pessoas.

No que concerne à participação em estruturas da escola, 13,6% são membros das associações de pais e 63,3% não participam em qualquer estrutura da escola.

Dos 160 inquéritos distribuídos aos alunos 80% frequentam a EB23. Da amostra, 57,5% são do sexo feminino, 36,9% são representantes de turma (delegado ou subdelegado). Inquirindo-os sobre o possível prosseguimento de estudos, 42,5% pretende atingir o ensino superior e 20%, diz que ficará pelo nono ano, sendo que 13,8% admite tirar um curso profissional.

No que concerne aos funcionários não docentes e aos funcionários docentes, o número de respostas não dadas à parte identificativa do inquirido aumentou exponencialmente. Importa salientar que dos 116 docentes só 83 é que entregaram o respectivo inquérito. De todos, os docentes foram os que

apresentaram uma menor taxa de inquéritos preenchidos (71,6%). Relativamente aos funcionários não docentes dos 42, apresentaram o inquérito preenchido 35; o que perfaz uma taxa de 83%. Entendemos que a intenção do inquirido tenha sido a preservação do seu anonimato. Como, no caso dos funcionários docentes e não docentes, os inquéritos foram distribuídos a toda a população optamos por solicitar estes dados aos serviços administrativos:

#### Funcionários Docentes

Dos 116 docentes, que exercem no agrupamento, 61,2 % exercem na EB23 e uma minoria nos Jardins de Infância. No caso dos Jardins, nunca exercem mais de dois docentes no mesmo.

Quadro 8- Distribuição dos Docentes

	<b>N.º de Docentes</b>
Jardins de Infância	8
Escolas Básicas do 1.º ciclo	34
Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos	71
Ensino Especial	3
<b>Total</b>	<b>116</b>

Exactamente 50% dos docentes são do quadro de escola e 24,1% são contratados

Quadro 9- Situação profissional

Situação Profissional	N.º de Docentes
Quadro Escola	58
Quadro Zona Pedagógica	30
Contratados	28

Dos 116 docentes, a moda reside entre os licenciados, havendo ainda 6 (5,2%) que possuem o grau de bacharel.

Quadro 10- Habilitações Literárias

Habilitações	N.º de Docentes
Bacharelato	6
Licenciatura	105
Mestrado	5
Doutoramento	0

O corpo docente, em exercício no agrupamento, é bastante jovem 55,2%, tem entre 30 e 39 anos.

Quadro 11- Idades

Idade	N.º de Docentes
< 30	11
30-39	64
40-49	34
50-59	7
> 60	0

Funcionários Não Docentes

Aproximadamente, 61,9% dos funcionários não docentes exercem funções na EB23.

Quadro 12 – Distribuição do Pessoal não Docente

<b>Escolas</b>	<b>N.º Funcionários</b>
Jardins de Infância	5
1.º Ciclo	11
2.º e 3.º Ciclos	26
<b>Total</b>	<b>42</b>

O agrupamento tem, quase tantos funcionários do quadro, como tarefas e destacados do Instituto do Emprego a exercer.

Quadro 13 – Situação Profissional

<b>Situação Profissional</b>	<b>N.º de Funcionários</b>
Quadro	12
Contratados	19
Tarefeiras	4
Instituto Emprego	7

Relativamente às habilitações literárias, a maioria (59,5%) possui pelo

menos o 3º ciclo.

Quadro 14 – Habilitações Literárias

<b>Habilitações Literárias</b>	<b>N.º de Funcionários</b>
1.º Ciclo	8
2.º Ciclo	9
3.º Ciclo	13
12.º Ano	10
Bacharelato	2
Licenciatura	0

Nos 42, só 9 é que possuem mais de cinquenta anos e 13 têm menos de 39.

Quadro 15 – Idade

<b>Idade</b>	<b>N.º de Funcionários</b>
< 30	3
30 - 39	10
40 - 49	20
50 - 59	7
> 60	2

**Capítulo VI**  
**Classificação dos Critérios e Subcritérios do**  
**Mapa CAF.**

## 6. Classificação dos Critérios e Subcritérios do Mapa CAF.

Antes de apresentarmos, cada uma das tabelas avaliativas dos critérios expostos no mapa CAF (cf. 70), indicámos no quadro 16 alguns documentos que consultámos e que, certamente, influenciaram a nossa leitura dos números: recorreremos ao Projecto Educativo de 2004-2007, para entender as políticas educativas que contribuíram para a imagem implícita e para os resultados/efeitos nas famílias e nos colaboradores, assim como para os resultados chave do desempenho. Os primeiros irão ser apurados pelos valores obtidos nos inquéritos e os segundos pelos balanços da avaliação que indicámos no quadro a baixo.

A análise do Projecto Educativo de 2007-2010 e da Carta Educativa do município, pretende apurar até que ponto as metas e prioridades eleitas, tanto num como no outro, podem suprimir as lacunas que detectámos nesta dissertação e que são as específicas da Escola Exponente Natural.

Quadro 16 – Documentos de apoio à análise das tabelas, avaliativas dos critérios CAF.

<b>Documentos</b>	<b>Anos lectivos</b>
Projecto Educativo	2004/2005, 2005/2006, 2006/2007
Projecto Educativo	2007/2008, 2008/2009, 2009/2010
Balanços da avaliação por frequência	2005/2006, 2006/2007, 2007/2008
Balanços da avaliação externa (exame nacional de Língua Portuguesa e Matemática)	2005/2006, 2006/2007, 2007/2008
Carta Educativa do Município de Lousada	2006/2007,2007/2008,2008/2009,2009/2010.

## 6.1. A Liderança

O critério 1 – Liderança – foi analisado, conforme evidenciamos no mapa CAF, segundo quatro subcritérios: (1.1.) de que forma os líderes desenvolvem o processo de gestão, avaliando o modo como a AE (Assembleia de Escola), da DE (Direcção Executiva), CP (Conselho Pedagógico) e os CDC (Coordenadores de Departamento Curricular)/DG (Delegação de Grupo) convergem as diversas actividades rumo à missão do PE, em prol de uma cultura de qualidade. No critério (1.2.) tentámos aferir, de que forma os líderes se co-responsabilizam pelo desenvolvimento de valores e atitudes, avaliando a acção dos mesmos órgãos, menos da AE. No subcritério (1.3.) aferimos a forma como a DE e o CP motivam o desempenho dos funcionários (não) docentes. Por fim, no (1.4.) pusemos à discussão, a forma como a AE e a DE incentivam e promovem as relações com o poder político e institucional.

Anexado a cada critério, indicámos os órgãos cuja acção pretendemos avaliar e as questões que seleccionámos para esse efeito. As metas que apresentámos, resultam do número de respostas a cada item (do A ao F, inclusive). Conforme a média obtida - se a pequenez assim o justificar - recorreremos aos inquéritos incluídos nos anexos e expomos, de modo individualizado, questão por questão, para poder perceber o que traduz o valor obtido na média.

Quadro 17 – Critério 1: Liderança.

Critério 1 – Liderança					
Sub critérios	Intervenientes	Questões	Classificação		A avaliar
<b>1.1) De que forma os líderes desenvolvem o processo de gestão</b>	AE	22,29,37	2,01	3,20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Como desenvolvem/promovem</b></li> <li>- A missão proposta no PE</li> <li>- Modelos de uma cultura de qualidade</li> </ul>
	DE	8,9,10,12,38,41	3,46		
	CP	19	3,26		
	CDC/DG	43,45,46,48,52,53,56,59,62,63,64	3,35		
<b>1.2) De que forma os líderes se co-responsabilizam pelo desenvolvimento de valores e atitudes escolares</b>	DE	11,13,15,16,24,27,28,33,40	3,25	3,26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Como asseguram</b></li> <li>- Um sistema que permita alcançar a missão proposta no PE</li> <li>- A melhoria da escola</li> <li>- A participação dos diferentes intervenientes</li> <li>- Os recursos e apoios necessários</li> </ul>
	CP	17,18,20,28	3,16		
	CDC, DG	44,47,49,50,51,54,55,57,58,60,61	3,33		
<b>1.3) De que forma motivam o desempenho do pessoal docente, não-docente e alunos</b>	DE	14,26,30,31,39,42	3,11	3,11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Como apoia/reconhece</b></li> <li>- Pessoal docente</li> <li>- Pessoal não-docente</li> <li>- Alunos</li> </ul>
	CP	34	3,14		
<b>1.4) De que forma se relacionam com o poder político e institucional</b>	AE	21,23,35,36	2,73	2,79	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Como se envolve com</b></li> <li>- A comunidade educativa</li> <li>- Outras escolas</li> <li>- A sociedade em geral</li> </ul>
	DE	25,32	2,87		

Neste quadro constatámos que todos os subcritérios derivados do critério 1 – Liderança, excepto o 1.4, obtiveram uma classificação entre o B (4) – *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso/Procedimento Bastante Satisfatório* - e o C (3) – *Iniciativa Planeada e Frequentemente Implementada/Procedimento Satisfatório*.

### 6.1.1.Subcritério 1.1: o caso particular da AE

Além do subcritério 1.4 que pormenorizaremos, vamos expor numa tabela os números de respostas, a cada item, que avaliam, ao nível do subcritério 1.1, a actividade da AE (Assembleia de Escola).

Quadro 18 – Subcritério 1.1: a Assembleia de Escola.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Média semF	Mé dia
22. A AE promove mecanismos para acompanhar e avaliar a execução do Projecto Educativo.	3	21	28	3	1	23	79	4	3,39	2,41
29. A AE definiu as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento anual da escola, em articulação com os outros órgãos de gestão.	3	11	12	4	2	48	80	3	3,28	1,31
37. A AE procura reavaliar o Projecto Educativo com a comunidade educativa.	4	17	29	3	5	21	79	4	3,21	2,35

Comparando as duas últimas colunas, deparámo-nos com um grande diferencial entre a média sem o item F (0- *Nenhuma Evidência/Procedimento Desconhecido*) e a média que inclui todos os itens. Concluímos, então, que a maioria dos respondentes desconhecem as práticas da AE: em nenhuma das três questões, há menos de 21 respostas no Item F e na questão 29, a maioria alega desconhecer os procedimentos em causa.

Os inquiridos com conhecimento de causa avaliam, na generalidade, as práticas da AE, em médias que variam de 3,21 a 3,39. Sendo assim, considerámos que as reconhecem como *Iniciativas Planeadas e Frequentemente Implementadas/Procedimento Satisfatório* (de C; 3).

Segundo a leitura que fizemos, o problema da AE não é ao nível do PE, nem da definição das linhas orientadoras para o plano de orçamento; mas sim ao nível da divulgação da sua actividade e, conseqüentemente, da envolvência da comunidade educativa nas mesmas.

### 6.1.2.Subcritério 1.4: Relações com o Poder Político e Institucional.

O subcritério 1.4, referente ao poder político e institucional, obteve uma média global de 2,79. E, tanto a AE como a DE, rondam a mesma média. Esta simultaneidade implicou o nosso interesse questão a questão.

Começando pela DE:

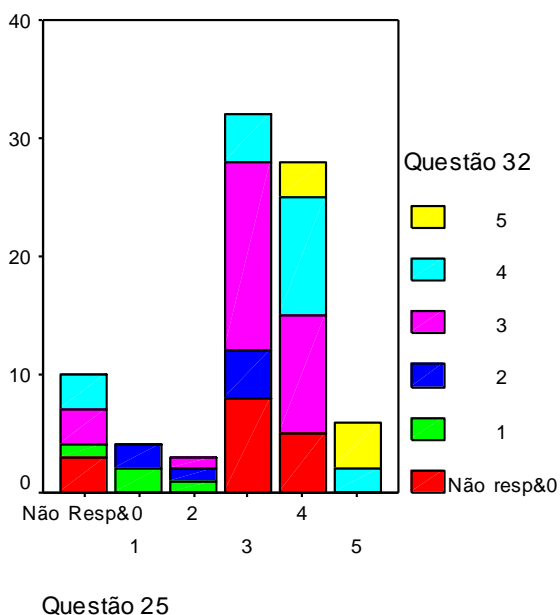
Quadro 19 – Subcritério 1.4: A Direcção Executiva.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. semF	Méd.
25. A DE define a oferta curricular da escola tendo em conta o contexto local (cultura local, contexto económico).	6	28	32	3	4	8	81	2	3,40	3,06
32. A DE incentiva a cooperação da escola com Associações, Empresas e outras instituições existentes no Concelho.	7	19	30	7	4	15	82	1	3,27	2,67

Mais uma vez, constatámos que um grande número (15 em 83, aproximadamente 18%) desconhece as práticas de cooperação entre a escola, as empresas e as instituições existentes no concelho. Sendo que, os que as conhecem na maioria avaliam-nas entre o B (4) – *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso/Procedimento Bastante Satisfatório* - E O C (3) – *Iniciativa Planeada e Frequentemente Implementada/Procedimento Satisfatório*.

Já agora, podemos averiguar a correlação que os inquiridos fazem entre as duas práticas:

Gráfico 1 – Contextualização da oferta curricular/ Relação com as empresas.



Para que o gráfico não incluisse mais uma coluna e, conseqüentemente, mais uma cor, juntámos o número de respostas não dadas, com os que alegam desconhecer (F).

Pelo gráfico de barras, podemos ver que 6 dos inquiridos que consideraram que (questão25) a definição da oferta curricular da escola, tendo em conta, o contexto local (cultura local, contexto económico) é uma prática de excelência. E, nestes 6, a avaliação do incentivo e a cooperação da escola com associações, empresas e outras instituições existentes do Concelho (questão 32) varia entre o bastante satisfatório e a prática de excelência: 2 consideram-no bastante satisfatório e 4, também, de prática de excelência.

Já nos, 32 inquiridos que avaliaram de satisfatória a oferta curricular contextualizada a nível local (questão 25), a percepção que tem da interação da escola com as empresas, associações e outras instituições varia muito (questão32): 8 não se manifestam ou respondem F, 3 avaliam-na de pouco satisfatória, 3 de prática bastante satisfatória e os restantes, 18, consideram a cooperação de bastante satisfatória.

Todos os que vêm a adaptação curricular ao contexto local (questão 25), como prática bastante satisfatória (4), ou de excelência (5), opinando, consideram que a DE incentiva a interação da escola com as empresas,

associações e outras instituições do concelho (questão 32), de um modo que, no mínimo avaliam de satisfatório (3).

Examinando a oferta curricular da escola, entendemos que a relação que explicámos, pode derivar dos CEF (Cursos de Educação e Formação): um de Operador de Armazém, outro de Electricista de Instalações e outro de Operador de Informática. Os dois primeiros, no segundo ano e o outro no primeiro. Estes cursos, pelo despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho de 2004, destinam-se a alunos em situação de possível abandono escolar.

Ainda no subcritério 1.4, e no contributo da AE para a média obtida

Quadro 20 – Subcritério 1.4: A Assembleia de Escola.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Médi a semF	Médi a
<b>21</b> A Assembleia de Escola (AE), em apoio à tomada de decisão, organiza-se de forma a garantir a audição regular dos diferentes sectores e parceiros com interesses e responsabilidades na escola.	6	22	24	3	2	24	81	2	<b>3,47</b>	<b>2,44</b>
<b>23</b> A AE promove e incentiva o relacionamento com a comunidade educativa.	8	22	29	5	1	15	80	3	<b>3,48</b>	<b>2,83</b>
<b>35</b> A AE preocupa-se com as expectativas e satisfação da comunidade escolar.	8	19	31	3	1	16	78	5	<b>3,48</b>	<b>2,77</b>
<b>36</b> A AE define como prioritária a interacção /interligação da escola com o meio.	7	24	29	3	3	14	80	3	<b>3,44</b>	<b>2,84</b>

Pelo quadro verificámos que, embora não seja tão elevada, a taxa de desconhecimento das práticas deste órgão é responsável pelos valores médios adquiridos. Neste sentido, este quadro comprova o que já havia sido dito: desta vez, referimos que o problema da AE, não está no apoio à tomada de decisão, nem no garante à audição regular dos diferentes sectores, nem no incentivo ao relacionamento com a comunidade e nem nas maximizações do grau de satisfação das diversas partes, mas sim ao nível da divulgação da sua actividade e, conseqüentemente, da envolvência da comunidade educativa nas mesmas.

Concluindo, do critério 1- Liderança - na generalidade foi avaliada de nível 3, ou seja, as suas *Iniciativas* são *Planeadas* e *Frequentemente Implementadas*, isto é os procedimentos são *Satisfatórios*.

O principal ponto crítico cabe à capacidade de divulgação e de envolvimento da AE.

## 6.2. Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção

No Critério 2 – Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção, procuramos comensurar, (2.1) ao nível do PE, PAA (Plano Anual de Actividades) e das estratégias de planeamento, o modo como fundamentam os seus planos e estratégias e (2.2) se analisa e reformula com os intervenientes, as estratégias que visam a maximização dos resultados.

Mais uma vez, faremos uma apreciação geral dos dados expostos no quadro, em busca de pontos críticos, por defeito. Dentro de cada subcritério, encontrámos um: o primeiro, referente às estratégias e planeamento e o segundo, na actuação do CDC, na análise e reformulação de estratégias. Todos os outros intervenientes ao longo dos vários subcritérios variam entre o B (4) – *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso/Procedimento Bastante Satisfatório* - e o C (3) – *Iniciativa Planeada e Frequentemente Implementada/Procedimento Satisfatório*. Como distam menos do B que do C, deduzimos que na generalidade o Planeamento/Aplicação de Estratégias é considerado Satisfatório.

Quadro 21 – Critério 2: Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção.

Critério 2- Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção					
Sub critérios	Interveni-entes	Nº das Questões	Classificação		A avaliar
2.1) O modo como a Escola fundamenta e aplica os seus planos e estratégias de acção	PE	65,66,67	3,37	3,30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como recolhe a informação, que               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Define o contexto no qual a escola (irá) trabalha(r)</li> <li>- Antecipa a resposta às necessidades e expectativas das famílias, pessoal não docente, tecido empresarial e sociedade em geral</li> </ul> </li> <li>• Como analisa e baseia a política de actuação em               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicadores e desempenho interno</li> <li>- Actividades criativas e práticas inovadoras.</li> </ul> </li> </ul>
	PAA	69,76,78,79	3,54		
	Estrat/Planeam.	75,88,89	2,96		

Critério 2- Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção (continuação)					
2.2) Analisa/reformula as estratégias com os intervenientes para maximizar os resultados	PE	68	3,33	3,13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relativamente ao PE, como (o)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquadra</li> <li>- Avalia a sua eficácia</li> <li>- Revê</li> <li>- Desenvolve alternativas</li> </ul> </li> <li>• <b>Como comunica e implementa a política e estratégia à comunidade Educativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptando-a ao planeamento das actividades e à definição de objectivos e metas.</li> <li>- Avaliando o conhecimento, dos professores e pessoal não-docente, das mesmas metas.</li> </ul> </li> </ul>
	RI	80,90,91,92,93	3,17		
	PAA	77	3,84		
	DE	70,71,72,73,74,81,82,83,84,85	3,07		
	CP	86	3,15		
	CDC	87	2,77		

## 6.2.1. Estratégias e Planeamento – Subcritério 2.1

Relativamente, à avaliação que se fez das estratégias/planeamento (2.1.), obteve um valor médio de 2,96 que pretendemos compreender; para isso passámos a especificar as três questões, indicando o número de respostas item a item.

Quadro 22 – Subcritério 2.1: Estratégias/Planeamento.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Média semF	Média
75. Existem evidências claras que demonstram que a Escola tem capacidade e métodos para reconhecer quando deve mudar as suas estratégias, políticas e ofertas formativas.	2	30	26	10	3	8	79	4	3,25	2,92
	- 58 respostas: - 71% dos inquiridos - 83% dos que conhecem o procedimento.			13 respostas						
89. A escola deu a conhecer à comunidade escolar os projectos e o Plano Anual de Actividades do Agrupamento.	16	29	23	3	1	9	81	2	3,78	3,36
	68 respostas			4 respostas						
88. A escola deu a conhecer aos pais/EE os aspectos fundamentais do PE e a sua articulação com o Plano Anual de Actividades (PAA).	7	22	23	5	3	20	80	3	3,42	2,56
	- 52 respostas - 63% dos inquiridos - 91% dos que conhecem o procedimento.			8 respostas						

Analisando o diferencial entre as duas últimas colunas, observamos que

na questão 88, é grande, quase de uma unidade. A diferença da penúltima para última célula da linha referente a esta questão, comprova o desconhecimento dos professores sobre tal medida. O que é normal, uma vez que, a questão se refere ao conhecimento que a escola transmite aos pais do PE e do PAA, e a ponte entre a escola e os encarregados de educação, na maioria das vezes é feita pelo DT (Director de Turma) /PTT (Professor Titular de Turma); por isso as 20 (aproximadamente 24%) respostas dadas no item F, devem ser de docentes que não são PTT nem DT. Sendo assim, se o assunto não foi discutido em reunião de grupo disciplinar, nem em conselho de turma estes docentes caem na ignorância. Dizemos isto, porque dos que têm conhecimento de causa (57), a maioria avalia esta prática de satisfaz ou de bastante satisfatória. Parece-nos, então que o problema não reside nesta questão. E, se não é nesta, também não é na exposta na questão 89, que obteve uma média superior a 3, e sem o item F, aproxima-se muito do 4.

Pela questão 89 (A escola deu a conhecer à comunidade escolar os projectos e o Plano Anual de Actividades do Agrupamento.) que, por arredondamento às unidades, foi avaliada de bastante satisfatória, concluímos que o acto de dar a conhecer tais documentos é uma *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso*.

Só nos resta a questão 75 (Existem evidências claras que demonstram que a Escola tem capacidade e métodos para reconhecer quando deve mudar as suas estratégias, políticas e ofertas formativas) que das três questões, esta é a que reúne o maior número de respostas ( $3+10=13$ , traduzido em 15,7% dos inquiridos, ou seja a 18,3% dos respondentes), entre o procedimento não satisfatório (nível 1) e o pouco satisfatório (nível 2). Nos inquiridos que manifestam conhecimento do procedimento, a questão 75 reúne, do satisfatório à prática de excelência, uma percentagem de respostas (83%) inferior à da questão 88 (91%).

Concluimos, que os inquiridos apontam o dedo à capacidade e aos métodos que a escola utiliza para reconhecer quando deve mudar as suas estratégias, políticas e ofertas formativas.

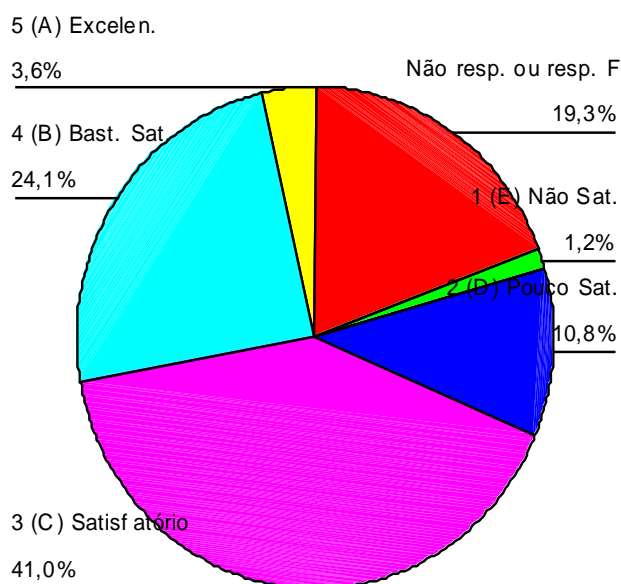
## 6.2. Coordenador de Departamento Curricular – Subcritério 2.2

Quadro 23 – Subcritério 2.2: O Coordenador de Departamento Curricular.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Média semF	Média
<b>87.</b> O CDC assegura, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa, a adoção de metodologias específicas.	3	20	34	9	1	11	78	5	<b>3,22</b>	<b>2,77</b>

Neste caso, não entendemos como é que, entre os docentes, 19,3% (11+5=16 em 83 inquiridos), referem desconhecer tal prática, uma vez que todos pertencem a, pelo menos um, departamento curricular. Ou, os docentes são referentes ao 1º ciclo e não entenderam o CDC (coordenador de departamento curricular) como, por exemplo, no caso deles, o coordenador de ano e portanto não o identificaram ou, é uma prática desconhecida, porque na maioria das vezes os CDC reúnem só com os DG (delegados de grupo) e, posteriormente, são os DG que transmitem as informações aos grupos disciplinares, passando a imagem sobre o CDC ao desconhecimento. Contudo, 65,7% avaliam-na como uma prática, que no mínimo classificam de satisfatória e só 1,2% consideram de não satisfatória.

Gráfico 2 - Subcritério 2.2: O Coordenador de Departamento Curricular.



Em suma, dos dois pontos críticos que apontamos, retemos o que os inquiridos apontam à capacidade e aos métodos que a escola utiliza para reconhecer, quando deve mudar as suas estratégias, políticas e ofertas formativas e, o modo como ignoram a figura do CDC.

### 6.3. Gestão dos Recursos Humanos

Passando ao critério 3 (Gestão dos Recursos Humanos), dividimo-lo em três subcritérios, para averiguar como é que a escola converge o planeamento e a gestão dos recursos humanos de acordo com: (3.1.) as necessidades/prioridades definidas, (3.2.) as competências e perfil em função das metas propostas; (3.3.) o envolvimento, co-responsabilização e delegação de cargos. Interessa apurar, se os recursos humanos são geridos em função do PE, se existe facilidade de comunicação, se procura o ponto de equilíbrio entre as necessidades da escola, as competências e o perfil de cada um, ou

se, as molda pela formação em consonância com as dificuldades apuradas, e se motiva e estimula o empenho de cada um de modo a garantir a maximização da entrega à escola.

Quadro 24 – Critério 3: Gestão de Recursos Humanos.

<b>Critério 3 - Gestão dos Recursos Humanos</b>					
<b>Subcritérios</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Nº das Questões</b>	<b>Classificação</b>		<b>Aspectos a avaliar</b>
<b>3.1) Averiguar como a Escola planeia e gere os recursos humanos em conformidade com as necessidades/prioridades definidas.</b>	DE	94; 96;123; 128	2,86	2,76	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gere, planeia e melhora os recursos humanos. Se desenvolve políticas, estratégias e planos de recursos humanos em função do PE.</li> <li>• Identifica necessidades de comunicação.</li> </ul>
	CP	106	2,40		
<b>3.2) Averiguar como a Escola planeia e gere os recursos humanos em conformidade com as competências /perfil em função dos objectivos e metas determinadas.</b>	DE	95; 99; 101; 107;108;109;110; 115;116;123	2,75	2,93	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como associa as competências do pessoal docente e não docente às funções. Como identifica desenvolve e sustenta estas competências e saberes.</li> <li>• Como estabelece uma comunicação que garanta o conhecimento e a partilha, por todos, dos objectivos da Escola e das melhores práticas. Como desenvolve estes canais de comunicação.</li> <li>• Como avalia e melhora os diversos “feedback” comunicativos.</li> <li>• Como incentiva a introdução e potencialização de novas formas de trabalho.</li> </ul>
	CP	95; 101; 115;116	3,09		
	CDC	115;	3,36		
	CDT	124; 125	2,18		
	DT/PTT	115; 126;127	3,64		

<b>Critério 3 - Gestão dos Recursos Humanos (continuação)</b>					
<b>3.3) Averiguar como a Escola planeia e gere os recursos humanos em conformidade com o envolvimento, co-responsabilização e delegação de cargos.</b>	DE	97; 98; 100; 102; 103; 104; 105; 117; 120; 121;122; 129; 130; 131;	2,94	3,01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como motiva, envolve e co-responsabiliza o pessoal docente e não docente. Como estimula o trabalho/participação individual e em equipa.</li> <li>• Como estimula o desenvolvimento de actividades/oportunidades na Escola que envolvam o pessoal docente e não docente.</li> <li>• Como delega responsabilidades, impulsionando o poder de iniciativa. E, se, a posteriori, avalia a eficácia das iniciativas desenvolvidas.</li> <li>• Se reconhece o esforço e o sucesso do pessoal docente e não docente como incentivo e garante do envolvimento e co-responsabilidade contínuos.</li> <li>• Se atende às situações familiares e pessoais da comunidade escolar na distribuição e organização do trabalho, de forma a melhorar a sua performance.</li> <li>• Se consciencializa e promove a cooperação/envolvimento com iniciativas na saúde, segurança, qualidade do ambiente e do património escolar e responsabilidade social.</li> <li>• Como fomenta um ambiente de confiança mútua.</li> </ul>
	CP	100; 117; 120; 121;122; 262; 263	3,04		
	CDC	111; 114;122	2,90		
	DT/PTT	112;	3,20		
	CT	113; 118; 119; 122	3,22		

No quadro que se indica, apontamos alguns órgãos cuja percepção dos

inquiridos trouxemos à discussão: a avaliação feita ao subcritério 3.1, que averigua como é que a escola planeia e gere os recursos humanos, em conformidade, com as necessidades/prioridades definidas; a discutir, tanto no desempenho das funções da DE, como do CP. O papel da DE e do CDT (Coordenação de Directores de Turma), no subcritério 3.2 - como a escola planeia e gere os recursos humanos em conformidade, com as competências /perfil em função dos objectivos e metas determinadas. No terceiro subcritério - como a Escola planeia e gere os recursos humanos em conformidade com o envolvimento, co-responsabilização e delegação de cargos - evidenciámos o papel da DE e do CDC (Coordenação de Departamento Curricular).

### 6.3.1.A DE e o CP no Subcritério 3.1

Relativamente à DE, foram quatro as questões que direccionámos a este subcritério. Passámos a especificar tanto as questões, como o número de respostas em cada item.

Quadro 25 – Subcritério 3.1: A Direcção Executiva.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd semF	Méd
94 · A Direcção Executiva (DE) implica os professores na dinâmica do Projecto Educativo (PE).	8	24	30	7	4	7	80	3	<b>3,34</b>	<b>3,05</b>
96 · A DE distribui o serviço docente garantindo em cada turma um número equilibrado de professores efectivos da escola e com experiência.	7	28	23	3	1	17	79	4	<b>3,60</b>	<b>2,82</b>
	- 35/ 62 (56,5%) dos opinantes.		- 4/ 62, corresponde nte a 6,5% dos que opinaram.							
12 3. A DE assegura canais de circulação da informação que permitem a divulgação do Regulamento Interno à comunidade escolar e demais elementos da comunidade educativa, através dos seus representantes.	11	28	27	5	3	5	79	4	<b>3,53</b>	<b>3,30</b>
12 8. A DE e os órgãos de gestão pedagógica promovem, em articulação com outras escolas, melhores práticas educativas.	2	23	23	3	2	27	80	3	<b>3,38</b>	<b>2,24</b>

Pelo quadro, atendendo, como temos feito até aqui às duas últimas colunas, constatamos que da questão 94 – que afere o modo como a DE implica os professores na dinâmica do PE – a média, tanto a que inclui o item F, como a que não o inclui, é superior a 3. O problema, também não se situa na questão 123, que procura aferir o modo como a DE assegura os canais de comunicação, em torno da divulgação do RI (Regulamento Interno) também, com níveis médios superiores a 3, e dos que têm conhecimento de causa a média desta prática dista menos do nível – (B) *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso/Procedimento Bastante Satisfatório* – do que do 3 – (C) *Iniciativa Planeada e Frequentemente Implementada/Procedimento Satisfatório*.

Então, o problema encontra-se nas questões referentes, às garantias que a DE dá ao número de docentes efectivos, em cada conselho de turma e à promoção que a DE e outros órgãos de gestão pedagógica fazem, em articulação com outras escolas, de melhores práticas educativas, respectivamente, nas questões 96 e 128. Nestas, o desconhecimento atinge valores elevados:

- Mais de um quarto dos inquiridos (17+4=21), desconhecem os números de docentes efectivos, que a DE garante por conselho de turma (questão 96). Estes números, devem ser referentes aos professores do 1º ciclo e aos do pré-escolar, que não vivem as dinâmicas de conselho de turma. No entanto, dos que conhecem o procedimento só 4 em 62 (6,5%) é que o avaliam de não satisfatório (apenas 1) ou de pouco satisfatório (com 3 respostas). Ou seja, dos que se acham em condições de opinar 93,5%, consideram no mínimo de satisfatório (58/62), e a maioria (56,5%) dos que apreciaram, situaram a sua resposta entre o bastante satisfatório e a prática de excelência. Portanto, com 93,5% dos conhecedores desta prática a considerá-la, de pelo menos satisfatória, deduzimos que, também, não é daqui que deriva o problema.

Finalmente, resta-nos aferir, sobre os exemplos das boas práticas colhidos entre as outras escolas (questão 128). E, aqui o desconhecimento de procedimento atinge o valor mais levado, 36,1% (27 assinalam F e 3 não respondem). Mas, enquanto, no parágrafo anterior (questão 96), o desconhecimento poderia derivar das funções que os docentes desempenham,

que não permitirem o conhecimento de causa – isto é, um professor do 1º ciclo ou do pré-escolar, não tem necessariamente que conhecer os procedimentos comuns aos Conselhos de Turma, que são prática comum no 2º e 3º ciclos – aqui, alegam desconhecer a adopção de boas práticas. Se não têm conhecimento de que a sua escola vá beber os bons exemplos a outras, então, ou não os sentem, ou se os sentem, desconhecem a sua origem. No entanto, a população que sente a adopção das boas práticas (53 dos inquiridos) classifica-a como um procedimento no mínimo de satisfatório: só 5 (2 avaliam de não satisfatório e 3 de pouco satisfatório) dos 53 não manifestam satisfação.

Destes números, deduzimos que onde a política de adopção de práticas, já experimentadas noutras escolas chega, o público revela-se no mínimo satisfeito; mas a 36,1% dos inquiridos, esta política não chega. Ou seja, não é prática comum a toda a escola a promoção, em articulação com outras escolas, de melhores práticas educativas.

Concluindo, deduzimos que a promoção de melhores práticas educativas, em articulação com outras escolas é um procedimento que 36, 1% dos inquiridos desconhece, e portanto, não consideram ser uma prática comum.

Relativamente ao CP, continuando com a nossa estratégia, fomos pesquisar os números mencionados em cada item referente à questão 106, que escolhemos como avaliadora do papel deste órgão no subcritério 1.1

Quadro 26 – Subcritério 3.1: O Conselho Pedagógico.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. semF	Méd.
<b>106.</b> O CP define critérios gerais para elaboração dos horários, tendo em conta uma melhor rentabilização da aprendizagem dos alunos.	7	18	25	4	2	24	80	3	<b>3,43</b>	<b>2,40</b>

De início, pode causar alguma estranheza o facto de 3 professores não responderem e de 24 assinalarem F (*Nenhuma Evidência/Procedimento Desconhecido*). Mais uma vez, atribuímos estes 27 ao 1º ciclo e ao pré-escolar.

No pré-escolar, os horários estão definidos e o prolongamento não é da responsabilidade do CP, mas sim, da Câmara Municipal. No primeiro ciclo, a articulação com as actividades extra-curriculares (AEC's) são “negociadas” entre a DE, a Câmara Municipal, e as DE's das outras escolas do concelho. Contudo, dos que avaliaram (56), só 6 (2 no não satisfatório e 4 no pouco satisfatório) é que não entendem como sendo um procedimento positivo. Entendemos, portanto que não é de considerar ponto crítico.

### **6.3.2.A DE e o CDT no Subcritério 3.1**

No critério 3.1, tentámos aferir como é que a escola atende ao perfil e à competência de cada um, sendo um critério em que todos os órgãos rondaram o nível 3; a DE e o CDT (coordenador dos directores de turma) foram excepção por defeito. Mais uma vez, tentaremos fazer um estudo localizado questão a questão nestes dois casos.

Relativamente ao papel da DE, da análise do quadro 27 sobressaem, pela negativa, quatro questões a 95, a 107, a 108, a 109 e a 110. Estas questões, aferem sobre a distribuição do serviço docente, segundo critérios específicos (95), o uso que a DE faz dos relatórios individuais e do CDT, em prol da rentabilização de competências (107), a forma como a DE rentabiliza a actuações em conformidade com os conhecimentos de cada um (108) e o modo como recai a escolha dos DT's sobre o seu perfil humano e perfil de competências (109 e 110).

Mais uma vez, damos realce ao F, que muitos dos inquiridos utilizam para assinalar o seu desconhecimento. Desconhecimento, que interpretámos de formas diferentes:

Nas questões relativas ao perfil dos DT's, só podem responder os docentes do 2º e 3º ciclos, com pelo menos, um ano de serviço nesta escola, que devem ter sido os que opinaram (39 à questão 109 e 40 à questão 110). E, nestes 7 (7 em 39, aproximadamente 17,9%) consideram que o perfil humano (questão 109) não é, ou pouco é, tido em conta. Por outro lado, 82,1% dos que opinaram na questão 109, consideram que no mínimo é um procedimento

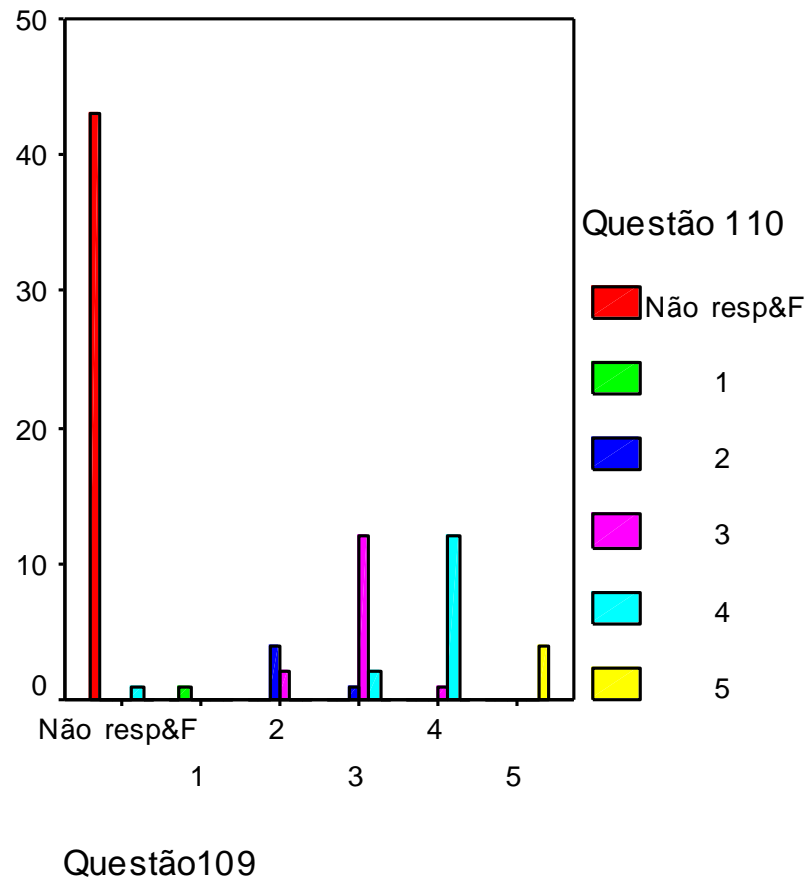
satisfatório. No que confere ao perfil de competências, 6 (15%) dos 40 que alegaram conhecimento de causa, consideram não ser um procedimento satisfatório.

Quadro 27 – Subcritério 3.1: A Direcção Executiva.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. semF	Méd.
<b>95</b> . A DE, em articulação com o Conselho Pedagógico (CP) define critérios específicos para a distribuição do serviço docente tendo em conta um melhor desempenho do mesmo.	6	24	26	4	3	17	80	3	<b>3,41</b>	<b>2,69</b>
<b>99</b> . A DE introduz e potencia novas formas de trabalho e novas tecnologias.	12	35	27	3	2	1	80	3	<b>3,66</b>	<b>3,61</b>
<b>101</b> . A DE tenta conciliar os objectivos individuais e das equipas de trabalho com os objectivos da escola.	5	33	30	2	1	9	80	3	<b>3,55</b>	<b>3,15</b>
<b>107</b> . A DE utiliza os relatórios individuais de reflexão crítica e os relatórios anuais dos Departamentos Curriculares, do trabalho desenvolvido pelos professores, para rentabilizar as competências destes.	5	16	19	6	1	33	80	3	<b>3,38</b>	<b>1,99</b>
<b>108</b> . A DE identifica e utiliza os conhecimentos e as competências dos professores, de forma a rentabilizar e melhorar a sua actuação.	6	22	28	7	3	14	80	3	<b>3,32</b>	<b>2,74</b>
<b>109</b> . A DE designa os Directores de Turma de acordo com o seu perfil humano.	4	13	15	6	1	40	79	4	<b>3,33</b>	<b>1,65</b>
<b>110</b> . A DE designa os Directores de Turma de acordo com o seu perfil de competências.	4	15	15	5	1	39	79	4	<b>3,40</b>	<b>1,72</b>
<b>115</b> . Na escola desenvolve-se uma cultura de cooperação.	9	29	28	10	4	0	80	3	<b>3,36</b>	<b>3,36</b>
<b>116</b> . A DE, em articulação com o CP, apoia e divulga iniciativas de índole formativa e cultural propostas pelos departamentos/clubes.	10	28	26	5	3	8	80	3	<b>3,51</b>	<b>3,16</b>
<b>123</b> . A DE assegura canais de circulação da informação que permitem a divulgação do Regulamento Interno à comunidade escolar e demais elementos da comunidade educativa, através dos seus representantes.	11	28	27	5	3	5	79	4	<b>3,53</b>	<b>3,30</b>

Com o intuito de averiguar a distinção, que os inquiridos fizeram entre perfil humano (questão 109) e perfil de competências (questão 110), correlacionámos as duas variáveis no gráfico seguinte:

Gráfico 3 - Subcritério 3.1: O Perfil Humano/ Perfil de competências.



Pelo gráfico podemos constatar que todos que consideram prática de excelência, a atenção que a DE atribui ao perfil humano, apreciam o modo como atende ao perfil de competências. No nível três, é que a mistura já é maior: a maioria considera, em ambos os casos, que o procedimento é satisfatório, mas 1 dos inquiridos considera que o perfil de competências não é tão tido em conta, e dois pensam que a DE dá prioridade ao perfil de competências, sobre o humano.

Podemos então concluir, que apesar do número de resposta em cada item ser parecido; ao nível individual, nem sempre, cada inquirido assinalou o mesmo item nas duas. Podemos, ainda, constatar que entre os que deixaram o seu parecer a maioria situa-se entre o B e o C, com o C a levar uma ligeira vantagem.

Pensámos que, não está em causa o perfil do DT, mas no intuito de dissipar todas as dúvidas preferimos voltar a este ponto mais tarde, aquando da análise da perspectiva das famílias, sobre o trabalho desenvolvido pelos DT's.

Relativamente às questões 95, 107 e 108, o desconhecimento por parte dos inquiridos, já tem de ser entendido de outro modo: entendemo-lo como a falta de feedback, sentida no docente. Porque, se um docente, não sabe se a DE e o CP definem critérios específicos para a distribuição de serviço (95), ou se a DE intenta a rentabilização do trabalho dos docentes, atendendo aos relatórios individuais e de departamento (107) ou aos conhecimentos e competências de cada um (108), no nosso entender, independentemente, do ciclo onde exerçam funções ou do tempo de serviço na escola (note-se que estes inquéritos foram distribuídos em Junho de 2007, portanto final de ano lectivo), os docentes que respondem F não sabem se, nos cargos que foram atribuídos a si, ou aos seus pares, a DE e/ou o CP atendem a algum critério específico e, muito menos, se atendem a relatórios ou a competências. O que acontece:

- com (17 no F e 3 que não responderam) 24% que ignoram se a DE e o CP atendem a critérios específicos para a distribuição de serviço (questão 95);

- aos (33 +3, entre os que respondem F e os que não respondem, respectivamente), 43,4%, que desconhecem se os relatórios individuais e de departamento são tidos em conta.

- os 17 (14 respondendo F e 3 que não opinaram), 20,5%, que não sabem se os seus conhecimentos e/ou competências que possuem foram tidos em conta na distribuição de serviço.

Daqui, o ponto crítico que salientámos, é reservado ao desconhecimento, para nós falta de feedback, ou de comunicação, sobre os critérios utilizados pela DE e pelo CP na distribuição de serviço: ficando, grande parte dos docentes, sem saber se tal obedece a critérios específicos, aos conhecimentos e competências de cada um e, muito menos, se os relatórios individuais e de departamento são tidos em conta.

Relativamente ao CDT (coordenador dos Directores de Turma), especificámos a distribuição de resposta às questões 124 e 125

Quadro 28 – Subcritério 3.1: A Coordenadora dos Directores de Turma.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Média semF	Média
<b>124.</b> O Coordenador de DT lidera o Conselho de Directores de Turma de modo a promover a execução das orientações do CP.	9	22	18	2	0	27	78	5	<b>3,75</b>	<b>2,45</b>
<b>125.</b> O Coordenador dos DT promove e dinamiza, no Conselho Pedagógico, a reflexão sobre a dinâmica e os resultados das reuniões dos Directores de Turma.	5	15	20	2	0	36	78	5	<b>3,55</b>	<b>1,91</b>

Director de Turma, só faz sentido no 2º e 3º ciclos, daí tal desconhecimento. Aqui, entendemos que os que não respondem (5 inquiridos) e os que assinalaram F (27 na questão 124 e 36 na 125) não exercem no 2º ou 3º ciclo ou não são DT's. E, o número de respostas F à questão 125 só aumenta, porque muitos dos DT's não conseguem aferir sobre a postura da sua coordenadora no CP.

É, também, de realçar que ninguém avalia, nem do ponto de vista da liderança, nem da representatividade no CP, o coordenador com não satisfaz e que só 2 o avaliam de pouco satisfatório. Sendo assim, dos que mostraram conhecimento da coordenação,

- 49 em 51 (96,1%) avaliam a liderança do conselho de directores de turma no mínimo de satisfatória e, portanto, consideram que promove as execuções das orientações do CP.

- 40 em 42 (95,2%), consideram que o CDT promove e dinamiza no CP, a reflexão sobre a dinâmica e os resultados das reuniões dos Directores de Turma, de um modo que, no mínimo, julgam de satisfatório.

Após análise das questões utilizadas, para avaliar a actividade dos órgãos que no critério 3.1, apareceram como pontos com média inferior a 3 (C), concluímos, que o problema não deriva do CDT, mas sim, do desconhecimento, para nós falta de feedback, ou de comunicação, sobre os critérios utilizados pela DE e pelo CP, na distribuição de serviço: ficando, grande parte dos docentes sem saber se tal obedece a critérios específicos, aos conhecimentos e competências de cada um e, muito menos, se os relatórios individuais e de departamento são tidos em conta.

Por fim, no subcritério 3.3, procurámos averiguar como a Escola planeia e gere os recursos humanos, em conformidade, com o envolvimento, co-responsabilização e delegação de cargos. Neste caso a DE e o CDC são os órgãos com menor valor médio mas, ambos apresentam valores superiores ou iguais a 2,90. Pensámos que, atendendo aos valores médios obtidos, não valeria a pena estar a discriminar questão por questão. No entanto, se alguma das questões que avaliou estes órgãos se salientar pela negativa, aparecerá como área de melhoria, no estudo que apresentámos nesta exposição, para distinguir *Pontos Fortes de Área a Melhorar*, na perspectiva, das famílias e dos colaboradores.

#### **6.4. Parcerias e Recursos**

No critério 4 - Parcerias e Recurso -, tal como expusemos no mapa CAF, pretendemos mostrar como a escola:

- (4.1) Incentiva/aplica e desenvolve as relações de parcerias com o tecido empresarial, com o poder autárquico e outros. Se identifica os parceiros chave e se se reflectem como mais-valias;

- (4.2) Gere os recursos financeiros. Se avaliam as suas decisões de investimento e se os mecanismos que utiliza, são eficientes e eficazes.

- (4.3) Gere os recursos materiais. Se os maximiza, em conformidade, com a política e estratégias traçadas, se gere a sua manutenção e segurança e se explora e inova a tecnologia existente.

Do quadro 29, é de salientar, pela negativa, que no subcritério (4.1) todos os órgãos envolvidos, excepto os serviços administrativos, obtiveram uma média inferior a três. Mais uma vez, trazemos ao de cima cada uma das questões, que serviram para avaliar a actuação do respectivo órgão nessa prática.

Quadro 29 – Critério 4: Parcerias e Recursos.

Critério 4 – Parcerias e Recursos					
Sub critérios	Intervenientes	Nº das Questões	Classificação		A avaliar como,
<b>4.1) Mostrar como a Escola incentiva, aplica e desenvolve as relações de parcerias, com o tecido empresarial, com o poder autárquico e outros.</b>	AE	134; 136	1,15	2,03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica os parceiros chave.</li> <li>• Estrutura relações de parceria de modo a criar mais-valias.</li> <li>• Estabelece e gere programas co-financiados.</li> <li>• Cria sinergias no trabalho conjunto de forma a implementar processos e valor acrescentado para as partes interessadas.</li> </ul>
	DE	132; 136; 137	1,74		
	Serv Adm	158	3,27		
	SEAE	154	2,57		
	AECs	161	2,65		
<b>4.2) Mostrar como a Escola gere os recursos financeiros.</b>	DE	133; 134;135;139; 140;	2,08	2,08	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza os recursos financeiros para apoiar a política e estratégia.</li> <li>• Avalia as decisões de investimento.</li> <li>• Utiliza mecanismos financeiros eficientes e eficazes.</li> </ul>
<b>4.3) Mostrar como a escola gere os recursos materiais.</b>	DE	141; 142; 143; 150; 151; 156; 159; 267	3,24	3,23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gere os recursos físicos (instalações e equipamentos) em conformidade com a política e estratégia.</li> <li>• Gere a manutenção, utilização e a segurança dos recursos físicos, com vista à optimização dos mesmos.</li> <li>• Reduz e recicla os desperdícios.</li> <li>• Identifica e avalia tecnologias alternativas e o seu impacto no processo educativo.</li> <li>• Explora e inova, a tecnologia existente e como substitui as antigas, em apoio aos métodos pedagógicos e de informação.</li> </ul>
	CDC	150; 151; 160	3,42		
	DG	141; 143; 150; 151; 160	3,33		
	Professores	157; 160	3,70		
	Cantina/bar	141;145; 146; 147; 150	2,69		
	Biblioteca	141; 148; 149; 150; 152; 153;	3,25		
	Serv. Adm.	144; 150; 158	3,40		
	AAE	141; 150	3,32		

### 6.4.1. Subcritério 4.1: Relações de Parceria com o Poder Autárquico e Empresarial.

Tanto na actividade conjunta, da DE com a AE, de definição das linhas orientadoras do projecto de orçamento (questão 134), como na existência de fontes alternativas de financiamento (questão 136), o desconhecimento é muito elevado: na questão 134, aproximadamente 65% (48 assinalaram F e 6 não responderam) dos inquiridos desconhecem tal procedimento e 60 dos 83, ou seja, aproximadamente, 72,3% desconhecem a existência de fontes alternativas de financiamento.

Quadro 30 – Subcritério 4.1: A Assembleia de Escola.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. semF	Méd.
<b>134.</b> A DE elabora o projecto de orçamento de acordo com as linhas definidas na Assembleia de Escola.	7	8	12	1	1	48	77	6	<b>3,66</b>	<b>1,38</b>
<b>136.</b> A Escola tem fontes alternativas de financiamento.	1	2	11	6	3	52	75	8	<b>2,65</b>	<b>0,81</b>

Na questão 134, dos 29 que opinam, 27 consideram, que tal procedimento, no mínimo é satisfatório; mas, no caso da questão 136, os poucos que opinam (23), conferem um parecer negativo sobre as mesmas; pois, 3 classificam as fontes alternativas de financiamento de não satisfatórias e 6 de pouco satisfatórias. Portanto, 9 dos 23 (39,1%) que se consideram conhecedores da situação, referem que as fontes alternativas de financiamento são pouco, e mesmo, não satisfatórias.

Das questões que avaliam a actividade da DE no âmbito do subcritério 4.1, não analisaremos a 136, que já foi analisada no ponto anterior; apresentaremos, então, um estudo pormenorizado das questões 132, 137.

Quadro 31 – Subcritério 4.1: A Direcção Executiva.

Questão		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. semF	Méd.
<b>132.</b>	A Direcção Executiva (DE) desenvolve parcerias com outros serviços e autoridades locais, necessárias às acções de apoio Sócio-Educativo.	7	24	28	2	0	17	78	5	<b>3,59</b>	<b>2,81</b>
<b>137.</b>	A DE planeia e assegura a execução das actividades no domínio da acção social escolar (S.A.S.E.).	6	20	20	1	0	31	78	5	<b>3,66</b>	<b>2,21</b>

O desconhecimento, tanto na questão 132 como na 137 – aproximadamente, 26,5% e 43,4%, respectivamente – é normal, sendo relativo a docentes que não lidam, directamente, com alunos que são alvo de tais carências, não podendo, aferir sobre o leque de parcerias à disposição no apoio sócio-educativo a prestar, nem acerca, do modo como a DE assegura a execução das actividades no domínio da acção social escolar (S.A.S.E.). Contudo, dos que têm noção, nenhum avalia de não satisfatório e só 2 (na questão 132) e 1 (na questão 131) é que avaliam de procedimento pouco satisfatório. Portanto, não podemos deduzir que estejamos perante pontos críticos.

Quadro 32 – Subcritério 4.1: Os SEAE (serviços especializados de apoio educativo).

Questão		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. semF	Méd.
<b>154.</b>	Os Serviços Especializados de Apoio Educativo (S.E.A.E.) respondem às necessidades da comunidade educativa.	5	19	27	8	5	15	79	4	<b>3,17</b>	<b>2,57</b>

Relativamente aos SEAE (Serviços Especializados de Apoio Educativo), apesar do desconhecimento (15 indicam o item F e 4 não respondem; ou seja 22,9%), nos que manifestam noção sobre a situação 8, consideram ser um procedimento pouco satisfatório e 5 consideram-no não satisfatório. Dito de outra forma, 20,3% dos 64 com conhecimento de causa, declaram-se pouco ou nada satisfeitos com a resposta dos SEAE às necessidades da comunidade educativa. Consequentemente, 79,7% dos conhecedores avaliam o

procedimento no mínimo de satisfatório; mesmo assim, consideramos que 20,3% é uma percentagem a ter em conta, num ponto como este. Sendo assim, a resposta que os SEAE dão às necessidades da comunidade educativa é considerada de ponto fraco.

Quadro 33 – Subcritério 4.1: As AEC (Actividades de Enriquecimento Curricular).

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd semF	Méd.
<b>161.</b> Os horários das actividades de enriquecimento curricular são adequados.	3	19	28	8	13	6	77	6	<b>2,87</b>	<b>2,65</b>

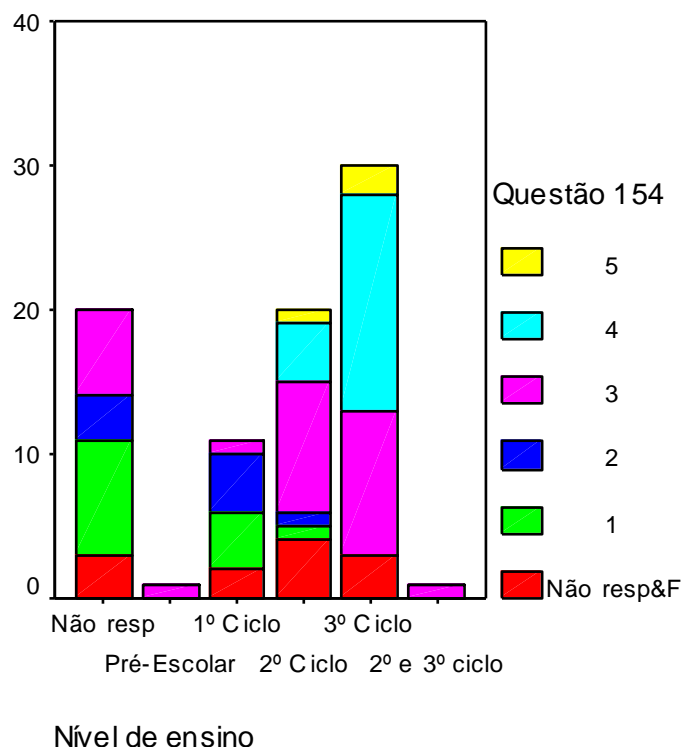
As actividades de enriquecimento curricular (AEC), no caso do primeiro ciclo, são da responsabilidade da Câmara Municipal, conforme emanado pelo despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio de 2008, e a negociação dos horários é muito sensível. Sensível, por mexer com o horário do PTT (Professor Titular de Turma): se antes, os professores tinham um horário com uma componente regida só por si e, portanto seguida, agora têm que organizar o seu trabalho por disciplinas. Isto é, por exemplo, entre a Matemática e o Estudo do Meio a turma pode ter uma aula de natação e outra de música. Com isto, o horário do PTT, ficou com “furos” e, portanto, mais amplo. Por outro lado, a turma já não é monitorizada por um único docente.

De uma forma, ou de outra, importa referir, que pelo despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio de 2008, há uma mudança, que nós pelas médias derivadas das respostas à questão 161, aferimos que não foi bem aceite pelos docentes: 29,6% (21 dos 71 que declaram conhecê-los), enquadram o seu parecer entre o pouco satisfatório (8) e o não satisfatório (13). Mas será que estes números se devem ao 1º ciclo? Para dissipar as dúvidas apresentámos o gráfico 4, em que podemos analisar a opinião dos inquiridos, sobre a adequação dos horários das AEC e o ciclo que leccionam.

Pelo gráfico 4, verificámos que dos docentes que mencionaram que leccionavam no primeiro ciclo, nenhum considerou os horários das AEC de bastante satisfatórios (nível 4) ou como prática de excelência (nível 5) só um é que os avalia de satisfatórios e os outros dividem-se entre o pouco satisfatório (nível 2) e o não satisfatório (nível 1), ou não respondem. Já no segundo e

terceiro ciclos, na generalidade (exceptuando, 2 docentes que leccionam no 2º ciclo) avaliam-nos, de pelo menos satisfatórios, havendo quem os considere de prática de excelência.

Gráfico 4 - Subcritério 4.1: As AEC (Actividades de Enriquecimento Curricular).



Daqui, sem atender aos que não indicaram o nível que leccionavam, podemos, então aferir, como ponto crítico, a adequação dos horários das AEC no 1ºciclo.

#### 6.4.2. Subcritério 4.2: Gestão dos Recursos Financeiros.

Das questões que avaliam a actividade da DE, em prol do subcritério 4.2, não analisaremos a 134, que já a foi analisada, aquando da averiguação do papel da AE no subcritério4.1. Aí, deduzimos que os docentes, em geral, não possuíam noção das linhas orientadoras do projecto de orçamento.

No quadro seguinte, constam as questões seleccionadas para aferir o desempenho da DE no âmbito do subcritério 4.2 e podemos verificar que o procedimento desconhecido (F) é a moda.

Quadro 34 – Subcritério 4.2: A Direcção Executiva.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. semF	Méd.
<b>133</b> A DE estabelece e gere programas co-financiados (Ex: PRODEP, etc).	10	20	27	1	0	20	78	5	<b>3,67</b>	<b>2,73</b>
<b>135</b> A D.E. controla os seus principais indicadores financeiros (retorno de investimento, excedentes de tesouraria etc)	6	9	10	0	1	51	77	6	<b>3,73</b>	<b>1,26</b>
<b>139</b> A DE na aquisição de material didáctico, tem em conta as propostas e necessidades dos professores/educadores.	7	26	31	0	0	14	78	5	<b>3,63</b>	<b>2,94</b>
<b>140</b> A DE avalia os investimentos de material pedagógico feitos pelos professores/educadores.	4	14	22	3	1	32	76	7	<b>3,39</b>	<b>1,96</b>

Do desconhecimento, podemos partir para a falta de interesse dos docentes pelos assuntos financeiros, pois, por exemplo, as adesões a programas co-financiados (questão 133) constam nas minutas das reuniões do CP, que são afixadas e transmitidas nas reuniões de CDC e de GD, mas os inquiridos não as retiveram. Pormenor, que já tínhamos constatado na análise às respostas da questão 134.

Relativamente às questões 139 e 140, as requisições de material são feitas em reunião de Grupo Disciplinar, bem como, a aceitação das mesmas, e se os presentes não retiveram tal informação, deduzimos que não lhes seja importante: talvez um problema a confiar noutrem – na DE.

Contudo, excluindo as respostas atribuídas ao item F e as não dadas, são muito poucos os que, classificam estas práticas de não, ou de pouco, satisfatórias.

Concluindo, pensamos que o único ponto a evidenciar é a falta de interesse, pelos assuntos financeiros do agrupamento.

### 6.4.3. Subcritério 4.3: Gestão dos Recursos Materiais.

Neste subcritério, a cantina e o bar foram os únicos que não atingiram nível 3. Tentando aferir sobre o porquê, seguimos a mesma linha de análise de questão por questão.

Antes de mais, convém informar que no 2º e 3º ciclo a cantina é explorada por uma empresa privada e que no 1º ciclo e pré-escolar, as cantinas estão ao encargo da Câmara Municipal.

Quadro 35 – Subcritério 4.3: As Cantinas e o Bar.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. semF	Méd.
<b>141.</b> Os espaços e instalações são conservados, preservados e mantidos em estado de higiene e segurança.	9	23	34	10	2	0	78	5	<b>3,35</b>	<b>3,35</b>
<b>145.</b> A DE, na gestão do serviço de bar, atende à qualidade nutricional os produtos que disponibiliza.	5	6	30	15	9	15	80	3	<b>2,74</b>	<b>2,23</b>
<b>146.</b> As refeições servidas na cantina têm qualidade.	3	9	15	13	3	34	77	6	<b>2,91</b>	<b>1,62</b>
<b>147.</b> O serviço de atendimento no bar é célere.	10	25	25	3	2	14	79	4	<b>3,58</b>	<b>2,95</b>
<b>150.</b> Na escola promove-se a criação de ambientes educativos que proporcionam o bem-estar.	11	22	34	7	4	2	80	3	<b>3,37</b>	<b>3,29</b>

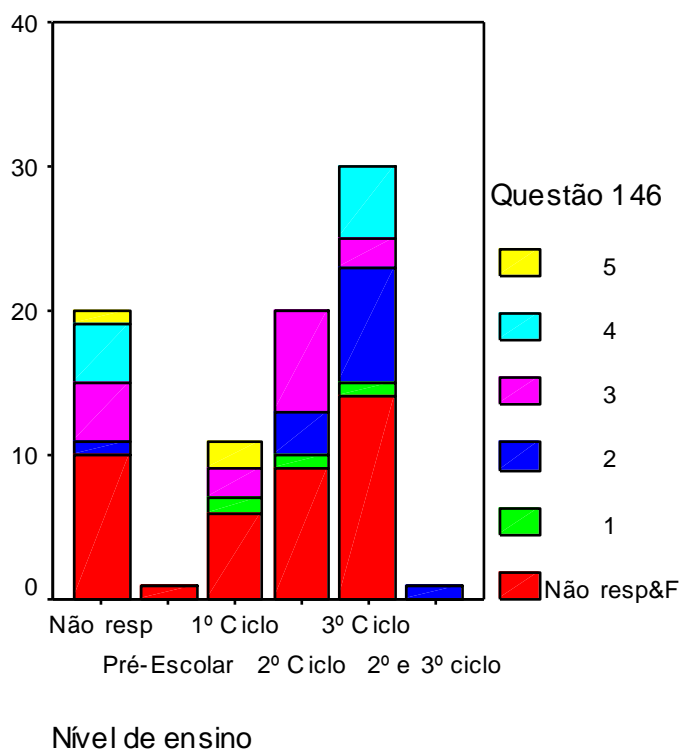
Na questão 141, todos os respondentes (78) alegam conhecer as instalações, o seu estado de preservação e higiene e 66 (84,6%), classificam-nas de pelo menos satisfatórias. E, se o problema não reside aqui, o mesmo acontece na questão 150, em que o bem-estar, não é apontado como ponto crítico.

Pelo quadro 35, podemos distinguir duas questões (145 e 147), que atendem ao funcionamento do bar. Aqui, é de realçar a nota negativa que atribuem à qualidade nutricional dos produtos, que são servidos na escola: dos que alegam conhecimento dos serviços (65), entre o não satisfatório (9) e o pouco satisfatório (15), encontramos 24 respostas; ou seja, aproximadamente

36,9% dos que manifestam conhecimento de causa, revelam-se insatisfeitos ou pouco satisfeitos com a qualidade nutricional do bar. No entanto, o serviço não peca na celeridade (questão 147) que, quem conhece, avalia com um valor médio, que dista menos do bastante satisfatório, do que do satisfatório.

No que confere à cantina, particularmente à qualidade das refeições que serve (146), antes de mais interessa, distinguir quem as avalia, se os docentes do 2º e 3º ciclo, ou se os do 1º ciclo e do pré-escolar; se a cantina de exploração privada, ou as da responsabilidade da Câmara Municipal, respectivamente.

Gráfico 5 - Subcritério 4.3: Cantinas/Ciclos.



Pelo gráfico, não podemos aferir, a opinião dos docentes do pré-escolar: só um é que indicou o nível leccionado. Mas, mesmos que se tivessem identificado, por jardim, no máximo colheríamos a opinião de dois docentes, o que não seria conclusivo.

É evidente que, em todos os ciclos, a moda reside no número de pessoas que não responde ou assinala F, sempre muito próxima dos 50%, do 1º ao 3º ciclo.

Dos que, formularam uma opinião, os que se manifestam mais descontentes, são os do 2º e 3º ciclo. No 2º ciclo ninguém a qualifica com menção superior ao satisfatório e no 3º ninguém a considera como prática de excelência.

Principalmente, ao nível do 2º e 3º ciclo, o gráfico levantou uma dúvida sobre a qualidade dos serviços da cantina. Dado que, o número de docentes que conhecem os serviços da cantina é diminuto, remetemos o apuramento desta dúvida, para a análise da opinião que os alunos formulam acerca da qualidade das refeições.

Em suma, relativamente à cantina não formulámos nenhuma conclusão, aguardámos pela opinião dos alunos sobre a mesma; mas, relativamente ao bar podemos concluir, que uma grande percentagem dos docentes revela-se insatisfeita, ou pouco satisfeita, com a qualidade nutricional dos produtos disponibilizados no bar.

## **6.5. Gestão de Meios e Procedimentos**

O critério 5 – Gestão de meios e procedimentos – pelo mapa CAF foi dividido em três subcritérios, em que procurámos averiguar de que modo a escola:

- (5.1) Gere processos críticos. Como os identifica e trata na prossecução do sucesso educativo, tanto nos que envolvem directamente a formação dos alunos, como nos que o fazem de modo indirecto, referentes aos professores ou a processos de administração e gestão.

- (5.2) Concentra os seus meios em prol do aluno e das suas aprendizagens. Se, atende às metodologias utilizadas no desenvolvimento curricular, às ofertas educativas e aos perfis de competências dos alunos na orientação, tanto para o prosseguimento dos estudos optando entre as várias áreas científicas, como ao mercado de trabalho/saídas profissionais.

- (5.3) Promove o processo de inovação e melhoria contínua. Se identifica, gere, avalia e aperfeiçoa os seus processos de ensino e de

aprendizagem, assim como, todas as actividades ao serviço do processo educativo. Se avalia os processos e métodos de ensino e de aprendizagem. Se estabelecem prioridades de melhoria e, se por recurso à inovação e desenvolvimento do trabalho cooperativo entre os professores, são melhorados.

Ao aferir sobre todos os subcritérios, a actividade de todos os órgãos – excepto a da DE e a do CP, na gestão dos processos críticos (subcritério 5.1) - avaliada em função dos respectivos subcritérios colheu uma avaliação, entre os níveis 3 e 4. Mas no arredondamento às unidades o nível médio geral dista menos do três do que do quatro, ou seja todos esses procedimentos, excepto os referidos, são considerados de *satisfatórios* Iniciativa planeada e frequentemente implementadas.

Quadro 36 – Critério 5: Gestão de Meios e Procedimentos.

Critério 5 - Gestão de Meios e Procedimentos					
Sub critérios	Interv.	Nº das Questões	Classificação		Como
5.1) Averiguar de que modo a Escola gere processos críticos.	DE	162; 165	2,76	2,84	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica os processos críticos, determinantes na persecução do sucesso educativo, tanto nos que evoluem directamente a formação dos alunos, como nos que o fazem de modo indirecto, referentes aos professores ou a processos de administração e gestão.</li> </ul>
	CP	162; 165; 171	2,66		
	CDC	185	3,19		
	DG	185	3,19		
5.2) Averiguar de que modo a Escola concentra os seus meios em prol do aluno e das suas aprendizagens	DE	201; 203; 204; 205; 206	3,24	3,36	<ul style="list-style-type: none"> <li>As metodologias utilizadas no desenvolvimento curricular, as ofertas educativas e os perfis de competências dos alunos são concebidos por forma satisfazer as necessidades e expectativas dos alunos e as necessidades de formação actuais e futuras.</li> <li>As ofertas educativas são incluídas atendendo a uma política de empregabilidade. Como as divulga e acompanha o desempenho dos alunos.</li> <li>Identifica perfis e competências dos formandos, na orientação, tanto para o prosseguimento dos estudos optando entre as várias áreas científicas, como no mercado de trabalho/saídas profissionais. Atendendo, às necessidades de orientação dos alunos e às do tecido empresarial da região, mantendo com este, com a Autarquia e com outros interessados, um contacto regular.</li> </ul>
	CP	170; 201; 203; 204; 205; 206	3,16		
	CDC	172; 173	3,10		
	CT	167; 168; 176; 177; 181; 186; 188; 199	3,24		
	DT/PT T	168; 176; 177; 178; 179; 180; 186	3,66		
	Prof/ Ed	172; 175; 183; 184; 185; 186; 187; 188; 189; 190; 196; 198	3,48		
	SPO	203	3,51		

Critério 5 - Gestão de Meios e Procedimentos (continuação)					
5.3) Averiguar de que modo a Escola promove o processo de inovação e melhoria contínua.	DE	163; 164; 166; 200; 202;207	3,10	3,33	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica, gere, avalia e aperfeiçoa os seus processos de ensino e de aprendizagem, assim como todas as actividades ao serviço do processo educativo.</li> <li>Avalia os processos e métodos de ensino e de aprendizagem; como estabelecem prioridades de melhoria, e, se por recurso à inovação e desenvolvimento do trabalho cooperativo entre os professores, são melhorados.</li> </ul>
	CP	163; 164; 166; 200; 202; 207	3,10		
	CDC	174; 207	3,22		
	Ap Ed	169	2,85		
	CT	182	3,34		
	Prof/ Educ	175; 183; 190; 191; 192; 193; 194; 195; 196; 197; 207	3,63		

À procura do porquê, da média obtida pela DE, no modo como tenta resolver os processos críticos, continuaremos a dar seguimento ao método utilizado até aqui, de especificação, questão a questão, item a item:

Quadro 37 – Subcritério 5.1: A Direcção Executiva.

Questão		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. semF	Méd.
162.	A DE em articulação com o Conselho Pedagógico, considera que a avaliação das necessidades educativas dos alunos é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.	8	36	18	1	2	14	79	4	3,72	3,06
165.	A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a adequação dos critérios de distribuição do serviço docente relativamente ao perfil da turma e dos professores, é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.	5	25	22	4	1	23	80	3	3,51	2,50

A avaliação dos alunos e a importância que o CP e a DE lhe conferem (questão162), é avaliada pelos que a conhecem, com uma média de 3,72, próxima do nível 4, portanto, consideram ser uma prática bastante satisfatória. Sendo assim, não é aqui que reside o problema. O dedo é apontado ao modo como a DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, na distribuição de serviço, atende ao perfil da turma e dos professores. Muitos dos

docentes, (23 assinalam F e 3 não reponderam - 31,3%) não têm um parecer formulado sobre o assunto. Relativamente aos restantes, 4 consideram-se pouco satisfeitos e 1 considera que a distribuição do serviço, atendendo, simultaneamente, aos perfis da turma e do docente, é uma *Intenção sem Aplicação/Procedimento não Satisfatório*. Ainda nos 54 opinantes, alguns consideram que é uma medida *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada* (22), e muitos acrescentam *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada com Sucesso* (23); ou seja, 47 dos 54, aproximadamente 83%, declaram-se satisfeitos ou bastante satisfeitos.

Estando longe, de ser um ponto a evidenciar por defeito, dada a sua importância achámos pertinente a localização da perspectiva de cada um, entre o nível que lecciona e o seu tempo de serviço. Para o efeito, apresentámos a tabela que se segue

Quadro 38 – Adequação dos critérios de distribuição do serviço docente.

Count			A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a adequação dos critérios de distribuição do serviço docente relativamente ao perfil da turma e dos professores, é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.					
Tempo de serviço			1	2	3	4	5	Total
Menos de 10 anos	Nível de ensino	1º Ciclo				2		2
		2º Ciclo			1	4	1	6
		3º Ciclo	1	1	3	4		9
		2º e 3º ciclo				1		1
Total			1	1	4	11	1	18
De 10 a 20 anos	Nível de ensino	2º Ciclo			1	5	1	7
		3º Ciclo		2	6	6	2	16
		Total		2	7	11	3	23
Mais de 20 anos	Nível de ensino	2º Ciclo					1	1
		3º Ciclo				1		1
		Total				1	1	2
Não resp.	Nível de ensino	1º Ciclo			1			1
		Total			1			1

Pela tabela podemos constatar, que o docente que mostrou ser uma prática que não passa de uma intenção sem implementação (de nível 1) é do 3º ciclo e tem menos de 10 anos de serviço. Dos quatro, que consideram ser uma iniciativa planeada e implementada em situações pontuais/procedimento

pouco satisfatório (nível 2), um não indicou o ciclo ou não enquadrou o tempo de serviço e três são do 3º ciclo (um com menos de 10 anos, dois entre 10 e 20 anos de serviço).

Quanto aos que consideram uma prática frequentemente implementada, com sucesso, (nível 4) 21 são do 2º e/ou 3º ciclos, 9 com menos de 10 anos de serviço, 11 entre 10 e 20 anos e um com mais de 20 anos de serviço.

Entre os que a consideram uma prática de excelência, três têm entre 10 e 20 anos de serviço, um menos de dez e um mais de 20.

Analisados os dados, a nosso ver, está totalmente dissipada a ideia de lacuna. Tal ilusão, deveu-se, simplesmente, aos 31,3% que alegam desconhecimento de tais iniciativas.

## **6.6. Resultado/Efeito nas Famílias**

Relativamente ao resultado/efeito nas famílias, procurámos formar uma ideia sobre a imagem que as famílias têm da escola. Isto, atendendo a que o PE de 2004-07, apontava baixas expectativas dos pais, relativamente à escola. Entretanto, interessa apurar se algo mudou o negativismo dessa visão. Para isso, colhemos a opinião sobre os diversos sectores e elementos da escola, tanto dos educandos, como dos encarregados de educação.

Por tudo o que vimos até aqui, podemos afirmar que na generalidade a opinião das famílias sobre a escola, chega a atingir o nível 4, o que acontece na opinião dos encarregados de educação, ao nível do regulamento interno e no parecer sobre o DT/PTT. E se, aquando, da análise sobre a atenção que a DE e o CP dão ao perfil humano e ao de competências do DT, tinham ficado dúvidas. Agora, analisada a opinião dos alunos e dos seus encarregados de educação (4,31 e 3,86, de média, respectivamente) vemos que é o ponto, a que atribuem a melhor média. Decididamente, não é uma área com prioridade de melhoria.

Quadro 39 – Critério 6: Resultado/Efeito nas Famílias.

Critério 6 - Resultado/Efeito nas Famílias						
Sub critérios	Relativamente à percepção e ao grau de satisfação	Alunos		Encarregados de Educação		Comensurar
		Questões	Classif.	Questões	Classif.	
<b>6.1) A imagem que as famílias formulam da Escola relativamente ao ensino, aos serviços e à sua articulação/comunicação.</b>  <b>6.2) Os índices de satisfação dos alunos e Encarregados de Educação, atendendo às suas expectativas</b>	DE	8;12; 23; 24; 31; 35; 36; 53	3,46	27; 53; 56; 68; 69	3,42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A imagem global que os alunos têm da escola, do ensino-aprendizagem e dos serviços que lhes são prestados.</b></li> <li>• <b>Percepção que os pais/encarregados de educação tem sobre a escola e o seu funcionamento global; nomeadamente aferir qual é o grau de satisfação dos pais/ encarregados de educação relativamente ao ensino que os filhos/educandos recebem na Escola e qual a relação que mantêm com a escola.</b></li> </ul>
	PE			6; 31	3,25	
	RI	16;	4,02	7	3,43	
	PCT	13; 15;	3,70			
	Profs/ Ensino Prestado	7; 10; 14; 18; 20; 27; 29; 31; 33; 34; 35; 38; 39; 41; 47; 48; 49; 50; 54; 59	3,97	8; 17; 22; 27; 32; 34; 54;	3,91	
	CT	17; 33; 34; 35; 36;	3,92	11; 27; 32; 35; 36; 53; 56; 58; 60; 61	3,71	
	Alunos	9;13; 45; 54; 59	3,40			
	AAE	18; 19; 20; 31; 32; 35; 38	3,71	18; 27; 44; 54	3,78	
	Segurança/ Disciplina/ Ambiente na escola	19; 28; 44; 46	3,62	9; 10; 41; 20; 21; 38; 55	3,55	
	Secretaria	31; 32; 35	3,68	14; 43; 49	2,77	
	Biblioteca	25; 35	3,66	30	3,51	
	Bar/ Refeitório	35	3,72	31	3,51	
	DT/PTT	11; 33; 34; 40; 58	4,31	12; 27; 35; 36; 37; 46; 53; 56; 62	3,86	
	Informação/ Comunicação/ Atendimento. Relação/ efeitos na comunidade.	22; 26; 42, 43	3,53	12; 13; 15; 22; 23; 29; 35; 37; 39; 40; 45; 47; 48; 50; 51; 57; 59; 60; 61	3,80	
	Participação na vida escolar.			16; 19; 52; 63; 64	3,43	
	Instalações.			35; 38; 43	3,30	
	Actividades Extra Curriculares/OI TL	30; 35; 41; 51; 52;	3,16	33;	3,57	
SPO	35; 37	3,77	23; 24	2,38		
APEd	35; 37	3,77	25; 26	3,16		
Transportes Escolares	55; 56; 57	2,40	65; 66; 67	2,26		

Pela negativa, neste quadro sobressai a secretaria (na opinião dos encarregados de educação) e os transportes escolares, na opinião de ambos, e a imagem da escola/relacionamento com o exterior.

Analisando os serviços da secretaria, na perspectiva das famílias, ponderámos cada uma das questões, tidas em conta na média obtida.

Quadro 40 – Opinião das famílias sobre a secretaria do agrupamento.

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd.	Méd. sem F
14. Estou satisfeito(a) com a forma como sou atendido quando vou à escola.	151	81	28	0	0	2	262	2	4,44	4,47
43. Nos serviços da secretaria o atendimento é personalizado.	45	60	57	14	6	60	242	22	2,77	3,68
49. As informações prestadas, quer aos alunos, quer às famílias são sempre exactas, claras e actualizadas.	74	81	79	8	0	12	254	10	3,73	3,91

Como a escola é composta por vários estabelecimentos (5 do pré-escolar, 4 do 1º ciclo e 1 para o 2º e 3º ciclos, ficando a secretaria situada na EB23) é normal, que muitos dos encarregados de educação desconheçam os serviços da secretaria. Uma vez que, nunca ou muito raramente os usa. Suprimidos estes, a média é, em todas as questões, muito próxima do nível 4. Sendo assim, não se trata de uma falha ou de uma área de melhoria.

Quadro 41 – Opinião das famílias sobre os SPO (Serviços de Psicologia e Orientação).

Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd.	Méd. sem F
23. Recebo Orientações sobre como o(s) meu(s) educando(s) devem estudar.	66	54	73	22	6	27	248	16	3,29	3,69
24. A Escola fornece informações sobre os cursos e as saídas vocacionais/profissionais.	47	43	52	19	1	72	234	30	2,57	3,72

Da questão 23, não deriva qualquer pronúncio de problema, uma vez que, ambas as médias são positivas. Além de que, o problema dos métodos de estudo não são da exclusiva responsabilidade dos SPO (Serviços de Psicologia e Orientação).

Relativamente ao fornecimento de informações, sobre os cursos e às saídas vocacionais/profissionais (questão 24), tudo leva a crer que o valor médio 2,57, se deve, às 72 respostas em F e aos 30 que não responderam a esta questão, 102 em 234 (aproximadamente, 43,6%). Dos 132 que responderam, 19 declararam-se pouco satisfeitos e 1 insatisfeito (15,1%); em contrapartida, a maioria (47+43=90 em 134, aproximadamente 68,2%) têm-na

como, uma prática bastante satisfatória ou de excelência. Mais uma vez, estamos perante um falso alarme: não é de modo algum um ponto a evidenciar pela negativa.

Quadro 42 – Opinião das famílias sobre os Transportes Escolares.

<b>Transportes escolares, na perspectiva dos encarregados de educação</b>										
Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd.	Méd. sem F
65.Desloco-me à Escola quando sou solicitado.	168	58	26	1	0	0	253	11	4,55	4,55
66.O transporte escolar utilizado pelo meu educando garante níveis de qualidade.	48	28	39	5	5	80	205	59	2,36	3,87
67.O transporte escolar utilizado pelo meu educando garante níveis de segurança exigidos por lei.	42	20	36	10	9	88	205	59	2,08	3,65
<b>Transportes escolares, na perspectiva dos alunos</b>										
Questão	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd.	Méd. sem F
55.O transporte escolar utilizado pelos alunos garante níveis de qualidade.	20	38	31	10	9	48	156	4	<b>2,40</b>	<b>3,46</b>
56.O transporte escolar utilizado pelos alunos garante níveis de segurança exigidos por lei.	21	35	26	10	15	48	155	5	<b>2,31</b>	<b>3,35</b>
57.O transporte escolar ajusta-se ao horário do aluno.	24	33	36	9	13	41	156	4	<b>2,51</b>	<b>3,40</b>

Tanto, nas questões dirigidas aos alunos, como nas dirigidas aos encarregados de educação, o número de respostas dadas no item F e o número de não dadas, são relativos aos alunos que não usam transportes escolares – os do pré-escolar, do 1º ciclo e alguns do 2º e 3º ciclo. E, os que os usam e aferiram sobre o seu funcionamento, avaliaram-nos de satisfatórios: tanto os encarregados de educação, como os alunos, a média mais baixa é de 3,30 e a mais alta 3, 87.

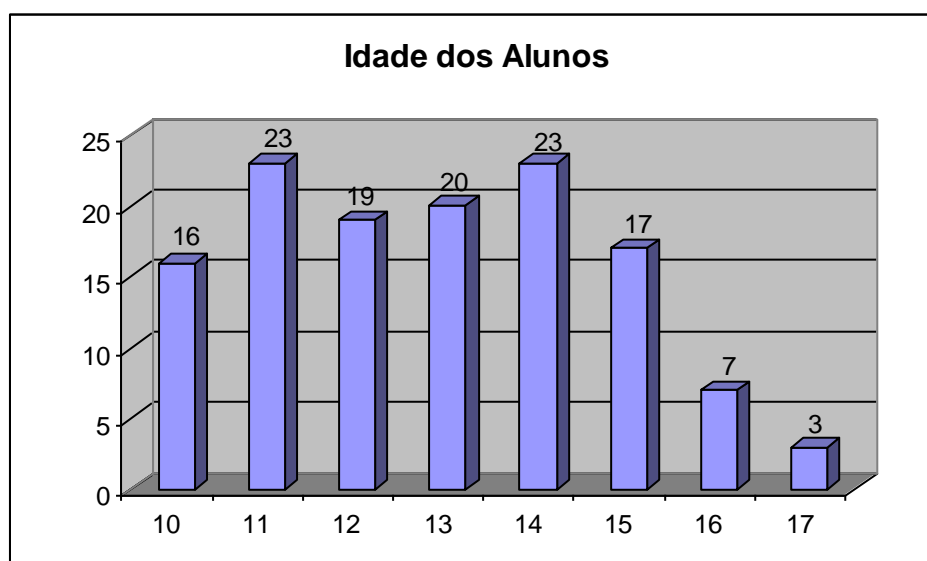
Quanto ao nível médio de 4,55, que questiona o encarregado de educação, sobre a sua ida à escola quando solicitado: incluímo-la, para no caso dos transportes serem avaliados como ponto crítico, aferirmos se influenciavam a participação dos pais, na vida escolar nos seus educandos. O que não acontece.

### 6.6.1.Desvio: A Cantina, da EB23.

Aquando da análise da avaliação, que os docentes fizeram da cantina da sua escola, a dos do 2º e 3º ciclo levantou-nos algumas dúvidas. Como o número de inquiridos que assinalaram F ou, que não responderam foi elevado, interessa-nos a opinião, detalhada, dos alunos do 2º e 3º ciclo, sobre a qualidade do serviço prestado na sua cantina. Para o efeito, realizamos um segundo inquérito, que distribuímos por 128 alunos, do 2º e 3º ciclos. O inquérito é constituído por 10 perguntas curtas, estando cada uma associada a uma variável, directa ou indirectamente em estudo (Anexo II).

Numa primeira análise, realizamos uma breve caracterização da amostra. A amostra é constituída por 128 alunos, cujas idades, se distribuem como podemos observar no gráfico 6.

Gráfico 6 – A cantina da EB23: Distribuição dos alunos inquiridos, por idades.



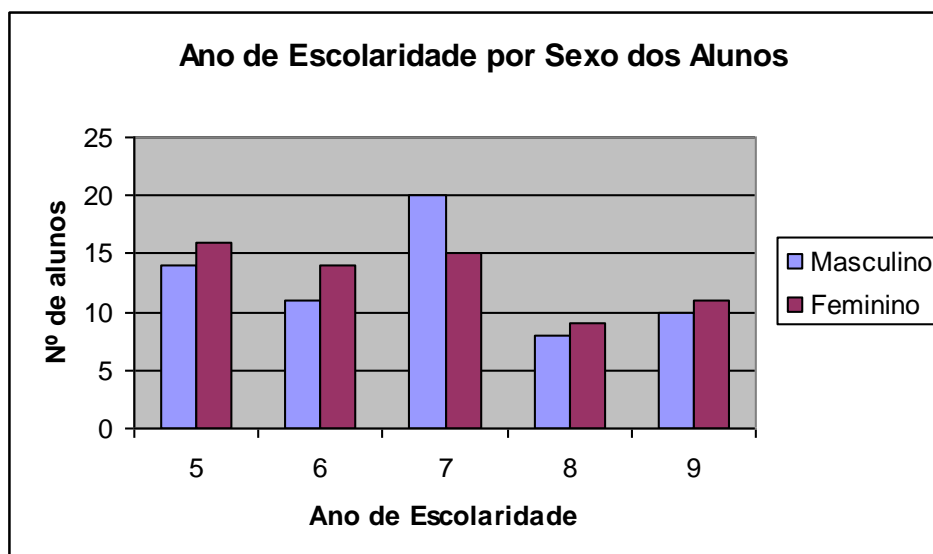
Como podemos observar, as idades variam entre os 10 e os 17 anos, e determinada a média aritmética das idades, obtemos o valor 12,82.

Esta amostra, é constituída por 63 rapazes e 65 raparigas, que se distribuem pelos cinco anos de escolaridade como podemos observar na tabela ou, no respectivo gráfico.

Quadro 43 – A cantina da EB23: Distribuição dos alunos inquiridos por ano de escolaridade.

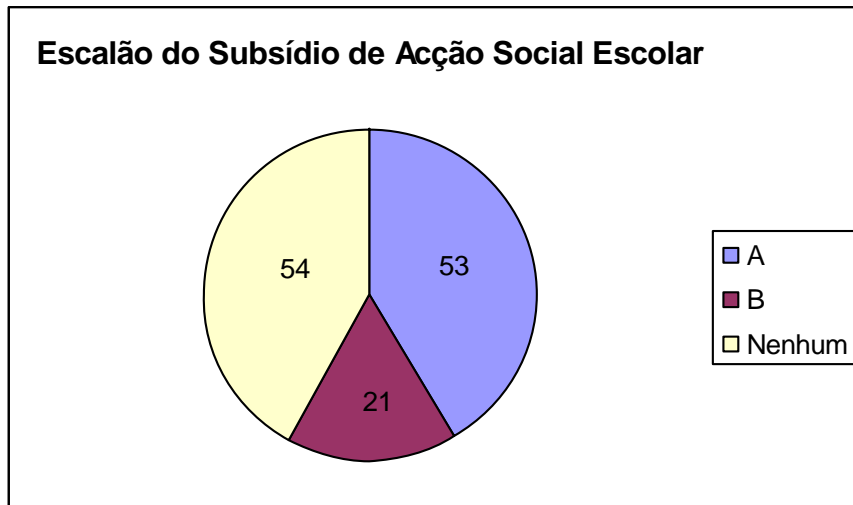
Sexo	Ano de escolaridade					Total
	5	6	7	8	9	
Masculino	14	11	20	8	10	63
Feminino	16	14	15	9	11	65
Total	30	25	35	17	21	128

Gráfico 7 – A cantina da EB23: Distribuição dos alunos inquiridos, por sexo.



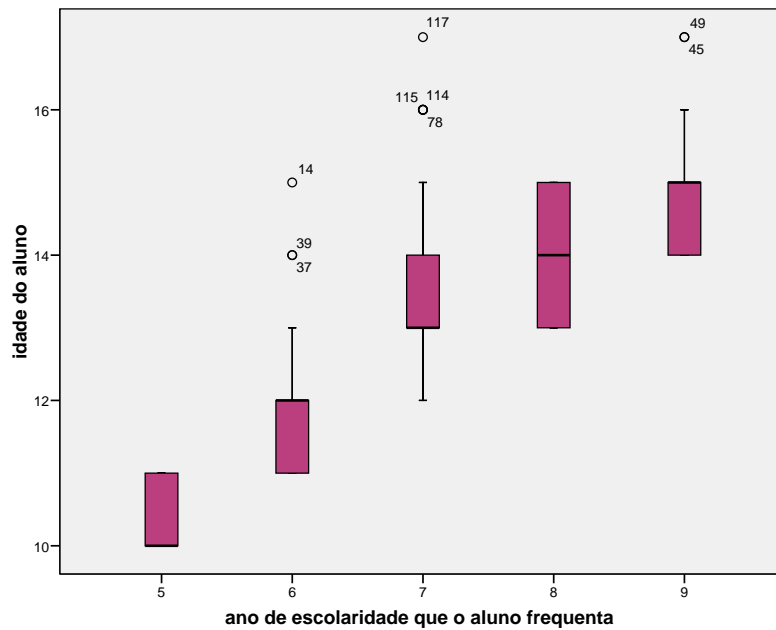
Relativamente ao Subsídio de Acção Social Escolar, a maior parte dos alunos beneficiam deste subsídio, como podemos observar no gráfico 7.

Gráfico 8 – A cantina da EB23: Distribuição dos alunos inquiridos, pelo Subsídio de Acção Social Escolar.



Numa segunda análise, tentámos perceber como se distribuem e relacionam determinadas variáveis (neste ponto foram criadas duas novas variáveis: ciclo e comparação). Assim, levantamos várias questões:

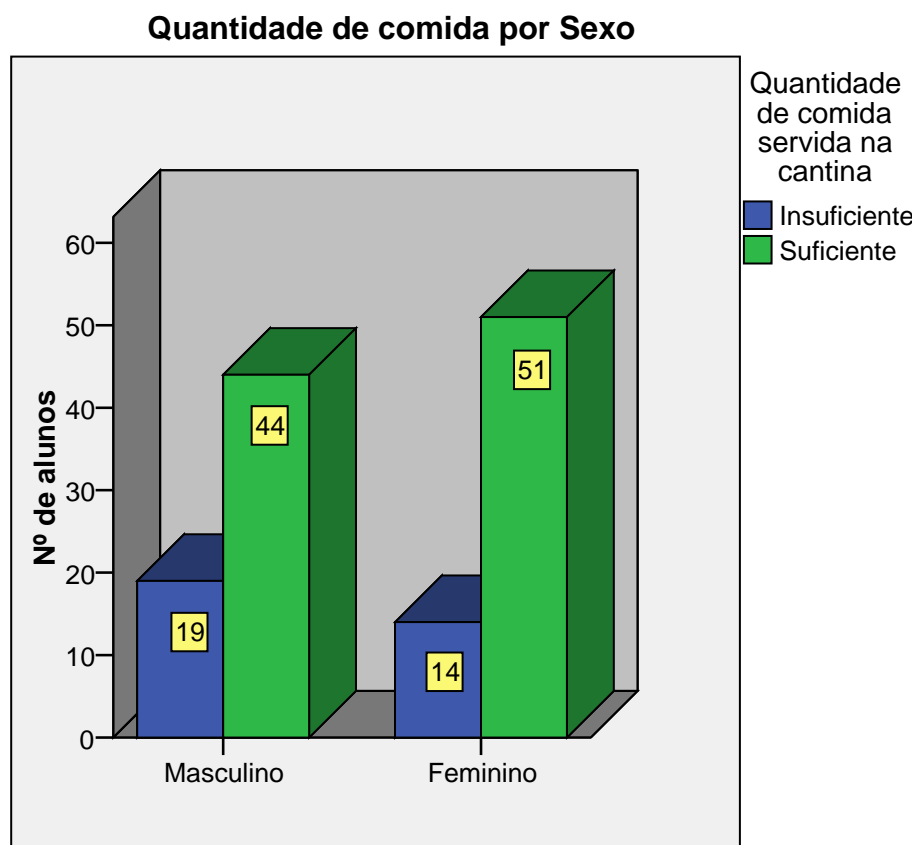
Gráfico 9 – A cantina da EB23: idade/ano de escolaridade dos alunos.



Observando o gráfico 9 (diagrama de extremos e quartis) podemos concluir, por exemplo: que no 5º ano, as idades dos alunos estão pouco dispersas, já que só temos alunos com 10 e 11 anos; e que, o ano em que as idades estão mais dispersas é o 7º ano já que temos vários alunos com idade entre os 12 e os 15 e ainda temos 4 outliers (moderados).

Será que o sexo dos alunos condiciona as respostas dos mesmos? Por exemplo, será que os rapazes, necessitam de mais quantidade de comida do que as raparigas?

Gráfico 10 – A cantina da EB23: Distribuição dos alunos inquiridos, por quantidade de comida/sexo.



Como se pode observar, a diferença de respostas entre sexos não é significativa, apesar, de se notar que há mais raparigas, do que rapazes a responderem que a quantidade de comida é suficiente e, por outro lado, há

mais rapazes, do que raparigas a responderem que a quantidade de comida é insuficiente.

Para saber se as variáveis são, ou não, independentes temos que efectuar o Teste do Qui-quadrado de modo a testar as hipóteses:

$H_0$  : o sexo e a quantidade são variáveis independentes

$H_1$  : o sexo e a quantidade são variáveis dependentes

Quadro 44 – A cantina da EB23: Teste do Qui-quadrado entre as variáveis sexo e quantidade.

**Teste do Qui-quadrado (sexo versus quantidade)**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,242(b)	1	,265		
Continuity Correction(a)	,833	1	,361		
Likelihood Ratio	1,246	1	,264		
Fisher's Exact Test				,315	,181
Linear-by-Linear Association	1,233	1	,267		
N of Valid Cases	128				

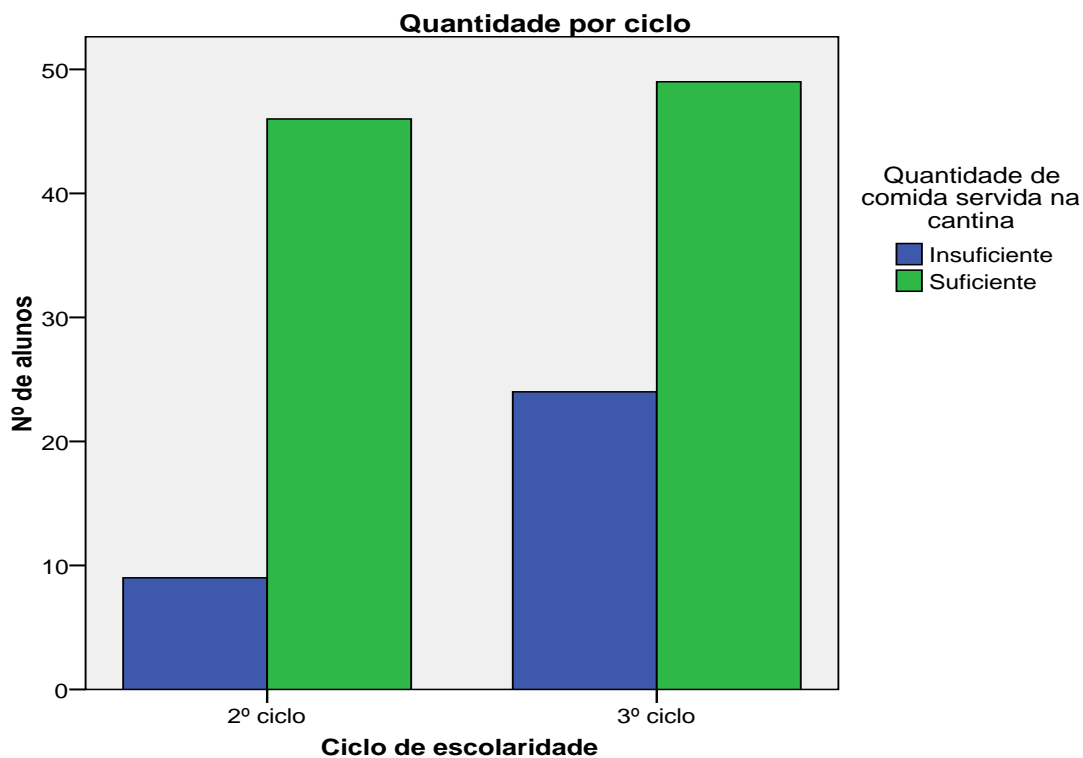
a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,24.

Como podemos observar, na célula colorida da tabela 2, o valor obtido é 0,361 que é maior que 0,05 , o que significa, que aceitamos  $H_0$ , ou seja, as variáveis sexo e quantidade são independentes. Note que, só pudemos interpretar este valor porque o teste é válido, ou seja, porque o valor da percentagem da alínea b) (a vermelho) é inferior ou igual a 20.

Será que, o ciclo que os alunos frequentam condiciona as respostas dos mesmos? Será que, os alunos do 3º ciclo necessitam de mais quantidade de comida do que os do 2º ciclo?

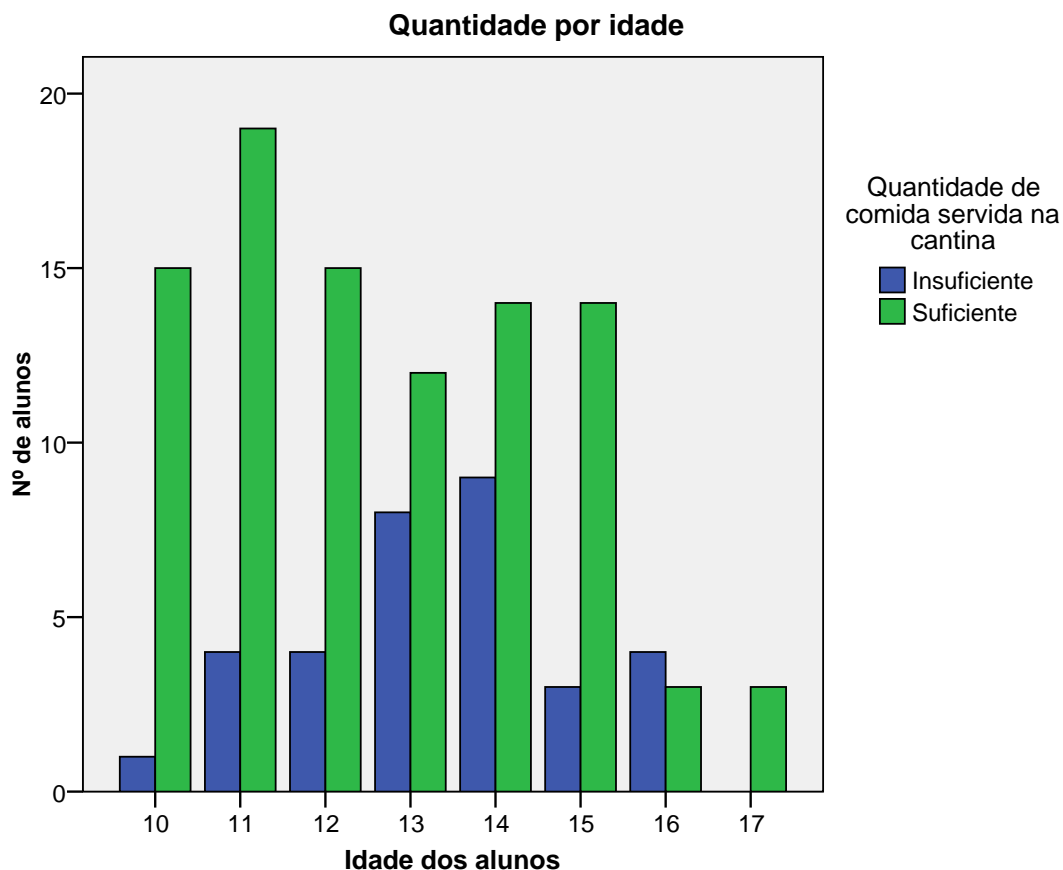
Gráfico 11 – A cantina da EB23: Distribuição dos alunos inquiridos, por Quantidade de comida/Ciclo de Escolaridade.



Como podemos observar no gráfico 11, apesar das diferenças entre ciclo não serem relevantes, podemos constatar que no 3º ciclo cerca de 1/3 dos alunos acha a quantidade de comida insuficiente, enquanto no 2º ciclo são apenas 1/5.

Será que, ao especificar a idade dos alunos obtemos o mesmo resultado?

Gráfico 12 – A cantina da EB23: Distribuição dos alunos inquiridos, por Quantidade de comida/Idade.



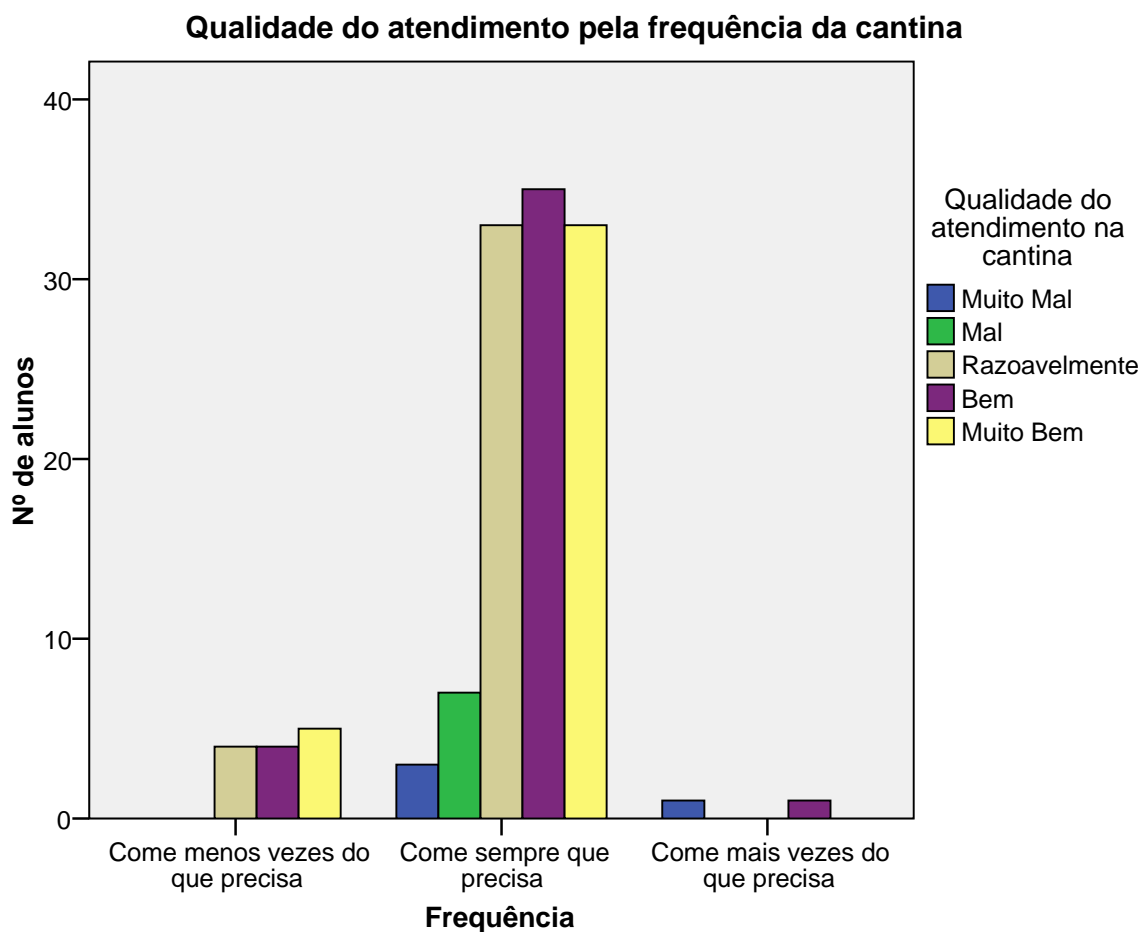
De facto, observando o gráfico 12, dos 10 aos 12 anos há, realmente, poucos alunos insatisfeitos com a quantidade de comida servida, sendo que, os alunos de 10 anos têm um grau de insatisfação de 1 em 16. Relativamente ao 3º ciclo, podemos constatar que o nível de insatisfação, referido na análise ao gráfico anterior, se deve, essencialmente, aos alunos de 13, 14 e 16 anos, sendo esta última idade de realçar, pelo facto de, ser a única em que o número de alunos insatisfeitos ultrapassa o dos satisfeitos.

Será que o atendimento condiciona a frequência com que os alunos recorrem à cantina?

Para responder a esta questão foi necessário criar uma variável (comparação), que comparasse duas variáveis já existentes: o número de vezes que o aluno precisa de almoçar na cantina e o número de vezes que,

realmente, o faz. Assim, esta nova variável foi determinada pela diferença entre as duas variáveis já existentes, distinguindo os casos em que o resultado é superior, inferior ou igual a zero.

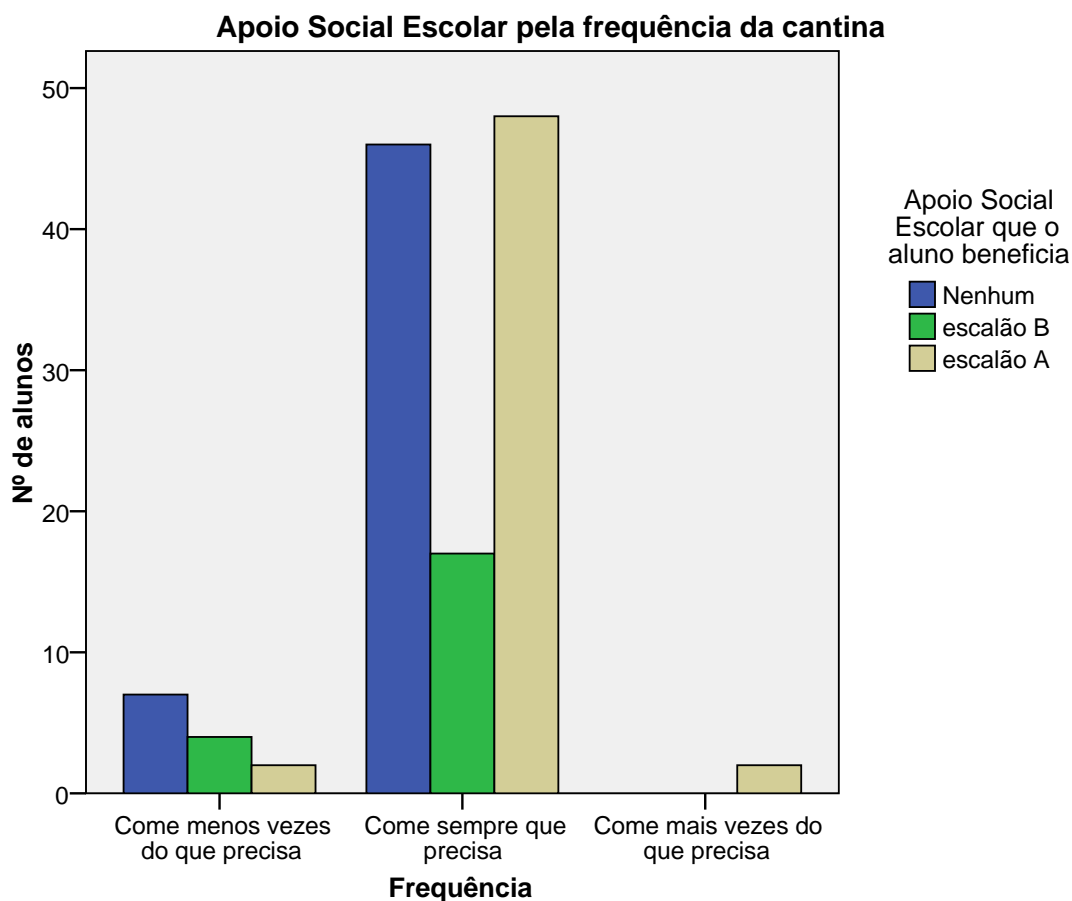
Gráfico 13 – A cantina da EB23: Distribuição dos alunos inquiridos, pela Qualidade do atendimento/Frequência da Cantina.



Observando o gráfico 13 constatamos, que os alunos que comem na cantina menos vezes do que precisam, não o fazem pelo atendimento, dado que o classificam de forma positiva. Os alunos que recorrem aos serviços da cantina sempre que precisam, classificam o seu atendimento de forma bastante positiva, já que a maioria considera que é bem ou muito bem atendido. Apenas, dois alunos comem na cantina mais vezes do que precisam: um diz ser bem atendido e o outro muito mal atendido. Quanto a este último, supõe-se que beneficia do escalão A do Apoio de Acção Social Escolar (que participa

100% dos almoços na cantina). Esta conjectura é comprovada pelo gráfico que se segue:

Gráfico 14 – A cantina da EB23: Distribuição dos alunos inquiridos, pela Apoio Social Escolar/Frequência da Cantina.



Assim, os dois alunos que comem mais vezes do que as precisas, aparecem, neste gráfico, como beneficiando do escalão A. Relativamente aos alunos que comem na cantina as vezes que precisam, realçamos o facto de uma parte significativa, não beneficiar de qualquer apoio.

Como verificamos, a maior parte dos alunos que beneficiam de Apoio Social Escolar almoçam na cantina pelo menos sempre que precisam, mas qual será a avaliação que fazem da cantina, na sua globalidade? E os alunos que não beneficiam desse apoio? Como a avaliam?

Quadro 45 – A cantina da EB23: Apoio Social Escolar / Avaliação global da cantina.

**Apoio Social Escolar que o aluno beneficia / Avaliação global da cantina**

Count		Avaliação global da cantina					Total
		Muito má	Má	Razoável	Boa	Muito Boa	
Apoio Social	Nenhum	0	8	24	19	3	54
Escolar que o aluno beneficia	Escalão B	1	3	11	4	2	21
	Escalão A	2	8	28	9	6	53
Total		3	19	63	32	11	128

Observando a tabela, constatamos que dos alunos que beneficiam de apoio social escolar, na maioria, classificam a cantina, como sendo pelo menos razoável. Ainda relativamente a estes alunos, também verificamos que são em maior número, os que a classificam de Boa ou Muito Boa, do que os que a avaliam como Má ou Muito Má. Quanto aos alunos que não beneficiam desse apoio, nenhum a classifica de Muito Má, havendo apenas 8 em 54 que a avaliam negativamente.

Afinal que avaliação é que os alunos fazem da cantina da sua escola?

Quadro 46 – A cantina da EB23: Avaliação global da cantina – distribuição das respostas por níveis

Classificação	Frequencia	Percentag.
Muito má	3	2,3
Má	19	14,8
Razoável	63	49,2
Boa	32	25,0
Muito Boa	11	8,6
Total	128	100,0

Quadro 47 – A cantina da EB23: Avaliação global da cantina.

N	Validas	128
	Não resp	0
Média		3,23
Moda		3
Minimo		1
Maximo		5

A moda é 3, ou seja, 3 é a classificação mais frequente. Em média, os alunos avaliam a sua cantina de nível 3,23 (em 128, avaliam-na, na globalidade, de razoável, 63 alunos e 43 que no mínimo é boa). Podemos então, considerar que na globalidade, o serviço prestado na cantina da EB23 é considerado de satisfatório.

Da análise detalhada que fizemos da qualidade do serviço prestado pela cantina da EB23, sobressaiu o lamento dos alunos mais velhos, relativamente à quantidade; e que se dilui na avaliação global que, pela média das respostas, é razoável.

## **6.7. Resultado/Efeito nos Colaboradores**

No Critério 7 - Resultado/Efeito nos Colaboradores - procurámos desenhar a imagem, que os funcionários docentes e não docentes retêm da escola, pelo feedback recebido (7.1) e pelos índices de satisfação e de desempenho dos colaboradores.

Quadro 48 – Critério 7: Resultado/Efeito nos Colaboradores.

<b>Critério 7 - Resultado/Efeito nos Colaboradores</b>						
<b>Sub critérios</b>	Relativamente à (ao):	Pessoal Docente		Pessoal Não Docente		<b>Comensurar</b>
		Questões	Clasf	Questões	Clasf	
<b>7.1) A imagem que os colaboradores têm da escola e o feedback que a escola tem recebido.</b>  <b>7.2) Índices de satisfação e desempenho dos colaboradores</b>	PE	211; 215; 269;	2,97	14; 18	2,84	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A percepção e o grau de satisfação relativamente à gestão e funcionamento da escola.</li> <li>• Comensurar a auto-avaliação do seu desempenho.</li> </ul>
	RI	212; 214	3,08	15; 17	3,15	
	Clima/ambiente de trabalho	208; 210; 234; 239; 268	3,89	29; 30; 37; 39; 42; 48; 51; 55	3,19	
	Alunos	234; 240; 241	3,55	48	3,53	
	Auxiliares e Acção Educativa	234	3,72			
	Professores	230; 231; 232; 234; 237; 238; 239	3,53	54	3,54	
	Segurança/higiene/prese rvação da escola	220	2,95	35; 46	3,46	
	Serviços Administrativos	151	3,36	25; 26;	2,96	
	Informação/Comunicaç ão/Conhecimento	225; 229; 233;	3,65	9; 27; 33; 36; 39;	3,02	
	Imagem da Escola/ Relacionamento com a comunidade e poder local			43; 44; 45; 47; 52	3,26	
	Formação	213; 216; 221	2,64	8; 20; 22; 23; 28; 31; 39; 50	2,68	
	Participação na vida escolar/ PAA	214; 215; 216; 217; 218; 219; 222; 236	2,94	12;16	2,76	
	Instalações e recursos materiais da escola. (Condições de Trabalho)	209	3,32	40; 53	3,11	
	DE	210; 223; 224; 225; 226; 227; 228; 234; 235;	3,47	7; 8; 9; 10;11; 12; 13; 14; 15; 16; 19; 21; 22; 23; 24; 28; 29; 30; 32; 34; 38; 41; 49; 53	2,69	
	CP	230; 228; 234; 235; 238	3,20	28	2,70	
	CDC	235; 237; 238	3,38			
	DG	235; 237	3,62			
	CT	232	3,41			
	DT	232	3,41			

### 6.7.1. Projecto Educativo: Orientador (?).

Na tabela que avalia os resultados/efeitos nos Colaboradores assinalámos, algum desconhecimento das práticas relativas ao PE (Projecto Educativo) da escola e dizemo-lo, pelo diferencial, entre a média, excluindo o item F, e a que o inclui, tanto nos funcionários docentes, como não docentes, como podemos observar de forma individualizada em cada uma das questões que foram atendidas nestas médias:

- Nos docentes

Quadro 49 – Critério 7: O Projecto Educativo, na perspectiva dos Funcionários Docentes.

INQUÉRITOS PROFESSORES Critério – Liderança		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. sem F	Méd.
211.	Conheço o Projecto Educativo do Agrupamento.	14	25	26	3	4	6	78	5	3,58	3,31
215.	Participo na definição dos objectivos educativos da escola.	8	24	19	6	8	13	78	5	3,28	2,73
269.	O Agrupamento atinge os objectivos previstos no Projecto Educativo.	5	25	31	3	1	13	78	5	3,46	2,88

Constatámos que nos 83 respondentes na questão 211, que afere o conhecimento do PE, 6 assinalam F (*Nenhuma Evidência/Procedimento Desconhecido*). Mas, o número dos que declaram desconhecer aumenta para 13 – 15,6% - quando questionados sobre a participação na sua realização (questão 215) e acerca do alcance dos objectivos previstos no PE.

À parte do item F é, ainda, de constatar que cinco docentes não respondem às três questões. Se interpretarmos a ausência de resposta, como desconhecimento de causa, nas questões 215 e 269 temos 5+13=18 docentes em 83, o que levaria a concluir, que 21,6% dos docentes, não participam na definição dos objectivos da escola e, a mesma percentagem, não sabe se a escola os alcança.

Para além do parâmetro F, é de realçar que 4 docentes avaliam, o seu próprio conhecimento do Projecto Educativo, de *Procedimento Não*

*Satisfatório* (E) e que 8 avaliam a sua participação na definição dos objectivos, de *Procedimento Não Satisfatório* (E). E, perante esta avaliação “Não Satisfatória”, do conhecimento e participação próprias, só um dos docentes é que avalia de *Procedimento Não Satisfatório* (E) o alcance dos objectivos previstos. Ou seja, declaram que embora desconhecendo o PE, sabem que os seus objectivos são alcançados (!).

- Nos não-docentes

Quadro 50 – Critério 7: O Projecto Educativo, na perspectiva dos funcionários não docentes.

INQUÉRITOS PESSOAL NÃO DOCENTE	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. Méd.	Méd. sem F
14. A Direcção executiva define o papel e a responsabilidade do pessoal não docente na concretização do P.E.	1	9	11	4	2	7	34	1	2,47	3,11
18. O pessoal não docente está familiarizado com os objectivos básicos da escola de forma a realizá-los nas suas áreas de trabalho.	4	12	13	1	2	3	35	0	3,17	3,47

Dos 35 funcionários não docentes, 7 (20%) desconhecem se a DE (Direcção Executiva) define o seu papel, na concretização do PE (Questão 14). Além destes, um dos inquiridos não respondeu a esta questão, o que a ser interpretado também como desconhecimento elevaria para, aproximadamente, 23% o desconhecimento de tal prática. Seguidamente, na questão 18, só 3 alegam desconhecer a relação, entre os objectivos básicos da escola e a sua área de trabalho.

Em suma, os funcionários não docentes declaram conhecer os objectivos da escola, de modo a realizá-los na sua área, uma vez que na questão 18, apenas 3, assinalaram o item F, e 2 a avaliam de *Procedimento Não Satisfatório* (E), mas se os questionarmos se a “Direcção Executiva define o papel e a responsabilidade do pessoal não docente na concretização do P.E.” o desconhecimento quase triplica. Podemos então, concluir que os objectivos são conhecidos e até os relacionam com a sua área, o que não sabem, é se é a DE que os define.

Relativamente ao PE, principalmente no que respeita aos docentes, podemos concluir que este documento não norteia as suas actividades. Dizemo-lo, tanto pelo desconhecimento, como pela fraca política participativa, que declaram e pela carência ao nível da relação, entre o cumprimento dos objectivos e o PE. Nos funcionários não docentes, no nosso entender a dúvida reside, no quem: quem define o papel e a responsabilidade na concretização do PE?

É, então, notória uma falta de sensibilidade, para a importância deste documento. Pensámos, que uma maior divulgação poderá não ser suficiente para aumentar a participação, na definição dos objectivos propostos no mesmo e muito menos, a orientação da sua actividade pelo PE.

### **6.7.2. Participação na Vida Escolar**

Tentando entender os motivos da falta de participação, reparamos que o quadro 50, também revela que a participação na vida escolar/ PAA (Plano Anual de Actividades) é um ponto crítico assinalado, simultaneamente, pelos funcionários docentes e não docentes.

Ao nível da política participativa, encontrámos como grande falha a apontar, a participação na elaboração do plano anual de formação (questão 216): 23 dos 83, aproximadamente 28%, desconhecem tal procedimento, e acreditando que os 7 que não respondem, fazem-no por desconhecimento, temos um desconhecimento dessa prática de  $23+7=30$  em 83, o que corresponde a aproximadamente 36%. Ao desconhecimento acresce que 12 avaliam de procedimento *Não Satisfatório* (E), a sua participação no plano anual de formação e 8, consideram ser uma *Iniciativa Planeada e Implementada* em *Situações* pontuais/procedimento pouco satisfatório. Ou seja, 60 % dos docentes não se sentem tidos em conta, na elaboração do plano anual de formação.

Quadro 51 – Critério 7: Participação da Vida Escolar, na perspectiva dos funcionários docentes.

INQUÉRITOS PROFESSORES Critério – Reflexo/Efeito na Sociedade		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd. sem F	Méd.
214.	Participo na organização do Regulamento Interno (metodologia, estrutura e remodelação).	7	18	22	6	7	16	76	7	3,20	2,53
215.	Participo na definição dos objectivos educativos da escola.	8	24	19	6	8	13	78	5	3,28	2,73
216.	Participo na elaboração do plano anual de formação.	4	10	19	8	12	23	76	7	2,74	1,91
217.	Participo, na vida da escola, na gestão dos programas curriculares.	9	24	31	3	6	5	78	5	3,37	3,15
218.	Participo na organização de actividades de complemento curricular.	11	26	28	4	5	5	79	4	3,46	3,24
219.	Participo na definição de metodologias de ensino.	14	27	25	4	4	3	77	6	3,58	3,44
222.	Neste Agrupamento, os professores são motivados a participarem e a darem ideias sobre questões pedagógicas e outras relativas à vida escolar.	10	27	32	4	5	1	79	4	3,42	3,38
236.	Neste Agrupamento, os professores participam na tomada de decisões.	7	23	29	16	4	1	80	3	3,16	3,13

Tal como, no PE, o RI (Regulamento Interno) é alvo da mesma carência de política participativa (questão 214): 16, consideram ser um procedimento desconhecido, 7 não responderam e outros 7 avaliam de procedimento não satisfatório (E). Ou seja, pelo menos, 16 em 83 docentes, não participam na organização do RI.

Quadro 52 – Critério 7: Participação da Vida Escolar, na perspectiva dos funcionários não docentes.

INQUÉRITOS PESSOAL NÃO DOCENTE		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd.	Méd. sem F
12.	A Direcção Executiva encoraja, apoia a iniciativa e a criatividade dos colaboradores	2	9	15	2	2	3	34	1	3,00	3,29
16	A Direcção Executiva incentiva a participação do pessoal não docente na elaboração do Plano Anual da Escola.	5	5	11	6	1	7	35	0	2,60	3,25

Na tentativa de apuramento, de percepção da política participativa dos funcionários não docentes constatámos que 7 (20%) desconhecem, se a Direcção Executiva, incentiva a participação do pessoal não docente na elaboração do Plano Anual da Escola. E, 1 refere que é um *Procedimento Não Satisfatório* (E) e, 6 que se trata de uma *Iniciativa Planeada e Implementada em Situações Pontuais/Procedimento Pouco Satisfatório* (D).

Quanto ao espírito de iniciativa, 3 desconhecem tal tentativa de desenvolvimento no pessoal docente, por parte da DE, 1 não respondeu e, 2 alegam que é um *Procedimento Não Satisfatório* (E).

### **6.7.3. Formação.**

Ao tentar apurar, os baixos índices de participação declarados na elaboração do PE, trouxemos à discussão as questões, referentes à participação na vida escolar dos funcionários não docentes e docentes encontramos um ponto crítico, ainda mais saliente: nos docentes, uma grande percentagem 60%, não se sentem tidos em conta, na elaboração do plano anual de formação. Dito isto talvez esteja aqui a resposta:

A escola necessita de um plano de formação, que convirja para a importância dos documentos orientadores da Escola e que encoraje nesses, o espírito de iniciativa e a criatividade.

Mas será que esta conjectura se demonstra quando inquirimos, uns e outros, sobre formação?

Quadro 53 – Critério 7: Formação, na perspectiva dos funcionários docentes.

INQUÉRITOS PROFESSORES Critério – Reflexo/Efeito na Sociedade		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd sem F	Méd
213.	Neste Agrupamento, procura-se que os professores recebam a formação adequada para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.	9	29	31	5	2	3	79	4	3,50	3,37
216.	Participo na elaboração do plano anual de formação.	4	10	19	8	12	23	76	7	2,74	1,91
221.	A escola apoia acções de formação que têm repercussão directa sobre as funções exercidas por docentes que desempenham cargos pedagógicos específicos e de gestão, que possam resultar num benefício e maior eficácia no seu desempenho.	6	19	27	6	4	17	79	4	3,27	2,57

Ao especificar, questão a questão, concluímos pela questão 213, que a formação procurada pela escola é adequada ao desenvolvimento, profissional e pessoal, no entanto:

- Como já tínhamos visto, sentem que a sua opinião não é tida em conta na planificação anual da mesma (questão 216, que já foi analisada aquando da análise à participação).

- Pela questão 221, percebe-se que a formação não é específica para a sua escola, sentem que não tem repercussão directa sobre as funções exercidas. Nesta questão, 17 dos inquiridos, consideram o *Procedimento Desconhecido* e 4 não respondem (4+17=21, aproximadamente correspondente a 25%). Sendo que, 4 avaliam o procedimento de *Não Satisfatório* e 6 de *Pouco Satisfatório*.

Do que concluímos, que não está em causa a formação prestada, mas sim a direcção. A Formação não vem de encontro às necessidades das funções, nomeadamente, dos que desempenham cargos pedagógicos, que os docentes exercem na escola.

Quadro 54 – Critério 7: Formação, na perspectiva dos funcionários não docentes.

INQUÉRITOS PESSOAL NÃO DOCENTE	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd.	Méd sem F
8. A Direcção Executiva promove a realização de acções de informação com o pessoal não docente sobre decisões que impliquem alterações ou mudanças na escola.	1	4	7	11	5	7	35	0	1,97	2,46
20. O pessoal não docente participa em actividades de formação contínua para actualização de conhecimentos de aquisição de competências no seu campo de actividade prof.	2	5	16	5	3	3	34	1	2,68	2,94
22. A Direcção Executiva incentiva a formação do pessoal não docente em temas de saúde e segurança.	2	6	12	4	2	7	33	2	2,42	3,08
23. A Direcção Executiva estabelece protocolos com Centros de Formação no sentido de desenvolver a formação do pessoal não docente.	1	4	14	4	0	11	34	1	2,09	3,09
28. A Direcção Executiva, em articulação com o Conselho Pedagógico, considera que a formação do pessoal não docente é importante para o cumprimento dos objectivos e missão da escola.	6	7	10	0	1	9	33	2	2,70	3,71
31. A Direcção Executiva reconhece o impacto das novas tecnologias de informação e promove a sua aprendizagem e utilização pelo pessoal não docente.	2	7	9	4	2	9	33	2	2,27	3,13
39. Comunico aos meus colegas o que aprendi nas acções de formação contínua.	2	15	11	2	1	1	32	3	3,38	3,48
50. A formação que adquiri nas acções de formação reflectiu-se numa melhoria do meu desempenho.	6	10	14	1	1	0	32	3	3,59	3,59

Pelo quadro anterior, podemos deduzir que os funcionários não docentes, conferem a nossa conjectura.

A escola necessita de um plano de formação que convirja para a importância dos documentos orientadores da Escola e que encoraje nesses o espírito de iniciativa e a criatividade.

Confirmam a nossa alegação, quando inquiridos se a DE realiza acções de informação sobre decisões que impliquem mudanças (questão 8): 7 (20%) consideram ser um *Procedimento Desconhecido*, 5 (aproximadamente 14,3%) avaliam de *Procedimento Não Satisfatório* (E) e 11 (aproximadamente, 31,4%) como sendo, uma *Iniciativa Planeada e Implementada em Situações Pontuais/Procedimento Pouco Satisfatório* (D).

Da questão 23 aferimos que 31,4% dos respondentes alegam

desconhecer, se a DE estabelece protocolos com os centros de formação.

Continuando, 9 (aproximadamente, 25,7%) ignoram se a DE em articulação com o CP (Conselho Pedagógico), considera a formação importante, para o cumprimento da missão da escola (questão 28); e 1 não respondeu a esta questão. Daqui, deduzimos, também, uma falta de comunicação entre o representante dos funcionários não docentes no CP e os seus pares.

Especificando o tipo de carência ao nível da formação, quando inquiridos sobre a mais-valia que a DE confere ao impacto das novas tecnologias de informação e, se promove a sua aprendizagem e utilização pelo pessoal não docente (questão 31): 9 (aproximadamente, 25,7%) consideram não haver nenhuma evidência, que é um procedimento desconhecido, 2 não responderam. E, dos que responderam, 2 avaliam tal procedimento de Não Satisfatório e 4 de pouco satisfatório. Em suma, 18 dos 35 é que se mostram, pelo menos, satisfeitos com esta prática.

E, se o incentivo às novas tecnologias não é uma prática evidente, a promoção à formação do pessoal não docente, em temas de saúde e segurança (questão22), também não o é: 7 (20%) declararam o desconhecimento de tal procedimento, 2 não responderam e 6 (2+4) avaliam de *Não Satisfatório* ou de *Pouco Satisfatório*. Em 35, vinte, consideram um procedimento pelo menos *Satisfatório*.

Analisado o quadro, concluímos que nos funcionários não docentes, tal como nos docentes, é evidente que também eles apelam a um plano anual de formação, que convirja para as problemáticas e para as mudanças da escola.

#### **6.7.4.Perspectiva da Acção da DE**

Depois de analisado, o desconhecimento sobre os documentos orientadores da escola, de averiguados os motivos sobre a fraca política participativa e de detectarmos uma grande carência na formação, direccionada às problemáticas e mudanças da escola, deparamos com uma avaliação da

DE, por parte dos funcionários não docentes, de 2,69. Enquanto, os funcionários docentes avaliam-na com 3,47.

Tanto num caso, como no outro, é de reparar que, com F e sem esse item, a média é a mesma; pois num grande número de perguntas o número de zeros, relativamente ao total de respostas, tende a ser insignificante.

Mais uma vez optamos por resgatar, questão a questão, directamente, dos inquiridos dos funcionários não docentes, para perceber a que se deve a média de 2,69.

Ao analisarmos a tabela, onde constam todas as questões que escolhemos, para perceber a opinião sobre a DE evidenciámos as questões, que incluindo, ou não, o parâmetro F, indicam uma média inferior a três o que acontece nas 7, 8, 9, 13 e 21: as questões 7, 8, 13, referem, novamente, a falta de comunicação, tanto na divulgação da missão da escola, como nas acções de informação acerca das mudanças, na escola e na recolha de opiniões. As respostas às questões 9 e 21, devem-se à, já comentada, carência de formação contínua, centrada nas necessidades da escola e ao uso dos conhecimentos e competências.

Quadro 55 – Critério 7: Perspectiva que os funcionários docentes detêm sobre a acção da Direcção executiva.

INQUÉRITOS PESSOAL NÃO DOCENTE	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd.	Méd. sem F
A Direcção Executiva faz reuniões com o pessoal não docente para divulgar a "missão" e os objectivos da escola explicitados no P.E.	2	6	12	8	5	2	35	0	2,60	2,76
8.A Direcção Executiva promove a realização de acções de informação com o pessoal não docente sobre decisões que impliquem alterações ou mudanças na escola.	1	4	7	11	5	7	35	0	1,97	2,46
9.A Direcção Executiva desenvolve um projecto de formação contínua com o pessoal não docente centrado na escola e nas necessidades desta.	2	4	14	6	5	3	34	1	2,50	2,74
10.A Direcção Executiva preocupa-se em gerir e resolver eventuais conflitos que surjam entre o pessoal não docente e os restantes elementos da comunidade educativa.	4	10	12	4	1	4	35	0	3,00	3,39
11.A Direcção Executiva atende e tem em conta as opiniões da comunidade escolar.	5	12	10	4	0	4	35	0	3,17	3,58
12.A Direcção Executiva encoraja, apoia a iniciativa e a criatividade dos colaboradores (prof., alunos, pessoal não doc., enc, Ed.).	2	9	15	2	2	3	34	1	3,00	3,29

Quadro 54 (continuação)										
INQUÉRITOS PESSOAL NÃO DOCENTE	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd.	Méd. sem F
13.A Direcção Executiva assegura, periódica e sistematicamente, formas de recolha de opiniões do pessoal não docente demais elementos da comunidade educativa.	2	5	12	6	5	4	34	1	2,44	2,77
14.A Direcção executiva define o papel e a responsabilidade do pessoal não docente na concretização do P.E.	1	9	11	4	2	7	34	1	2,47	3,11
15.A Direcção Executiva estimula e encoraja a participação do pessoal não docente na elaboração do Reg. Int.	6	9	8	4	1	5	33	2	3,00	3,54
16.A Direcção Executiva incentiva a participação do pessoal não docente na elaboração do Plano Anual da Escola.	5	5	11	6	1	7	35	0	2,60	3,25
19.A Direcção Executiva, na atribuição do serviço ao pessoal não docente, toma em consideração a situação particular e cada pessoa.	6	6	11	4	4	4	35	0	2,83	3,19
21.A Direcção Executiva identifica e utiliza os conhecimentos e competências do pessoal não docente.	3	3	15	5	3	5	34	1	2,50	2,93
22.A Direcção Executiva incentiva a formação do pessoal não docente em temas de saúde e segurança.	2	6	12	4	2	7	33	2	2,42	3,08
23.A Direcção Executiva estabelece protocolos com Centros de Formação no sentido de desenvolver a formação do pessoal não docente.	1	4	14	4	0	11	34	1	2,09	3,09
24.A Direcção Executiva planeia e assegura a execução das actividades no domínio da acção social escolar (SASE).	3	5	8	1	1	16	34	1	1,82	3,44
28.A Direcção Executiva, em articulação com o Conselho Pedagógico, considera que a formação do pessoal não docente é importante para o cumprimento dos objectivos e missão da escola.	6	7	10	0	1	9	33	2	2,70	3,71
29.A Direcção Executiva considera que a avaliação do grau de satisfação do pessoal não docente é um processo determinante do bom funcionamento da escola e de um ambiente propício à aprendizagem.	5	10	10	1	3	4	33	2	3,03	3,45
30.A atitude da Direcção Executiva motiva os seus colaboradores.	5	8	11	3	3	5	35	0	2,83	3,30
32.As melhorias introduzidas na escola são resultantes de uma avaliação do desempenho.	3	8	13	4	2	5	35	0	2,74	3,20
34.Os conflitos são resolvidos com justiça e de forma ponderada.	4	8	13	1	4	5	35	0	2,77	3,23
38.O meu trabalho é reconhecido e valorizado pela Direcção Executiva.	5	11	10	2	1	6	35	0	2,97	3,59
41.A avaliação de desempenho está de acordo com o meu contributo para o cumprimento dos objectivos fixados.	2	9	14	4	3	2	34	1	2,91	3,09
49.A Direcção Executiva faz uma boa gestão dos espaços da escola.	4	9	13	2	0	7	35	0	2,83	3,54
53.A distribuição e organização do serviço é justa e adequada.	3	12	12	4	3	1	35	0	3,14	3,24

Também, destacámos os números de respostas e as respectivas médias à questão 24, pela estranheza que pode suscitar 1,82 de média com o item F e

3,44, se o excluirmos: o que se explica pelo desconhecimento que, aproximadamente, 45,7% (16 em 35), do pessoal não docente detêm. Neste caso, o desconhecimento explica-se por ser uma área específica só de alguns funcionários, não sendo, portanto, do conhecimento de muitos.

Podemos então concluir, que o que desce a média não é, a gestão de conflitos, nem a forma como a DE realiza a avaliação de desempenho, e nem o modo, como gere os espaços e organiza o serviço. O que desce a média, são as necessidades de formação convergente para a escola e a falta de espaços de diálogo, entre a DE e os funcionários não docentes. Diálogo, para que possam opinar, e ser informados das mudanças, da missão da escola e das suas prioridades.

## **6.8. Reflexos/Efeitos na Sociedade**

Por fim, relativamente ao Critério 8 - Reflexos/Efeitos na Sociedade -, mais propriamente, aos resultados relativos às necessidades e expectativas da comunidade ao nível do desempenho social (subcritério 8.1) e ambiental (subcritério 8.2), os resultados, com excepção da divulgação das actividades da escola para a comunidade local/nacional (com uma média de, aproximadamente, 3,04), todos os pontos obtiveram uma média inferior ao nível três, traduzindo-se num pouco satisfatório. Quando referimos todos os pontos, significámos a relação com as outras instituições, relação/efeito comunidade local/nacional/internacional e as relações com a Autarquia.

Atendendo a que, os valores médios assinalados na última coluna referem-se à avaliação, entendendo a resposta F como não dada; ou seja, à média só das respostas dos inquiridos, que alegam conhecimento de causa (de A a E), podemos constatar que o diferencial entre elas, é mínimo. Portanto, os inquiridos avaliam de pouco satisfatórias as relações com outras instituições a Relação/Efeitos na comunidade local/nacional/internacional e as já comentadas relações com Autarquia, aquando do estudo dos horários das AEC.

Quadro 56 – Critério 8: Reflexo/Efeito na Sociedade.

<b>Critério 8 - Reflexos/Efeitos na Sociedade</b>					
<b>Sub critérios</b>	<b>Relativamente à (s)</b>	<b>Nº das Questões</b>	<b>Classificação</b>		<b>A avaliar qual,</b>
<b>8.1) Resultados relativos às necessidades e expectativas da comunidade ao nível do desempenho Social.</b>	Relação com outras instituições	242; 243; 244; 246; 252; 256	2,34	2,37*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A percepção da comunidade educativa, nomeadamente das famílias, sobre a integração/interação da escola com a comunidade. Qual o impacto da escola na economia local.</b></li> </ul>
	Relação/efeitos na comunidade local/nacional/internacional	245; 247; 249; 253; 254; 255; 256; 258; 259; 260; 262; 263 264; 265	2,70	2,70*	
	Divulgação das actividades da escola para a comunidade local/nacional	248; 250; 265	3,04	3,04*	
	Relações com Autarquia	255; 257; 258	2,18	2,53*	
<b>8.2) Resultados relativos às necessidades e expectativas da comunidade ao nível do desempenho ambiental</b>					

## 6.9. O que ficou do Crivo de Análise

Posto em funcionamento, este algoritmo e interpretadas as médias com auxílios de outras tabelas e gráficos, apresentámos todas as lacunas que ficaram retidas neste crivo.

Segundo a leitura que fizemos no critério 1 – Liderança -, o principal ponto crítico, cabe à capacidade de divulgação e de envolvimento da AE. O

problema detectado não é ao nível do PE, nem da definição das linhas orientadoras para o plano de orçamento, mas sim, ao nível da divulgação da sua actividade e, conseqüentemente, da envolvência da comunidade educativa nas mesmas.

Passando ao critério 2 - Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção encontrámos dois pontos críticos: os inquiridos apontam, por defeito, a capacidade e os métodos que a escola utiliza, para reconhecer quando deve mudar as suas estratégias, políticas e ofertas formativas e, a forma como ignoram a figura do CDC.

No capítulo da Gestão dos Recursos Humanos - Critério 3 - deduzimos que a promoção de melhores práticas educativas, em articulação com outras escolas é um procedimento que 36, 1% dos inquiridos desconhece, e portanto, não consideram ser uma prática comum na escola.

No mesmo critério, detectámos outro ponto crítico relativo ao desconhecimento, para nós falta de feedback, ou de comunicação, sobre os critérios utilizados pela DE e pelo CP na distribuição de serviço: ficando grande parte dos docentes sem saber, se tal obedece a critérios específicos, aos conhecimentos e competências de cada um e, muito menos, se os relatórios individuais e de departamento são tidos em conta.

Quanto ao critério 4 – Parcerias e Recursos – detectámos alguns pontos a salientar:

- uma grande parte dos inquiridos, consideram que as fontes alternativas de financiamento são pouco, e mesmo, não satisfatórias.
- a resposta que os SEAE dão às necessidades da comunidade educativa é considerada de ponto fraco.
- a inadequação dos horários das AEC no 1ºciclo.
- a falta de interesse pelos assuntos financeiros do agrupamento.

E, relativamente ao bar podemos concluir, que uma grande percentagem dos docentes revela-se insatisfeita, ou pouco satisfeita, com a qualidade nutricional dos produtos disponibilizados no bar.

Já no critério 6 - Resultado/Efeito nas Famílias - pela negativa, só tivemos a destacar o lamento dos alunos mais velhos, relativamente à quantidade de comida servida na cantina.

Por fim, no critério 7 - Resultado/Efeito nos Colaboradores -

relativamente ao PE, principalmente, no que respeita aos docentes, podemos concluir, que este documento não norteia as suas actividades. Dizemo-lo tanto pelo desconhecimento, como pela fraca política participativa, que declaram e pela carência ao nível da relação, entre o cumprimento dos objectivos e o PE. Nos funcionários não docentes, no nosso entender, a dúvida reside no quem: quem define o papel e a responsabilidade na concretização do PE?

Depois de analisado, o desconhecimento sobre os documentos orientadores da escola, de averiguados os motivos sobre a fraca política participativa, detectamos uma grande carência na formação, direccionada às problemáticas e mudanças da escola.

Entre os funcionários não docentes, o problema não reside na gestão de conflitos, nem na forma como a avaliação de desempenho é realizada e utilizada e, nem o modo como gere os espaços e organiza o serviço. Apontam, sim, as necessidades de formação, convergente para a escola e a falta de espaços de diálogo entre a DE e este público. Diálogo, para que possam opinar, e ser informados das mudanças, da missão da escola e das suas prioridades.

**Capítulo VII**  
**Pontos Fracos e Áreas de Melhoria.**

## 7. Pontos Fracos e Áreas de Melhoria.

O estudo que propomos neste capítulo, que intitulámos de pontos fracos e áreas de melhoria, intenta um olhar sobre oito órgãos/elementos chave: a Assembleia de Escola, o Conselho Pedagógico, a Direcção Executiva, os Serviços Administrativos, a Coordenação de Departamento Curricular, a Coordenação de Directores de Turma, os Directores de Turma e o Conselho de Turma. Todos estes órgãos foram analisados, sempre que possível, pela perspectiva expressa pelos alunos, dos Encarregados de Educação e do Pessoal Docente e não Docente. Se imaginarmos uma tabela de dupla entrada, expondo na vertical os órgãos/elementos supracitados e na linha cimeira os critérios, do 1 ao 8, do mapa CAF; temos o capítulo anterior, como uma análise vertical; comentando o contributo de cada órgão, em função do critério, e agora faremos a função inversa.

No capítulo anterior, aglomerámos algumas questões e apurámos as médias conjuntas, para averiguar como os inquiridos avaliam a participação dos diversos órgãos, enquadrada nos subcritérios apontados nos mapas CAF. Por este método, sujeitámo-nos a que algumas questões, mergulhadas no conjunto em que as inserimos, saíssem camufladas: se a maioria das questões tiverem uma média elevada, as de média baixa, podem não ser suficientes para implicar uma média conjunta, que justifique a nossa atenção, passando então despercebidas.

Neste capítulo, analisámos cada uma das questões individualmente – independentemente de aglomerações - e distinguimo-las conforme tenham obtido, pela avaliação dos que têm conhecimento de causa (excluindo os que assinalaram F – Procedimento Desconhecido), uma média não inferior a 3,5 (ponto forte), ou inferior a 3,5 (pontos a melhorar). Atendendo ao nível atribuído a cada item, nomeadamente, ao 2 que se associa ao D (Pouco Satisfatório) e ao 4 que é referente ao B (Procedimento Bastante Satisfatório), decidimos que, obtida uma média superior ou igual a 3,5, o procedimento avaliado na questão em causa é *Ponto Forte* e que sendo inferior a 3,5 são *Pontos a Melhorar*.

Começamos, pela Assembleia de Escola, avaliada como órgão de liderança no desempenho das suas funções de Parcerias e Recursos.

## **7.1. Assembleia de Escola.**

Só os docentes é que foram questionados, directamente, quanto às funções de liderança e no plano de parecerias e recursos. Os outros inquiridos (funcionários não docentes, alunos e encarregados de educação) responderam directamente sobre os documentos e procedimentos (como por exemplo, o PE, o RI e o Clima/Ambiente de trabalho, entre outros), não sendo questionados, directamente, sobre os órgãos responsáveis pela sua execução ou supervisão.

Relativamente à liderança, podemos constatar pelo quadro seguinte que os docentes avaliam, em todas as questões, o papel da assembleia entre 3 e 3,5; ou seja de satisfatório, o que considerámos ser uma área de melhoria.

Os docentes não avaliam de não satisfatório, nem de pouco satisfatório, mas apontam como área a melhorar, para que a actividade da Assembleia de Escola alcance pelo menos o nível de bastante satisfatório, no que se refere ao modo como,

- apoia a tomada de decisões.
- se organiza, de modo a garantir a audição regular, dos diferentes sectores e parceiros com interesses e responsabilidades na escola.
- promove mecanismos, para acompanhar, avaliar e reavaliar a execução do Projecto Educativo com a comunidade educativa.
- incentiva o relacionamento com a comunidade educativa e, se preocupa com as expectativas e satisfação da comunidade escolar, atendendo à interacção /interligação da escola com o meio.
- define as linhas orientadoras, para a elaboração do orçamento anual da escola, em articulação com os outros órgãos de gestão.

Quadro 57 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Assembleia de Escola: Liderança.

<b>Critério1 - Liderança</b>		
<b>Assembleia de Escola</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> ≥ 3,50</b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
	21 A Assembleia de Escola (AE), em apoio à tomada de decisão, organiza-se de forma a garantir a audição regular dos diferentes sectores e parceiros com interesses e responsabilidades na escola.	
	22 A AE promove mecanismos para acompanhar e avaliar a execução do Projecto Educativo.	
	23 A AE promove e incentiva o relacionamento com a comunidade educativa.	
	29 A AE definiu as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento anual da escola, em articulação com os outros órgãos de gestão.	
	35 A AE preocupa-se com as expectativas e satisfação da comunidade escolar.	
	36 A AE define como prioritária a interacção /interligação da escola com o meio.	
	37 A AE procura reavaliar o Projecto Educativo com a comunidade educativa.	

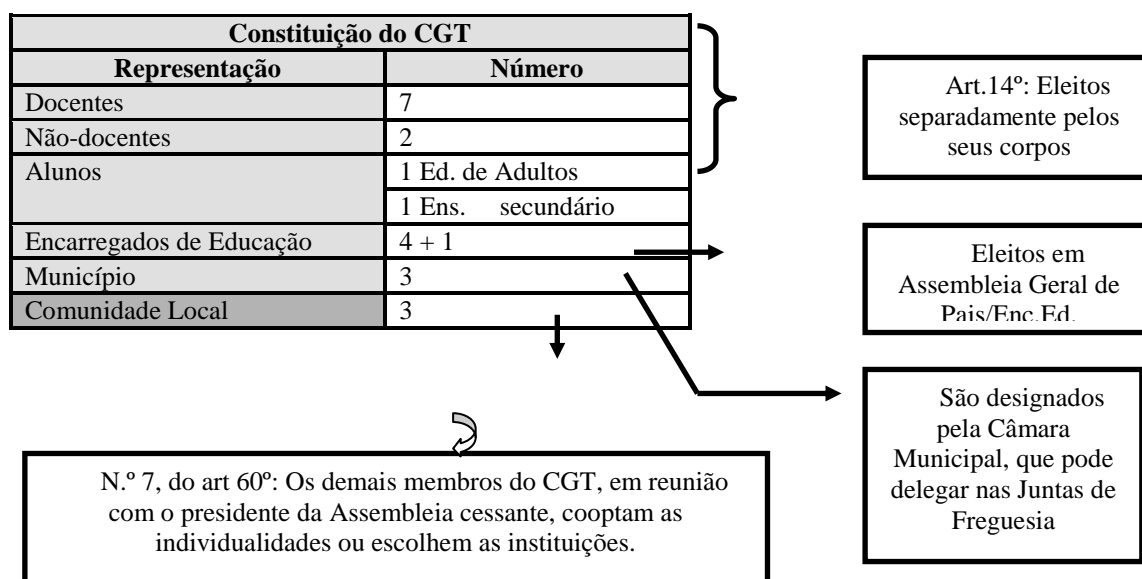
Já no que se refere às parcerias e recursos, os docentes consideram de pouco satisfatórias as fontes alternativas de financiamento da escola.

Quadro 58 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Assembleia de Escola: Parcerias e Recursos.

Critério 4 - Parcerias e Recursos		
Assembleia de Escola		
Vista pelo Pessoal Docente		
Pontos Fortes	Pontos a Melhorar	
<i>Bastante Satisfatório</i> ≥ <b>3,50</b>	<i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i>	<i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
134 A DE elabora o projecto de orçamento de acordo com as linhas definidas na Assembleia de Escola.		136 A Escola tem fontes alternativas de financiamento.

Em conformidade com o ponto 7, do artigo 60º, do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, o Presidente Assembleia teve que desencadear um processo de eleição do CGT (Conselho Geral Transitório), cessando, portanto, a actividade da Assembleia. A constituição do CGT, que resumimos no esquema que se segue, é emanada pelo artigo 60º deste decreto.

Quadro 59 – Constituição do CGT (Conselho Geral Transitório).



De acordo com o apresentado no esquema anterior, o Presidente da Assembleia de Escola cessante, convocou os demais membros do CGT

(Conselho Geral Transitório) para cooptarem as individualidades, ou escolherem as instituições e as organizações, bem como, as actividades de carácter económico, social, cultural e científico, que representariam a comunidade local. Ao analisar a constituição do Conselho Geral Transitório da Escola, vemos que, os demais elementos do CGT, cooptaram para representantes da comunidade educativa, os representantes de 3 Empresas, um de cada freguesia do Agrupamento. Facto que, pode sublinhar a pouca satisfação que evidenciam nas fontes alternativas de financiamento, além de, dar continuidade à política da escola no que confere aos cursos CEF (Cursos de Educação e Formação), podendo ainda, servir como chamariz dos pais à escola.

## **7.2. Conselho Pedagógico**

Tal como aconteceu com a Assembleia, nem todos os inquiridos avaliaram, directamente, a actividade do Conselho Pedagógico (só o fizeram os funcionários docentes e não docentes), embora o tenham feito sobre os documentos e procedimentos da competência deste órgão.

O pessoal docente, relativamente à liderança, considerou de satisfatórios alguns aspectos, que por não ultrapassar uma classificação média superior a 3,5, seleccionámos como área a melhorar. Não encontramos questões, cujas respostas se enquadrem no pouco ou não satisfatório. Sendo ainda de realçar, os dois pontos que apontaram como fortes: a definição do perfil do aluno correspondente ao comportamento meritório e, no modo como a DE e o CP mobilizam as estruturas de orientação educativa como transmissores de informação. Do último aspecto, deduzimos então, que as falhas de comunicação não são da DE nem do CP.

Quadro 60 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Conselho Pedagógico: Liderança.

<b>Critério 1 - Liderança</b>		
<b>Conselho Pedagógico</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> ≥ 3,50</b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
28 A DE e o C P mobilizam as estruturas de orientação educativa dinamizando uma informação permanente ao corpo docente.	17 O Conselho Pedagógico (CP) assume-se como espaço de reflexão, debate e articulação entre os diversos sectores nele representados, nas questões estruturantes da vida da escola, encabeçando a apresentação de propostas.	
34 O CP define o perfil do aluno correspondente a comportamento meritório.	18 O CP acompanha e avalia a execução das suas deliberações e recomendações.	
	19 Os dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente de avaliação dos alunos definidos no CP têm como objectivo alcançar um efectivo sucesso educativo.	
	20 As decisões tomadas no CP são o reflexo das propostas dos Departamentos Curriculares, devidamente expostas e fundamentadas por cada um dos seus representantes.	

A melhorar, é apontada a ideia do CP como espaço de reflexão, debate e articulação entre os diversos sectores nele representados, nas questões estruturantes da vida da escola, encabeçando a apresentação de propostas. Particularizando, os docentes notificam a forma como este órgão acompanha e avalia, tanto no que confere à execução das suas deliberações e recomendações, como, ainda mais específico, nos dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente e de supervisionamento da

actividade dos alunos definidos no CP, que têm como objectivo alcançar um efectivo sucesso educativo. Ainda, no que confere a estas tomadas de decisão, e a outras, do CP, nomeadamente, às que derivam das propostas dos Departamentos Curriculares, é apontada como área de melhoria a forma como os seus representantes as expõem e fundamentam.

No que respeita ao planeamento/aplicação de estratégias de acção, os docentes consideram como *Iniciativa Planeada e Frequentemente Implementada/Procedimento Satisfatório*, o que entendemos como área de melhoria: a articulação que o CP promove entre os diversos sectores, em si representados, em prol de melhores práticas educativas. E, esta falta de articulação, não está no papel que estes sectores desempenham como canais de comunicação (anteriormente avaliados de bastante satisfatórios).

Quadro 61 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Conselho Pedagógico:  
Planeamento/Aplicação de Estratégias.

<b>Critério 2 - Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção</b>		
<b>Conselho Pedagógico</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> ≥ 3,50</b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
	86 O CP promove a articulação entre os diversos sectores nele representados, tendo em vista o desenvolvimento de melhores práticas educativas.	

Dos sectores representados no CP, não está em causa a forma como os seus representantes transmitem a informação (à posteriori, pós reuniões do CP) aos seus pares (questão 28). Está em causa, como ponto que ainda não é bastante satisfatório, a articulação que realizam entre si [entre eles, representantes, no CP] (questão 86); sendo, então, de melhorar o espaço de reflexão, debate e articulação entre os diversos sectores nele representados

(questão 17), assim como, a forma como, os representantes apresentam e formulam as propostas derivadas dos seus departamentos (questão 20).

Em suma, para que a representatividade dos diversos sectores no CP, passe de satisfatória a bastante satisfatória, temos que preservar a capacidade de divulgação das decisões do CP aos seus pares e melhorar a forma como os representam no CP, assim como, as articulações com os outros representantes, fazendo como que a reflexão, o debate e a articulação entre os diversos sectores, assim como, o encabeçamento e a apresentação de propostas, passem de *Iniciativas Planeadas e Frequentemente Implementadas* a *Iniciativas Planeadas e Frequentemente Aplicadas, Com Sucesso*.

No que confere à Gestão de Recursos Humanos temos como *Iniciativa planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso/Procedimento Bastante Satisfatório* o modo como a DE em articulação com o CP

- facilita e incentiva a constituição de equipas de trabalho multidisciplinares.

- apoia e divulga iniciativas de índole formativa e cultural, propostas pelos departamentos/clubes.

- analisa e reflecte, criticamente, sobre os resultados obtidos para introduzir melhorias – note-se que esta questão começa por referir a “ DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica da escola”, e na tabela referente à liderança, é apontada como área de melhoria a forma como “o CP acompanha e avalia a execução das suas deliberações e recomendações.”e “os dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente de avaliação”. Daqui, deduzimos que a pretensão de melhoria não é extensível a todos os órgãos de gestão pedagógica, é apontada especificamente ao CP, e não é relativa ao trabalho pós avaliação, mas sim ao acto de avaliar, à forma como o fazem, mais propriamente aos instrumentos que usam.

- ainda no bastante satisfatório a preocupação das Escolas/Jardins com a preservação do meio ambiente.

Quadro 62 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Conselho Pedagógico: Gestão de Recursos Humanos.

<b>Critério 3 - Gestão de Recursos Humanos</b>		
<b>Conselho Pedagógico</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><i>Satisfatório</i> <math>3,00 \leq</math> <i>Satisfatório</i> <math>&lt; 3,50</math></b>	<b><i>Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
100 A DE, em articulação com o CP, facilita e incentiva a constituição de equipas de trabalho multidisciplinares.	95 A DE, em articulação com o Conselho Pedagógico (CP) define critérios específicos para a distribuição do serviço docente tendo em conta um melhor desempenho do mesmo.	
116 A DE, em articulação com o CP, apoia e divulga iniciativas de índole formativa e cultural propostas pelos departamentos/clubes.	106 O CP define critérios gerais para elaboração dos horários, tendo em conta uma melhor rentabilização da aprendizagem dos alunos.	
121 A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica da escola, analisa e reflecte criticamente sobre os resultados obtidos para introduzir melhorias.	115 Na escola desenvolve-se uma cultura de cooperação.	
262 A escola/Jardim preocupa-se com a preservação do meio ambiente.	117 A DE, em articulação com o CP, fomenta a consciencialização e implicação dos professores e do pessoal não docente em temas de saúde, ambiente e segurança.	
	120 A DE e o CP avaliam a eficácia das iniciativas desenvolvidas.	
	122 As várias reuniões de trabalho têm um carácter participativo.	
	263 A escola tem uma política de prevenção de riscos para a saúde.	

No que se refere às áreas de melhoria, estão enquadradas nos pontos satisfatórios e são referentes a critérios específicos, para a distribuição do serviço docente, em particular na elaboração dos horários, tendo em conta um

melhor desempenho dos docentes e, conseqüentemente, uma melhor rentabilização das aprendizagens dos alunos.

Para além, dos horários e da distribuição de serviço, é apontada como área de melhoria a cultura de cooperação desenvolvida na escola.

Mais uma vez, apontam o dedo ao feedback: “A DE e o CP avaliam a eficácia das iniciativas desenvolvidas.” E, este apontamento é específico, não à generalidade dos órgãos de gestão pedagógica, mas dos referidos.

Por fim, como área de melhoria surge a política de saúde que a escola intenta.

Relativamente à gestão de meios e procedimentos, são mais os pontos fortes apontados, que as áreas de melhoria.

Começando pelos pontos fortes

- “A DE em articulação com o Conselho Pedagógico, considera que a avaliação das necessidades educativas dos alunos é um processo determinante para o sucesso” – Daqui, deduzimos, que a pretensão de melhoria solicitada ao CP, nomeadamente, no modo como “o CP acompanha e avalia a execução das suas deliberações e recomendações.” (questão 18) e nos “... dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente de avaliação” (questão 19), não derivam da importância que o CP atribui à avaliação das necessidades educativas dos alunos. O mesmo se aplica à avaliação do grau, de satisfação dos funcionários docentes e não docentes, que a DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera ser um processo determinante para o sucesso educativo da escola.

Tanto na avaliação das necessidades educativas dos alunos, como no grau de satisfação dos funcionários docentes e não docentes, a DE e os órgãos de gestão pedagógica estão conscientes da sua importância. Então, não é por desinteresse, ou indiferença, à temática que deriva a solicitação de melhoria nos dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente de avaliação e na supervisão, que o CP faz das suas próprias deliberações. Se (quando) a análise é feita, os docentes consideram que “a escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias” – mais uma prova, que o trabalho pós avaliação é feito e, frequentemente, implementado com sucesso, estando em causa, sim, o modo como avalia.

Quadro 63 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Conselho Pedagógico: Gestão de Meios e Procedimentos.

<b>Critério 5 - Gestão de Meios e Procedimentos</b>		
<b>Conselho Pedagógico</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><math>3,00 \leq</math> <i>Satisfatório</i> <math>&lt; 3,50</math></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
162 A DE em articulação com o Conselho Pedagógico, considera que a avaliação das necessidades educativas dos alunos é um processo determinante para o sucesso	170 O Conselho Pedagógico promove a articulação entre os diversos sectores nele representados, tendo em vista o desenvolvimento de melhores práticas educativas.	
163 A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a avaliação do grau de satisfação dos professores, é um processo determinante o sucesso educativo da Escola.	171 O Conselho Pedagógico define os critérios de reorganização das áreas curriculares de forma flexível, de forma a responder às necessidades e características da população escolar e do meio.	
164 A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a avaliação do grau de satisfação do pessoal não docente, é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.	200 As melhorias introduzidas na escola, são resultantes de uma avaliação sistemática dos processos	
165 A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a adequação dos critérios de distribuição do serviço docente relativamente ao perfil da turma e dos professores, é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.	201 A escola concebe, estuda e implementa mecanismos de gestão curricular que favorecem o desenvolvimento das aprendizagens significativas dos alunos.	
166 A DE em articulação com os órgãos competentes, faz a gestão e avaliação dos apoios educativos.		

<b>Critério 5 - Gestão de Meios e Procedimentos (Continuação)</b>		
<b>Conselho Pedagógico</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fortes</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório ≥ 3,50</i></b>	<b><i>Bastante Satisfatório ≥ 3,50</i></b>	<b><i>Bastante Satisfatório ≥ 3,50</i></b>
202 A escola reconhece o impacto das novas tecnologias de informação e promove a sua aplicação.		
203 A escola desenvolve, com parceiros, novos perfis de competências dos alunos, ofertas educativas e novos serviços [CEFs; PIEFs...]		
204 A escola define as suas ofertas educativas de acordo com as características do seu Projecto Curricular de Escola.		
205 A escola define as suas ofertas educativas, sobretudo as relativas aos Cursos de Educação e Formação (CEF's), de acordo com as exigências da comunidade local.		
206 A escola envolve-se activamente com os alunos/famílias de forma a ir ao encontro das suas necessidades, expectativas e preocupações.		
207 A escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias.		

Continuando nos pontos fortes:

- “A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a adequação dos critérios de distribuição do serviço docente, relativamente ao perfil da turma e dos professores, é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.” – Ao comentar o quadro anterior, a distribuição de serviço e a realização de horários foram apontadas como áreas de melhoria, e agora, temos como ponto forte, a relação que é feita entre o perfil do professor e as turmas. Concluimos, portanto, que não é pela atribuição das

turmas, que se melhorará a opinião sobre a distribuição de serviço e realização dos horários.

- No caso particular dos apoios educativos, os docentes consideram que a DE em articulação com os órgãos competentes, faz a gestão e avaliação dos mesmos.

- A escola reconhece o impacto das novas tecnologias de informação e promove a sua aplicação.

- Também foi considerada de *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso/Procedimento Bastante Satisfatório*, o desenvolvimento com parceiros, de novos perfis de competências dos alunos, de ofertas educativas e de novos serviços [CEF; PIEF,...]. Nesta questão, avalia-se uma medida que visava duas metas do PE 2004-07: por um lado, a redução da taxa de abandono escolar (pelos cursos CEF) e por outro, redução do fosso entre a escolaridade dos pais e a dos filhos, para desse modo aumentar as expectativas que têm relativamente à escola. Ainda, a comprovar a frequente e bem sucedida intenção da escola ir de encontro às necessidades da comunidade, os docentes consideram que “a escola envolve-se activamente com os alunos/famílias de forma a ir ao encontro das suas necessidades, expectativas e preocupações”.

#### Áreas de Melhoria:

Sem as classificarem de pouco ou não satisfatórias, portanto no campo das *Iniciativas Planeadas e Frequentemente Implementadas*, que ainda não atingiram o estatuto de *Iniciativas Planeadas e Frequentemente Aplicadas, com Sucesso* considerámos, da opinião dos docentes, como áreas de melhoria: a já referida articulação que o CP promove, entre os diversos sectores nele representados, tendo em vista, o desenvolvimento de melhores práticas educativas. Entre essas, a definição dos critérios de reorganização/flexibilização das áreas curriculares de forma a responder às necessidades e características da população escolar e do meio.

E, por fim, a já costume achega à avaliação, os docentes entendem como área a melhorar, a prática de introdução de melhorias na escola, por/como consequência de uma avaliação sistemática dos processos –

avaliação; da qual já deduzimos, que a pretensão de melhoria solicitada ao CP, nomeadamente, no modo como “o CP acompanha e avalia a execução das suas deliberações e recomendações” e nos “dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente de avaliação”, não deriva da importância que o CP atribui à avaliação das necessidades educativas dos alunos, ou do grau de satisfação dos funcionários docentes e não docentes. E, quando a análise à avaliação é feita “a escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias” (questão 207); no entanto, nem todas as melhorias introduzidas são resultantes de uma avaliação sistemática dos processos (questão 200). Assim, no campo da avaliação, podemos depreender, da opinião dos docentes, que além, do acompanhamento e supervisão que o CP faz da execução das suas próprias recomendações e dos dispositivos de acompanhamento e monitorização da avaliação, que sendo, satisfatórios estão incluídos nas áreas de melhoria; a introdução de melhorias, resultantes de uma avaliação sistemática dos processos, deveria passar de uma *Iniciativa Planeada e Frequentemente Implementada*, a uma *Planeada e Frequentemente Aplicada com Sucesso*.

Quanto ao resultado/efeito nos colaboradores, referentes a questões na primeira pessoa do singular, isto é, alusivas ao grau de satisfação de cada um, temos mais um ponto forte que as áreas de melhoria, sendo que, estas se situam entre as práticas *Planeadas e Frequentemente Implementadas*.

Como pontos fortes, anotámos o respeito e valorização que os docentes sentem para consigo mesmos, assim como pelas suas opiniões, que consideram serem sempre escutadas.

Apesar de muitas vezes, como analisamos no quadro anterior as melhorias introduzidas não resultarem de uma avaliação sistemática dos processos, os docentes consideram que os projectos implementados, constituem uma mais-valia para a escola. Mais-valia a maximizar quando, tais projectos, derivarem de uma avaliação sistemática dos processos (questão 200)

Quadro 64 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Conselho Pedagógico:  
Resultados/Efeitos nos Colaboradores.

<b>Critério 7 - Resultado/Efeito nos Colaboradores</b>		
<b>Conselho Pedagógico</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><i>Satisfatório</i> <math>3,00 \leq</math></b>	<b><i>Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
230 Acho que os projectos implementados constituem uma mais-valia para a minha escola.	228 Na distribuição do trabalho docente tem-se em conta o perfil de cada um.	
234 Neste Agrupamento, sinto-me respeitado(a) e valorizado(a).	238 Neste Agrupamento, promove-se a investigação sobre práticas pedagógicas.	
235 Neste Agrupamento, os professores podem sempre dar a sua opinião e são escutados.		

Relativamente às áreas de melhoria, são referenciadas no rol do satisfatório, a distribuição do trabalho docente, tendo em conta, o perfil de cada um – em que, já vimos, não está em causa a relação entre as turmas e o perfil de cada docente – e, a investigação sobre as práticas pedagógicas, que como vimos sendo feita, “a escola utiliza o conhecimento adquirido [no caso, pela investigação sobre as práticas pedagógicas] para a introdução de melhorias” (questão 207)

### **7.3. Direcção Executiva**

A Direcção Executiva do ponto de vista da liderança, segundo os critérios definidos, tem tantos pontos considerados de fortes, como áreas de melhoria. As áreas de melhoria são referentes a medidas *Planeadas e Frequentemente Implementadas (Satisfatórias)*.

Começando por resumir os pontos fortes, verificámos que encoraja e apoia a iniciativa e criatividade dos colaboradores, assim como, se preocupa em gerir e resolver os eventuais conflitos, que surgem entre os diferentes grupos; em suma, fomenta, com a sua actuação, um ambiente de confiança e solidariedade.

Relativamente à oferta curricular da escola e segundo os docentes, a DE tem em conta os recursos humanos e materiais, facilitando o uso das instalações e dos materiais da escola – também já vimos, que os docentes, consideram que a DE, planeia as mesmas em função das necessidades da comunidade local.

Quanto à capacidade de informação, já analisámos a sua actuação conjunta com o CP: “mobilizam as estruturas de orientação educativa dinamizando uma informação permanente ao corpo docente” e “divulga os resultados obtidos a todos os elementos da comunidade educativa, através dos seus representantes”

Por fim, no que confere à motivação, a “DE reconhece, estimula e valoriza o trabalho das pessoas e das equipas” e, se vimos, nas questões 234 e 235, que escuta as opiniões agora vemos que “escuta e responde às pessoas em tempo útil” e “atende e tem em conta as opiniões da comunidade escolar”.

Nas áreas de melhoria:

No que confere ao PE (Projecto Educativo), os docentes consideram que seria de maximizar o envolvimento da comunidade educativa, na concretização do mesmo, assim como, a definição do papel e da responsabilidade das pessoas na sua concretização. Trata-se de uma questão de envolvimento da comunidade educativa, particularizando, os docentes consideram que a frequência de eventos susceptíveis de contribuir, para a criação de uma cultura de Escola é iniciativa planeada e aplicada, mas não é *Iniciativa Planeada E Frequentemente Aplicada, com Sucesso*. E, é neste parágrafo que podemos encontrar *Iniciativa Planeada e Implementada em Situações Pontuais/Procedimento Pouco Satisfatório*: o modo como incentiva e promove acções de formação coerentes com o Projecto Educativo. – Formação convergente com o projecto educativo.

Quadro 65 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Direcção Executiva: Liderança.

<b>Critério 1 - Liderança</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> ≥ 3,50</b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
9 A DE fomenta com a sua actuação um ambiente de confiança e solidariedade.	8 A Direcção Executiva (DE) incentiva o envolvimento da comunidade educativa na concretização do Projecto Educativo (PE).	11 A DE incentiva e promove acções de formação coerentes com o Projecto Educativo.
14 A DE encoraja e apoia a iniciativa e criatividade dos colaboradores (professores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação etc.).	10 A DE preocupa-se em promover eventos susceptíveis de contribuir para a criação de uma cultura de Escola.	
15 A DE preocupa-se em gerir e resolver os eventuais conflitos que surgem entre os diferentes grupos (pais e alunos com professores, entre professores, entre elementos do pessoal não docente, entre o pessoal não docente e os professores ou os alunos, etc.).	12 A DE define claramente o papel e a responsabilidade das pessoas na concretização do Projecto Educativo.	
24 A DE define a oferta curricular da escola tendo em conta os recursos humanos e materiais.	13 A DE co-responsabiliza o Conselho de Turma na resolução de dificuldades de relacionamento professor/aluno (s) ou aluno (s)/aluno (s).	
28 A DE e o C P mobilizam as estruturas de orientação educativa dinamizando uma informação permanente ao corpo docente.	16 A DE, em articulação com o Conselho Pedagógico (CP), na elaboração dos horários das turmas, faz prevalecer critérios que têm em conta o sucesso educativo dos alunos.	

<b>Critério 1 – Liderança (Continuação)</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fortes</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> ≥ 3,50</b>	<b><i>Bastante Satisfatório</i> ≥ 3,50</b>	<b><i>Bastante Satisfatório</i> ≥ 3,50</b>
33 A DE divulga os resultados obtidos a todos os elementos da comunidade educativa, através dos seus representantes.	25 A DE define a oferta curricular da escola tendo em conta o contexto local (cultura local, contexto económico).	
38 A DE está acessível, escuta e responde às pessoas em tempo útil.	26 A DE utiliza os relatórios individuais de reflexão crítica e o Relatório Crítico Anual do trabalho desenvolvido pelos professores para rentabilizar a capacidade destes.	
39 A DE reconhece, estimula e valoriza o trabalho das pessoas e das equipas.	27 A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, elabora um plano de substituição dos docentes coerente com o desenvolvimento das acções educativas.	
40 A DE facilita ao pessoal docente e não docente e aos alunos da escola o uso das instalações e dos materiais da escola.	30 A DE preocupa-se com as expectativas e satisfação do pessoal docente, não docente e dos alunos.	
41 A DE afixa um horário de presença e de atendimento ajustado às necessidades.	31 A DE, na distribuição de tarefas e responsabilidades, tem em conta o empenhamento das pessoas.	
42 A DE atende e tem em conta as opiniões da comunidade escolar.	32 A DE incentiva a cooperação da escola com Associações, Empresas e outras instituições existentes no Concelho.	

Quanto à resolução de dificuldades de relacionamento professor/aluno(s) ou aluno(s)/aluno(s), os docentes encaram a co-responsabilização do Conselho de Turma, como uma medida satisfatória, aquém do bastante satisfatório. Deduzimos, portanto, que o Conselho de Turma, na generalidade, não é visto como um todo, com capacidade, competência e poder, tais que permitam responsabilidade partilhada na resolução destes problemas.

Voltando à problemática dos horários, anotámos que os docentes, consideram só, de satisfatória, a articulação que a DE faz com o Conselho Pedagógico (CP), na elaboração dos horários das turmas, em função do sucesso educativo dos alunos.

Ainda, no que aos alunos diz, directamente, respeito é posta em causa a definição da oferta curricular da escola, tendo em conta, o contexto local (cultura local, contexto económico). Mas, anteriormente, foi considerada de *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, Com Sucesso/Procedimento Bastante Satisfatório*, o desenvolvimento com parceiros, de novos perfis de competências dos alunos, de ofertas educativas e de novos serviços [CEF; PIEF...] (questões 203 e 205). Dissipámos então, a possibilidade da crítica apontada à oferta educativa provir dos CEF ou PIEF. O dedo apontado, ao leque da oferta curricular é relativa ao currículo normal dos alunos, às disciplinas que optam, no 3º ciclo, na componente para a Educação Artística – Educação Visual, ou outra disciplina (oferta de escola) de acordo com o Decreto Lei n.º209/2002, de 17 de Outubro.

Mais uma vez, a reflexão crítica, agora, na utilidade que confere aos relatórios individuais e ao relatório crítico anual do trabalho desenvolvido pelos professores, para rentabilizar a sua capacidade. Repetindo uma frase anterior: se a análise à avaliação é feita “a escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias” (questão 207). No entanto, nem todas as melhorias introduzidas são resultantes de uma avaliação sistemática dos processos (questão 200). Então, deduzimos que para munir de sucesso as *Iniciativas Planeadas e Frequentemente Implementadas*, não está em causa o poder de decisão ou, delineamento/planeamento de estratégias, mas a base em que os assenta: é mesmo a avaliação que faz dos relatórios críticos. Avaliação, que sendo feita, os docentes acreditam, no saber-como-fazer da DE e, do CP interessa saber/rever o modo de efectuação da avaliação.

Os docentes, também não classificam de bastante satisfatória a articulação que a DE faz com os órgãos de gestão pedagógica, elaborando um plano de substituição dos docentes, coerente com o desenvolvimento das acções educativas. Que as substituições acontecem, é de lei, portanto, não há dúvida. O problema reside no modo: é coerente com o desenvolvimento das

acções educativas? Minimizam ao máximo a ausência do professor, por exemplo com docentes da mesma disciplina?

Relativamente à motivação, já tínhamos visto que a DE escuta, responde às pessoas em tempo útil, reconhece, estimula e valoriza o trabalho das pessoas e das equipas tendo, frequentemente, em linha de conta as opiniões da comunidade escolar (questões 38, 39, 41, 42, 234 e 235), mas, agora vemos, que na opinião dos docentes, a configuração das expectativas e a satisfação do pessoal docente e não docente, como prioridade no leque das preocupações da DE, não é uma prática que justifique uma avaliação bastante satisfatória. Ou seja, atende, escuta, tem em conta as opiniões, mas não explica (não faz ver) as suas decisões como vectores convergentes à satisfação da comunidade. Particularizando ainda, no feedback, no pós, à fácil receptividade das opiniões que a DE evidencia, os docentes dizem que a distribuição de tarefas e responsabilidades, tendo em conta o empenhamento das pessoas é uma medida *Planeada e Frequentemente Implementada*, mas que ainda não é merecedora do rótulo de *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso*.

Por fim, um ponto que já comentámos como poder já ter sido reconhecido, até pela constituição do CGT (Conselho Geral Transitório); falámos do incentivo, que a DE dá à cooperação da escola com Associações, Empresas e outras Instituições existentes no Concelho.

Passando ao planeamento e aplicação de estratégias, segundo o parecer dos docentes, aparecem-nos configurados, no quadro que se segue, muito mais pontos fortes do que áreas de melhoria. Sendo que estas, se enquadram no satisfaz.

Quadro 66 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Direcção Executiva:  
Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção.

<b>Critério 2 - Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><math>3,00 \leq \text{Satisfatório} &lt; 3,50</math></b>	<b><math>2,50 &lt; \text{Pouco Satisfatório} &lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
70 A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, analisa e reflecte criticamente sobre os processos e resultados educativos.	74 A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, com base na avaliação feita, melhora as estratégias e os planos de acção.	
71 A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, analisa e reflecte criticamente sobre os critérios de constituição de turmas.	84 A DE promove, periodicamente, uma reflexão participada sobre o RI, de forma a adequá-lo às mudanças e aos contextos da escola.	
72 A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, analisa e reflecte criticamente sobre os critérios de distribuição de serviço docente.	85 A DE, em articulação com o CP, modifica as estruturas organizativas da escola para a melhoria de funcionamento e estímulo de práticas educativas inovadoras.	
73 A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, avalia a eficácia e relevância das estratégias implementadas e dos planos de acção desenvolvidos.		
81 A DE promove o cumprimento do Regulamento Interno numa atitude de tolerância, respeito e aceitação das regras nele definidas.		
82 A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, acompanha o cumprimento do Plano Anual de Actividades.		
83 A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, promove, periodicamente, uma reflexão participada sobre o cumprimento do Projecto Educativo, de forma a adequá-lo às mudanças e aos contextos da escola.		

Dos pontos fortes, assinalados pelos docentes deduzimos que a DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica (portanto, incluindo, o CP) analisa e reflecte, criticamente, sobre os:

- Processos e resultados educativos. No entanto, os dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente de avaliação dos alunos, definidos no CP, no encalço de um efectivo sucesso educativo (questão 18), atingiram uma média entre 3 e 3,5. Constatámos, então, que os docentes avaliam de modo superior a forma como, os órgãos referidos, analisam e reflectem sobre os processos e resultados educativos, do que os dispositivos de acompanhamento e monitorização dos mesmos. A análise e reflexão crítica dos resultados (o à posteriori) é uma *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso*, enquanto, a aplicação de dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente dos mesmos, se limita a ser uma *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada*.

- Critérios de constituição de turmas. São *Prática Bastante Satisfatória*, os critérios de constituição das turmas, como a adequação dos critérios de distribuição do serviço docente, relativamente ao perfil da turma e dos professores, que os docentes consideram como um processo determinante para o sucesso educativo da Escola (questão 165). Neste contexto, aparece como senão, avaliada apenas, como satisfatória a elaboração dos horários dessas, bem constituídas, turmas, de modo a que prevalecerem critérios que tenham em conta o sucesso educativo dos alunos (questão 16).

- Critérios de distribuição de serviço docente. Os docentes consideram de bastante satisfatória, a análise e a reflexão crítica sobre a distribuição do serviço docente. Então a análise é bem feita, mas a média é inferior a 3,5 nas questões,

- 228: Na distribuição do trabalho docente tem-se em conta o perfil de cada um.

- 106: O CP define critérios gerais para elaboração dos horários, tendo em conta, uma melhor rentabilização da aprendizagem dos alunos.

- 95: A DE, em articulação com o Conselho Pedagógico (CP) define, critérios específicos para a distribuição do serviço docente, tendo em conta um melhor desempenho do mesmo.

O facto da média de análise e reflexão crítica, sobre os critérios de distribuição do serviço docente ser superior, á distribuição do trabalho docente, tendo em conta, o perfil de cada um, a rentabilização das aprendizagens dos alunos e o desempenho dos docentes, pode não se dever ao pós, à acção, à definição e aplicação de medidas de superação das lacunas detectadas. Porque, segundo os docentes, quando a análise à avaliação é feita “a escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias” (questão 207). Então, o problema, julgámos nós, poderá estar, mais uma vez, nos dispositivos de avaliação utilizados. Se os dispositivos, formarem um crivo tão raro, que não retenha como áreas de melhoria as questões supracitadas, a análise e a reflexão crítica, mesmo sendo, bastante satisfatórias, não se debruça sobre as mesmas, subsistindo como pontos de média inferior a 3,5.

- Acompanha o cumprimento do Plano Anual de Actividades

Ainda no que respeita aos pontos fortes, a DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica promove, periodicamente, uma reflexão participada sobre o cumprimento do Projecto Educativo, de forma a adequá-lo às mudanças e aos contextos da escola. A DE fá-lo em articulação com os órgãos de gestão pedagógica e, pela média obtida, constatámos que essa reflexão é participada. Mas, os docentes consideram, que seria de maximizar o envolvimento da comunidade educativa na concretização do PE, assim como, a definição do papel e da responsabilidade das pessoas na sua concretização (questões 8 e 12). E, mais consideram como *Procedimento Pouco Satisfatório*: o modo como são incentivadas e promovidas as acções de formação coerentes com o Projecto Educativo (questão 11). Ou seja, a reflexão sobre o cumprimento e as adaptações do PE é mais participada, do que a concretização em si. O PE não reúne em torno da sua concretização a comunidade educativa, em convergência, como reúne a reflexão sobre esse cumprimento. Tal diferencial, pode dever-se à definição do papel de cada um e à referida carência de formação em prol do mesmo.

Os docentes também consideraram, como ponto forte, a forma como a DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica (incluindo, portanto o CP), avalia a eficácia e relevância das estratégias implementadas e dos planos de acção desenvolvidos. No entanto, pela questão 18, os docentes consideram que o modo como o CP acompanha e avalia a execução das suas deliberações

e recomendações, não atinge o nível de bastante satisfatório. Então, consideram superior, o modo como avaliam a eficácia e relevância das estratégias/planos de acção (questão 73), ao modo como o CP avalia (acompanha) a execução das suas deliberações (questão 18).

Por último, os docentes consideram que a DE promove o cumprimento do RI (Regulamento Interno) numa atitude de tolerância, respeito e aceitação das regras nele definidas.

Como áreas de melhoria, temos três aspectos a assinalar:

Tal como temos vindo a dar conta, a tomada de decisões e a reformulação de estratégias assentes na avaliação feita é uma área de melhoria.

No caso do RI, os docentes consideram que a promoção que é feita ao cumprimento do mesmo (questão 81), é superior à promoção que é feita, pela DE, à reflexão participada sobre o RI, de forma a adequá-lo às mudanças e aos contextos da escola. O contrário do que acontece com o PE.

Por fim, os docentes, consideram que a DE, em articulação com o CP, modifica as estruturas organizativas da escola, para a melhoria de funcionamento e estímulo de práticas educativas inovadoras.

No âmbito da gestão de recursos humanos o painel é equilibrado, sendo tantos os pontos fortes, como as áreas de melhoria. Dando sequência, ao esquema utilizado, começamos pelos pontos fortes

Pontos fortes:

A garantia de um número equilibrado de professores efectivos, na escola e com experiência, por cada turma, é um procedimento bastante satisfatório. Note-se que uma das medidas expressas no PE de 2003-07 é, sempre que possível, o DT e o Conselho de Turma, se mantenham ao longo do ciclo. Assim, como o são os critérios de constituição das turmas (questão 71) e a adequação dos critérios de distribuição do serviço docente, relativamente ao perfil da turma e dos professores (questão 165).

Quadro 67 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Direcção Executiva: Gestão dos Recursos Humanos.

<b>Critério 3 - Gestão dos Recursos Humanos</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório ≥ 3,50</i></b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
96 A DE distribui o serviço docente garantindo em cada turma um número equilibrado de professores efectivos da escola e com experiência.	94 A Direcção Executiva (DE) implica os professores na dinâmica do Projecto Educativo (PE).	
97 A DE, na elaboração dos horários das turmas, atende às preferências dos professores.	95 A DE, em articulação com o Conselho Pedagógico (CP) define critérios específicos para a distribuição do serviço docente tendo em conta um melhor desempenho do mesmo.	
98 A DE, na definição do horário de funcionamento da escola, tem em consideração as necessidades dos alunos/famílias.	102 A DE valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.	
99 A DE introduz e potencia novas formas de trabalho e novas tecnologias.	104 A DE valoriza e promove formas de ajudar o pessoal não docente a melhorar o seu desempenho.	
100 A DE, em articulação com o CP, facilita e incentiva a constituição de equipas de trabalho multidisciplinares.	105 A DE incentiva e motiva o pessoal não docente a empenhar-se na melhoria contínua da escola.	
101 A DE tenta conciliar os objectivos individuais e das equipas de trabalho com os objectivos da escola.	107 A DE utiliza os relatórios individuais de reflexão crítica e os relatórios anuais dos Departamentos Curriculares, do trabalho desenvolvido pelos professores, para rentabilizar as competências destes.	
103 A DE incentiva e motiva os professores a empenharem-se na melhoria contínua da escola.	108 A DE identifica e utiliza os conhecimentos e as competências dos professores, de forma a rentabilizar e melhorar a sua actuação.	

<b>Critério 3 - Gestão dos Recursos Humanos (Continuação)</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fortes</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório ≥ 3,50</i></b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
116 A DE, em articulação com o CP, apoia e divulga iniciativas de índole formativa e cultural propostas pelos departamentos/clubes.	109 A DE designa os Directores de Turma de acordo com o seu perfil humano.	
121 A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica da escola, analisa e reflecte criticamente sobre os resultados obtidos para introduzir melhorias.	110 A DE designa os Directores de Turma de acordo com o seu perfil de competências.	
123 A DE assegura canais de circulação da informação que permitem a divulgação do Regulamento Interno à comunidade escolar e demais elementos da comunidade educativa, através dos seus representantes.	115 Na escola desenvolve-se uma cultura de cooperação.	
131 A DE, em articulação com a comunidade escolar, promove em vários momentos da vida da escola, actividades sociais e culturais que constam do seu Plano Anual de Actividades.	117 A DE, em articulação com o CP, fomenta a consciencialização e implicação dos professores e do pessoal não docente em temas de saúde, ambiente e segurança.	
	120 A DE e o CP avaliam a eficácia das iniciativas desenvolvidas	
	122 As várias reuniões de trabalho têm um carácter participativo.	
	128 A DE e os órgãos de gestão pedagógica promovem, em articulação com outras escolas, melhores práticas educativas.	
	129 A DE valoriza o pessoal docente e o pessoal não docente como fonte de contributos e de geração de ideias.	
	130 A DE, na distribuição e organização do trabalho, tem em conta as situações pessoais e familiares de cada pessoa.	

Ainda no contexto da turma se, anteriormente, apareceu como senão, avaliada apenas como satisfatória, a elaboração dos horários das turmas, de modo a prevalecerem critérios que tenham em conta o sucesso educativo dos alunos (questão 16), agora, aparece como ponto forte a elaboração dos horários das turmas, atendendo às preferências dos professores. Na definição do horário de funcionamento da escola, a DE, também tem em consideração as necessidades dos alunos/famílias. Em suma, na elaboração dos horários, dos três, o elo que os docentes indicam, como alvo de menor atenção (embora, obtenha uma menção de satisfaz) são os critérios que atendem, directamente, ao sucesso educativo dos alunos.

Relativamente às equipas de trabalho multidisciplinares, os docentes consideram que a DE, em articulação com o CP, facilita e incentiva a constituição, tentando conciliar os objectivos individuais destas, com os da escola. Além, do incentivo a estas equipas, os docentes generalizam-no, classificando de bastante satisfatória, a forma como a DE motiva os professores a empenharem-se na melhoria contínua da escola. Como exemplo, deste incentivo, os docentes, consideram que a DE, em articulação com a comunidade escolar, promove em vários momentos da vida escolar, actividades sociais e culturais, que constam do seu Plano Anual de Actividades. Actividades que, segundo as opiniões recolhidas, não têm servido para apelar ao envolvimento da comunidade escolar, não só, na reflexão sobre o cumprimento do PE, mas no cumprimento em si (questões 83). Isto, porque os docentes consideram, que seria de maximizar o envolvimento da comunidade educativa na concretização do PE, assim como, a definição do papel e da responsabilidade das pessoas na sua concretização (questões 8 e 12). E, mais consideram como *Procedimento Pouco Satisfatório*: o modo como são incentivadas e promovidas, as acções de formação coerentes com o Projecto Educativo (questão 11). Ou seja, a reflexão sobre o cumprimento e as adaptações do PE é mais participada, do que a concretização em si. O PE não reúne, em torno da sua concretização, a comunidade educativa, em convergência, como reúne a reflexão sobre esse cumprimento.

Por fim, os docentes consideram como *Iniciativas Planeadas e Frequentemente Aplicadas, com Sucesso*, pela DE em Articulação com o CP

- A introdução e potenciação de novas formas de trabalho e novas tecnologias.

- O modo como, apoia e divulga, iniciativas de índole formativas e culturais propostas pelos departamentos/clubes. Mais uma vez, é referenciada a forma como assegura canais de circulação da informação, que permitem a divulgação de vários documentos, como é o exemplo do Regulamento Interno à comunidade escolar e demais elementos da comunidade educativa, através dos seus representantes. Juntámos, então, uma conclusão anterior: dos sectores representados no CP, não está em causa a forma como os seus representantes transmitem a informação (à posteriori, pós reuniões do CP) aos seus pares (questão 28), mas sim, como ponto que ainda não é bastante satisfatória, a articulação que realizam entre si [entre eles, representantes, no CP] (questão 86); sendo, então, de melhorar o espaço de reflexão, debate e articulação entre os diversos sectores nele representados (questão 17), assim como, a forma como os representantes apresentam e formulam as propostas derivadas dos seus departamentos (questão 20).

No que respeita ao planeamento/aplicação de estratégias de acção, os docentes considerem como *Iniciativa Planeada e Frequentemente Implementada/Procedimento Satisfatório*, o que entendemos como área de melhoria: a articulação que o CP promove entre os diversos sectores, em si representados, em prol de melhores práticas educativas.

- Analisa e reflecte criticamente sobre os resultados obtidos para introduzir melhorias. Aqui, temos a referir o facto desta análise, nem sempre, assentar sobre sistemas de avaliação. Quando a análise à avaliação é feita “a escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias” (questão 207); no entanto, nem todas as melhorias introduzidas são resultantes de uma avaliação sistemática dos processos (questão 200).

Como áreas de melhoria,

Temos, novamente, a concretização do PE, mais propriamente, o modo como a DE implica os professores na dinâmica do documento. Problema de envolvência, que já vimos, não reside na análise e reflexão crítica sobre o cumprimento do mesmo (questão 83), mas no cumprimento em si e na formação convergente (questões 8, 11 e 12).

O enquadramento cultural de cooperação da escola entre 3 e 3,5, é uma das causas da fraca envolvência, em torno da concretização do PE.

No que respeita aos critérios de distribuição do serviço docente, os próprios consideram que a definição de critérios específicos, para a distribuição do serviço docente, tendo em conta, um melhor desempenho e as situações pessoais e familiares de cada um, é um ponto a melhorar. Portanto, temos a definição dos critérios subavaliada, comparativamente, com a reflexão crítica sobre os mesmos (questão 72). A reflexão crítica, obteve uma avaliação superior à definição e à (questões 228,106 e 95) distribuição do trabalho docente, tendo em conta, o perfil de cada um e a rentabilização das aprendizagens dos alunos. Problema que anteriormente, fundamentámos como derivado da aplicação de algoritmos de avaliação, incapazes de trazer ao cimo todas as lacunas. Portanto, lacunas que passam sem reflexão, apesar da sua importância. Esta conclusão foi baseada na questão 207, em que os docentes, sustentaram que, quando a análise à avaliação é feita “a escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias” (questão 207). Como há pontos que não são avaliados, ou se são, não são de forma, suficientemente, quantitativa e rigorosa, por forma a implicar a definição de critérios de distribuição de serviço que além de *Iniciativas planeada e Frequentemente Implementadas, Impliquem Iniciativas Planeadas e Frequentemente Aplicadas, com Sucesso*, permitindo a melhoria, por exemplo:

- na valorização e promoção de formas de ajudar, os funcionários docentes e não docentes, a melhorarem o seu desempenho (questões 102 e 104). Incentivando-os à melhoria contínua da escola (questão 105) e consciencializando-os da fonte de contributos e de geração de ideias, que podem ser.

- na identificação e utilização dos conhecimentos e das competências dos professores, de forma a rentabilizar e melhorar a sua actuação (questão 108)

- na rentabilização das competências dos professores, baseada na avaliação do trabalho desenvolvido (questão 107).

A questão 120 - DE e o CP avaliam a eficácia das iniciativas desenvolvidas – não atingiu o nível de bastante satisfatório, portanto, temos mais uma confirmação das falhas de avaliação. Em vez, de avaliar as práticas

já existentes, recorrer à articulação com outras escolas, para introdução de melhorias, não é uma prática que, no entender dos docentes, além de *Planeada e Frequentemente Implementada seja Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso.*

Por fim, na designação dos Directores de Turma (DT), atendendo ao seu perfil humano e ao de competências, é entendida como uma área de melhoria. Mais uma vez, propomos um adiamento neste ponto, até que possamos aferir/comensurar com o máximo rigor a opinião das famílias sobre os DT.

Relativamente às parcerias e recursos, a avaliação dos docentes ditou um painel equilibrado, entre os pontos fortes e as áreas de melhoria.

Quanto aos pontos de melhoria louvam a elaboração e a gestão, por parte da DE:

- de âmbito sócio cultural,
- de programas co-financiados,
- indicadores financeiros, que controla em função do projecto de orçamento de acordo com as linhas definidas na Assembleia de Escola. Possibilitando a aquisição de material didáctico, tendo em conta as propostas e necessidades dos professores/educadores.

Ainda nos pontos fortes, referimos a optimização, que no entender dos docentes, a DE faz dos espaços e equipamentos da escola.

Quanto aos sistemas de informação, os docentes, consideram assegurados sistemas de informação integrados em rede, acessíveis a toda a comunidade educativa.

Quadro 68 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Direcção Executiva: Parcerias e Recursos.

<b>Critério 4 - Parcerias e Recursos</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><math>3,00 \leq \textit{Satisfatório} &lt; 3,50</math></b>	<b><math>2,50 &lt; \textit{Pouco Satisfatório} &lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
132 A Direcção Executiva (DE) desenvolve parcerias com outros serviços e autoridades locais, necessárias às acções de apoio Sócio-Educativo.	138 A DE tem um sistema de selecção e controlo de qualidade dos fornecedores.	136 A Escola tem fontes alternativas de financiamento.
133 A DE estabelece e gere programas co-financiados (Ex: PRODEP, etc).	140 A DE avalia os investimentos de material pedagógico feitos pelos professores/educadores.	
134 A DE elabora o projecto de orçamento de acordo com as linhas definidas na Assembleia de Escola.	141 Os espaços e instalações são conservados, preservados e mantidos em estado de higiene e segurança.	
135 A D.E. controla os seus principais indicadores financeiros (retorno de investimento, excedentes de tesouraria etc)	143 A gestão de instalações, espaços e equipamentos é adequada às necessidades dos alunos e à funcionalidade dos serviços.	
137 A DE planeia e assegura a execução das actividades no domínio da acção social escolar (S.A.S.E.).	150 Na escola promove-se a criação de ambientes educativos que proporcionam o bem-estar.	
139 A DE na aquisição de material didáctico, tem em conta as propostas e necessidades dos professores/educadores.	151 Os professores/educadores têm à sua disposição os recursos didácticos necessários à sua actividade.	
142 A DE optimiza a utilização dos espaços da Escola, equipamentos e outros recursos.		
156 A escola dispõe de sistemas de informação integrados em rede.		
159 A escola tem assegurado serviços de informação acessíveis a toda a comunidade educativa.		
267 A Direcção Executiva faz uma boa gestão dos espaços da escola sede.		

Quanto às áreas de melhoria:

O sistema de selecção e controlo de qualidade dos fornecedores, não é frequentemente provido de sucesso.

A aquisição de material didáctico, atende às propostas dos docentes (questão 139) e, por isso, é um ponto forte. Já, a avaliação sobre esse investimento, é uma área de melhoria. E, pela questão 151, nem sempre os docentes têm à sua disposição os recursos didácticos necessários à sua actividade.

A optimização dos espaços e equipamentos (questão 142), atingiu uma média superior à adequação dos mesmos, às necessidades dos alunos e à sua conservação e preservação em estado de higiene e segurança. O que implica, que a criação de ambientes educativos que proporcionam o bem-estar, não seja uma prática provida de sucesso.

Quanto à gestão de meios e procedimentos é, na opinião dos docentes, um painel a ter como exemplo: 2 recomendações, contra 11 pontos fortes.

Os docentes de facto, entendem que a DE está consciente da importância da avaliação. Por isso, classificam de bastante satisfatória a articulação que faz com o CP considerando a avaliação:

- das necessidades educativas dos alunos um processo determinante para o sucesso.

- do grau de satisfação dos funcionários docentes e não docentes, um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.

- dos apoios educativos.

No entanto, a média que atribuem à importância que a DE concede à avaliação, é inferior à introdução de melhorias na escola, resultantes de uma avaliação sistemática dos processos.

Quadro 69 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Direcção Executiva: Gestão de Meios e Procedimentos.

<b>Critério 5 - Gestão de Meios e Procedimentos</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><i>Satisfatório</i> <math>3,00 \leq</math></b>	<b><i>Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
162 A DE em articulação com o Conselho Pedagógico, considera que a avaliação das necessidades educativas dos alunos é um processo determinante para o sucesso	200 As melhorias introduzidas na escola, são resultantes de uma avaliação sistemática dos processos.	
163 A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a avaliação do grau de satisfação dos professores, é um processo determinante o sucesso educativo da Escola.	201 A escola concebe, estuda e implementa mecanismos de gestão curricular que favorecem o desenvolvimento das aprendizagens significativas dos alunos.	
164 A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a avaliação do grau de satisfação do pessoal não docente, é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.		
165 A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a adequação dos critérios de distribuição do serviço docente relativamente ao perfil da turma e dos professores, é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.		
166 A DE em articulação com os órgãos competentes, faz a gestão e avaliação dos apoios educativos.		
202 A escola reconhece o impacto das novas tecnologias de informação e promove a sua aplicação.		

Critério 5 - Gestão de Meios e Procedimentos		
Direcção Executiva		
Vista pelo Pessoal Docente		
Pontos Fortes	Pontos Fortes	
<i>Bastante Satisfatório</i> $\geq 3,50$	$3,00 \leq \text{Satisfatório} < 3,50$	<i>Bastante Satisfatório</i> $\geq 3,50$
203 A escola desenvolve, com parceiros, novos perfis de competências dos alunos, ofertas educativas e novos serviços [CEFs; PIEFs...]		
204 A escola define as suas ofertas educativas de acordo com as características do seu Projecto Curricular de Escola.		
205 A escola define as suas ofertas educativas, sobretudo as relativas aos Cursos de Educação e Formação (CEF's), de acordo com as exigências da comunidade local.		
206 A escola envolve-se activamente com os alunos/famílias de forma a ir ao encontro das suas necessidades, expectativas e preocupações.		
207 A escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias.		

Os docentes, ainda louvam a forma como desenvolve, com parceiros, novos perfis de competências dos alunos, ofertas educativas e novos serviços [CEF; PIEF...]. E, o facto, de um dos CEF ser de Operador de Informática, é exemplificativo da importância que, no parecer dos docentes, a escola atribui ao impacto das novas tecnologias de informação, promovendo a sua aplicação.

Voltando à oferta educativa, a escola envolve-se, activamente, com as famílias para ir de encontro às suas expectativas e necessidades. E os docentes, compreendem, também, que a escola define as suas ofertas educativas de acordo com as características do seu Projecto Curricular de Escola. Mas, uma das duas áreas de melhoria, anteriormente, ambicionada (questão25) era a definição da oferta curricular da escola tendo em conta o

contexto local (cultura local, contexto económico). Após, esta análise, concluímos que a oferta de escola dá prioridade ao Projecto Curricular de Escola em detrimento do contexto local.

Passando ao resultado/efeito, que a actividade da DE, formula nas famílias, são muito poucas as áreas de melhoria assinaladas. E, as que o são, enquadram-se entre 3 e 3,5. O que se pode dever, às baixas expectativas, que o PE de 2003/04 declara que as famílias têm, relativamente à escola. Perante baixas expectativas, o limiar de acesso ao estado de satisfação, pode ser mais fácil.

Quadro 70 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Direcção Executiva: Resultado/Efeito nos Alunos.

<b>Critério 6 – Resultado/Efeito nas Famílias</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelos Alunos</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório ≥ 3,50</i></b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
8 O Conselho Executivo toma decisões na altura oportunas.	23 O Conselho Executivo valoriza as ideias dos alunos na resolução dos problemas.	
12 O Conselho Executivo está atento aos problemas dos alunos.		
24 O Conselho Executivo apoia o desenvolvimento de actividades (culturais, desportivas, etc.) propostas pelos alunos.		
31 Na escola os alunos são tratados com consideração e respeito.		
35 A escola funciona com organização.		
36 Na escola o trabalho dos alunos é reconhecido e valorizado.		
53 Os horários dos alunos estão bem elaborados.		

Apurando a opinião dos alunos, só uma área de melhoria é apontada, relativamente à DE, e mostram-se bastante satisfeitos com a forma como a DE:

- toma as decisões, considerando-as oportunas,
- presta atenção aos problemas dos alunos,
- apoia o desenvolvimento de actividades propostas por eles,
- trata, considera e respeita os alunos,
- valoriza o trabalho dos alunos.

Apesar da valorização, respeito e consideração que os alunos vêem da DE, para com eles e do apoio que sentem no desenvolvimento de actividades por si propostas, quantificam a valorização das suas ideias na resolução dos problemas, com uma média inferior, enquadrada, já no satisfatório.

Passando aos encarregados de educação, estes não apontam áreas de melhoria, louvando a actividade da DE pela(s):

- orientações que conferem aos professores de Apoio Educativo, considerados pelos encarregados de educação que têm conhecimento de causa, como um contributo para a melhoria das aprendizagens,
- regras de disciplina que incutem a preservação do ambiente, aos seus educandos,
- ambiente de confiança e solidariedade,
- segurança e acompanhamento dos alunos.

Por fim, os encarregados de educação, também louvam o apelo que a DE faz aos mesmos, em prol da participação na vida escolar dos seus educandos. Declarando, que a sua colaboração na organização das mesmas se enquadra entre 3 e 3,5 – consideram que colaboram de um modo satisfatório, o que nos leva a repensar no que foi dito no PE 2003-04, que apontava baixas expectativas das famílias, para com a escola. Talvez, possamos deduzir mudança dos comportamentos. Mudança, pelas novas exigências profissionais, ou pela visão que as turmas EFA (Ensino e Formação de Adultos), podem ter formulado nos alunos adultos. Alunos adultos, que são “bons condutores” de informação na sociedade. Contudo, não passam de simples conjecturas nossas.

Quadro 71 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Direcção Executiva: Resultado/Efeito nos Encarregados de Educação.

<b>Critério 6 – Resultado/Efeito nas Famílias</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelos Encarregados de Educação</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><i>3,00</i> <math>\leq</math> <i>Satisfatório</i> <math>&lt; 3,50</math></b>	<b><i>2,50</i> <math>&lt;</math> <i>Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
27 Os professores de Apoio Educativo contribuem para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.	53 Colaboro na organização das actividades da Escola.	
56 As regras de disciplina da Escola incutem o respeito pela preservação do ambiente.		
69 O Conselho Executivo fomenta com a sua actuação, um ambiente de confiança e solidariedade.		
70 O Conselho Executivo apela à participação dos pais na vida escolar dos seus educandos.		
10 A Escola preocupa-se com a segurança e com o bom acompanhamento dos alunos.		
11 A Escola preocupa-se com a segurança na circulação dos alunos à entrada e à saída da mesma.		

Quanto ao resultado/efeito nos colaboradores, voltámos à opinião dos docentes, que declaram, com mais de 3,5 pontos de média, que a Direcção Executiva cria um clima de confiança, pois:

- preocupa-se em facilitar aos professores os recursos necessários ao seu desempenho. Preocupação visível na aquisição de material didáctico, atendendo às propostas dos docentes (questão 139) e, que os docentes consideram ser um ponto provido de sucesso. Simultaneamente, os docentes têm como pretensão, a avaliação sobre esse investimento (questão 140) que

embora seja, uma iniciativa, frequentemente, planeada e implementada ainda, não é provida de sucesso. E, pela questão 151, vemos que, nem sempre, os docentes têm à sua disposição os recursos didáticos necessários à sua actividade. O que não acontece por despreocupação da DE (questão 223), mas talvez pela forma como esse investimento é avaliado.

- facilita a comunicação.

- escuta e apoia, activamente, todos os professores que têm iniciativas de inovação e de melhoria.

- respeita e valoriza os docentes.

- interessa-se, pessoalmente, na resolução conjunta dos problemas que alguns professores têm na sala de aula. Ao ter como ponto forte, esta questão, entendemos a classificação, inferior a 3,5, obtida na questão 13 - A DE co-responsabiliza o Conselho de Turma na resolução de dificuldades de relacionamento professor/aluno(s) ou aluno(s)/aluno(s). Ou seja, os problemas dos docentes com a turma, são mais, facilmente, tratados, pessoalmente, com o DE do que em Conselho de Turma.

Analisando as duas áreas de melhoria, verificámos que a valorização que os docentes recebem (questão 234), é superior à valorização específica, do trabalho de cada um.

Por fim, surge o reparo à distribuição do serviço, que ponderam não atender, de modo bastante satisfatório, ao perfil de cada um. Já tínhamos visto, que os docentes, consideram que a definição de critérios específicos, para a distribuição do serviço docente, tendo em conta, um melhor desempenho e as situações pessoais e familiares de cada um (questão 95)- e, pelo que acabámos de descobrir: tendo em conta o perfil de cada um - é um ponto a melhorar. Portanto, temos a definição dos critérios subavaliada, comparativamente, com a reflexão crítica sobre os mesmos (questão 72). A reflexão crítica, obteve uma avaliação superior à definição e à (questões 228,106 e 95) distribuição do trabalho docente, tendo em conta, o perfil de cada um, a rentabilização das aprendizagens dos alunos, a rentabilização do desempenho e as situações pessoais e familiares.

Quadro 72 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Direcção Executiva: Resultado/Efeito nos Funcionários Docentes.

<b>Critério 7 - Resultado/Efeito nos Colaboradores</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><math>3,00 \leq \textit{Satisfatório} &lt; 3,50</math></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
210 A Direcção Executiva cria um clima de confiança.	224 A Direcção Executiva reconhece e valoriza o trabalho dos professores.	
223 A Direcção Executiva preocupa-se em facilitar aos professores os recursos necessários ao seu desempenho.	228 Na distribuição do trabalho docente tem-se em conta o perfil de cada um.	
225 A comunicação com a Direcção Executiva é fácil.		
226 A Direcção Executiva apoia activamente todos os professores que têm iniciativas de inovação e de melhoria.		
227 A Direcção Executiva interessa-se pessoalmente na resolução conjunta dos problemas que alguns professores têm na sala de aula.		
234 Neste Agrupamento, sinto-me respeitado(a) e valorizado(a).		
235 Neste Agrupamento, os professores podem sempre dar a sua opinião e são escutados.		

Da perspectiva dos funcionários não docentes, aferimos a opinião sobre a actividade da DE. Em relação à opinião dos docentes, diminuiu o número de respostas com mais de 3,5 pontos de média, aumentando as que se encaixam nas áreas de melhoria, principalmente, nas que se delimitam entre 2,5 e 3 pontos de média.

Seguindo a estrutura adoptada, começamos pelos pontos que, os funcionários não docentes, consideraram como pontos fortes:

- a atenção que a DE concede à comunidade escolar,
- o estímulo à participação do pessoal não docente na elaboração do RI (Regulamento Interno),
- a importância que concede à formação pessoal, para o cumprimento dos objectivos e missão da escola,
- a valorização e reconhecimento do trabalho de cada um,
- a gestão dos espaços da escola.

Quanto às áreas de melhoria, começando pelas satisfatórias, os funcionários não docentes, apontam a forma como a DE:

- resolve conflitos entre o pessoal não docente e os restantes elementos da comunidade. Consideram, também, que a resolução dos conflitos com justiça e de forma ponderada, é uma *Iniciativa Planeada e Frequentemente Implementada*, mas não é uma *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso*.

- a atitude da Direcção Executiva, como motivação dos seus colaboradores,

- o apoio que concede à iniciativa e à criatividade dos colaboradores,
- a definição do papel e a responsabilidade do pessoal não docente na concretização do PE e incentiva a participação do mesmo na elaboração do Plano Anual da Escola.

- a consideração e a situação particular de cada pessoa na distribuição do serviço,

- a realização de protocolos com Centros de Formação, no sentido de desenvolver a formação do pessoal não docente, nomeadamente, em temas de saúde e segurança.

- a importância concedida ao grau de satisfação dos funcionários não docentes, como um processo determinante do bom funcionamento da escola. Ainda, no âmbito da avaliação, tal como os docentes, os não docentes indicam que a prática de introdução de melhorias na escola, resultantes de uma avaliação do desempenho, não é bastante satisfatória, ou seja, não é provida de sucesso. Relativamente, à adequação da avaliação aos objectivos de cada um, quando inquiridos se a avaliação de desempenho está de acordo com o seu contributo, para o cumprimento dos objectivos fixados, enquadram-na entre 3 e 3,5. Mais uma vez, e tal como nos docentes, estão em causa os

dispositivos aplicados. Talvez, por consequência deste ponto, como efeito dos reparos apontados à avaliação, a adequação e a justiça da distribuição e adequação do serviço, não atinge o bastante satisfatório - o seu planeamento e frequente aplicação, não são providos de sucesso.

Quadro 73 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria da Direcção Executiva: Resultado/Efeito nos Funcionários Não Docentes.

<b>Critério 7 - Resultado/Efeito nos Colaboradores</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Não Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i></b> <b>≥ 3,50</b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório</i></b> <b>&lt; 3,00</b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
11 A Direcção Executiva atende e tem em conta as opiniões da comunidade escolar.	10 A Direcção Executiva preocupa-se em gerir e resolver eventuais conflitos que surjam entre o pessoal não docente e os restantes elementos da comunidade educativa.	7 A Direcção Executiva faz reuniões com o pessoal não docente para divulgar a "missão" e os objectivos da escola explicitados no P.E.
15 A Direcção Executiva estimula e encoraja a participação do pessoal não docente na elaboração do Reg. Int.	12 A Direcção Executiva encoraja, apoia a iniciativa e a criatividade dos colaboradores (prof., alunos, pessoal não doc., enc, Ed.).	8 A Direcção Executiva promove a realização de acções de informação com o pessoal não docente sobre decisões que impliquem alterações ou mudanças na escola.
28 A Direcção Executiva, em articulação com o Conselho Pedagógico, considera que a formação do pessoal não docente é importante para o cumprimento dos objectivos e missão da escola.	14 A Direcção executiva define o papel e a responsabilidade do pessoal docente na concretização do P.E.	9 A Direcção Executiva desenvolve um projecto de formação contínua com o pessoal não docente centrado na escola e nas necessidades desta.

<b>Critério 7 - Resultado/Efeito nos Colaboradores (continuação)</b>		
<b>Direcção Executiva</b>		
<b>Vista pelo Pessoal Não Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fortes</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i></b> <b>≥ 3,50</b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório</i></b> <b>&lt; 3,00</b>
38 O meu trabalho é reconhecido e valorizado pela Direcção Executiva.	16 A Direcção Executiva incentiva a participação do pessoal não docente na elaboração do Plano Anual da Escola.	13 A Direcção Executiva assegura, periódica e sistematicamente, formas de recolha de opiniões do pessoal não docente demais elementos da comunidade educativa.
53 A Direcção Executiva faz uma boa gestão dos espaços da escola.	19 A Direcção Executiva, na atribuição do serviço ao pessoal não docente, toma em consideração a situação particular e cada pessoa.	21 A Direcção Executiva identifica e utiliza os conhecimentos e competências do pessoal não docente
	22 A Direcção Executiva incentiva a formação do pessoal não docente em temas de saúde e segurança.	
	23 A Direcção Executiva estabelece protocolos com Centros de Formação no sentido de desenvolver a formação do pessoal não docente.	
	24 A Direcção Executiva planeia e assegura a execução das actividades no domínio da acção social escolar (SASE).	
	29 A Direcção Executiva considera que a avaliação do grau de satisfação do pessoal não docente é um processo determinante do bom funcionamento da escola e de um ambiente propício à aprendizagem.	
	30 As melhorias introduzidas na escola são resultantes de uma avaliação do desempenho.	
	32 A atitude da Direcção Executiva motiva os seus colaboradores.	
	34 Os conflitos são resolvidos com justiça e de forma ponderada.	
	41 A avaliação de desempenho está de acordo com o meu contributo para o cumprimento dos objectivos fixados.	
	49 A distribuição e organização do serviço é justa e adequada.	

Ainda nas áreas de melhoria, o pessoal não docente enquadrou entre 2,5 e 3, considerou então, como *Iniciativa Planeada e Implementada em Situações Pontuais/Procedimento Pouco Satisfatório* as reuniões com o pessoal não docente para divulgar a "missão" e os objectivos da escola explicitados no P.E, assim como, a realização de acções de informação sobre decisões que impliquem alterações ou mudanças na escola. Tal, pode comprometer a envolvência dos funcionários não docentes no PE e no Plano Anual de Actividades (questões 14 e 16).

Ainda no espaço das necessidades da escola, consideram também de procedimento pouco satisfatório, o desenvolvimento do projecto de informação contínua, que a DE faz com o pessoal não docente, centrado na escola e nas necessidades desta. Não estando, aqui, em causa a importância, que os funcionários não docentes, dizem que a DE, em articulação com o CP, concede a estas acções de formação (questão 28). Ou seja, a média referente à importância que a DE concede, à centralidade das acções de formação nas necessidades da escola, é superior à do desenvolvimento do projecto que as garanta. Em suma, os funcionários não docentes apontam o dedo, à política de convergência da DE, em torno da missão única, proposta no PE.

Também, de implementação em situações pontuais, é a prática de recolha de opiniões do pessoal não docente e demais elementos da comunidade educativa, assim como, a identificação e o uso de competências do pessoal não docente.

#### **7.4. Coordenador de Departamento**

Do grau de satisfação, passamos para a avaliação que os docentes fazem da figura do Coordenador de Departamento Curricular/Delegado de Grupo. Neste quadro existe um equilíbrio entre os pontos fortes e as áreas de melhoria.

Quadro 74 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Coordenador de Departamento Curricular: Liderança.

<b>Critério 1 - Liderança</b>		
<b>Coordenador de Departamento Curricular/Delegado de Grupo</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><math>3,00 \leq</math> <i>Satisfatório</i> <math>&lt; 3,50</math></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
54 As questões relevantes da vida da escola são analisadas e debatidas no Departamento Curricular/Conselho de Docentes.	44 O CDC e os professores avaliam a eficácia dos materiais didácticos e dos recursos utilizados.	
57 O Delegado de Grupo/Professores 1ºCiclo/Educadores em articulação com o CDC promove a discussão/ análise de aquisições prioritárias de recursos materiais.	47 O CDC preocupa-se em promover actividades susceptíveis de contribuir para a criação de uma cultura de escola.	
58 O CDC cria uma cultura de responsabilidade entre os seus membros na utilização de recursos materiais.	49 O CDC promove a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o Departamento Curricular.	
60 O Delegado de Grupo/Disciplina/Professores 1ºCiclo/Educadores têm um dossier de planificações e instrumentos de avaliação devidamente organizado e actualizado.	50 O CDC dinamiza os seus membros com vista a uma participação activa na vida escolar do Agrupamento.	
61 O Delegado de Grupo/Disciplina/Professores 1º Ciclo/Educadores tem um inventário de todo o material didáctico devidamente actualizado.	51 O CDC promove a planificação de actividades lectivas conjuntas, por ano e disciplina/áreas de conteúdo de modo a que a partilha de experiências possa beneficiar todos os participantes.	
	55 O CDC estimula os membros que integram o Departamento/Conselho de Docentes a participarem em actividades de formação relevantes para a vida do Agrupamento.	

Os pontos fortes atribuídos ao CDC, são quase todos específicos, como é o exemplo, da análise de aquisições prioritárias de recursos materiais, criando entre si uma cultura de responsabilidade, na utilização dos mesmos. Também é prática comum e provida de sucesso, a existência de um dossier de planificações e instrumentos de avaliação, devidamente, organizado e actualizado, assim como, um inventário de todo o material didáctico, devidamente, actualizado. Ou seja, ao nível da Coordenação de Departamento, os docentes elogiam, a responsabilidade criada sobre os recursos materiais.

Ainda nos materiais didácticos, mas na área das recomendações (de melhoria), os docentes, em comparação com o parágrafo anterior, quando questionados sobre a avaliação que o Departamento faz, da eficácia dos materiais didácticos e dos recursos utilizados, os docentes subavaliaram.

De resto, na actuação do CDC, os reparos feitos, são relativos à promoção do trabalho de grupo, susceptíveis de contribuir para a criação de uma cultura de escola:

- a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o Departamento Curricular.

- a dinamização entre os seus membros, com vista a uma participação activa na vida escolar do Agrupamento.

- a planificação de actividades lectivas conjuntas, por ano e disciplina/áreas de conteúdo, de modo a que a partilha de experiências possa beneficiar todos os participantes.

- a participarem em actividades de formação relevantes para a vida do Agrupamento.

Resumindo, os docentes apontam como área a explorar a avaliação, em Departamento, da eficácia dos materiais e o incitamento do trabalho de grupo.

Continuando na avaliação à figura do Coordenador de Departamento Curricular, ao nível do planeamento/aplicação de estratégias de acção, que os docentes avaliaram por uma questão única. E, em resposta a essa questão, consideraram que o modo como o CDC assegura a adopção de metodologias específicas é um campo, ainda com espaço de progressão. Sendo também, como sabemos, um campo da máxima importância, por quanto se relaciona, directamente, com as aprendizagens dos alunos.

Quadro 75 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Coordenador de Departamento Curricular: Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção.

<b>Critério 2 - Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção</b>		
<b>Coordenador de Departamento Curricular/Delegado de Grupo</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> ≥ 3,50</b>	<b><math>3,00 \leq \textit{Satisfatório} &lt; 3,50</math></b>	<b><math>2,50 &lt; \textit{Pouco Satisfatório} &lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
	87 O CDC assegura, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa, a adopção de metodologias específicas.	

O CDC, do ponto de vista da gestão de recursos humanos, é avaliado na íntegra como área de melhoria: pelo modo como interagem com o coordenador dos directores de turma, para troca de experiências. E, pela cultura de cooperação que se desenvolve na escola: em reuniões de cariz participativo, entre professores da mesma disciplina.

Quadro 76 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Coordenador de Departamento Curricular: Gestão de Recursos Humanos.

<b>Critério 3 - Gestão de Recursos Humanos</b>		
<b>Coordenador de Departamento Curricular/Delegado de Grupo</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos a melhorar</b>	
<b><i>Bastante Sat.</i> ≥ 3,50</b>	<b><math>3,00 \leq \textit{Satisfatório} &lt; 3,50</math></b>	<b><math>2,50 &lt; \textit{Pouco Satisfatório} &lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
	111 O Coordenador dos Directores de Turma promove e dinamiza, entre os Directores de Turma/Coordenadores de ano, a troca de experiências.	
	114 Os professores de uma mesma disciplina desenvolvem um trabalho cooperativo definindo recursos e construindo materiais didácticos	
	115 Na escola desenvolve-se uma cultura de cooperação.	
	122 As várias reuniões de trabalho têm um carácter participativo.	

Ao nível das parcerias e recursos, a transmissão de informação apropriada, para o desempenho das funções docentes foi entendida como *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, Com Sucesso*. Limitadas, ao dístico de *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada* (precisadas de sucesso), está a criação de ambientes educativos, que proporcionem o bem-estar e a quantidade de recurso didácticos, à disposição dos docentes.

Quadro 77 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Coordenador de Departamento Curricular: Parcerias e Recurso.

<b>Critério 4 - Parcerias e Recursos</b>		
<b>Coordenador de Departamento Curricular/Delegado de Grupo</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><math>3,00 \leq \textit{Satisfatório} &lt; 3,50</math></b>	<b><math>2,50 &lt; \textit{Pouco Satisfatório} &lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
160 O pessoal docente dispõe da informação apropriada para o desempenho das suas funções.	150 Na escola promove-se a criação de ambientes educativos que proporcionam o bem-estar.	
	151 Os professores/educadores têm à sua disposição os recursos didácticos necessários à sua actividade.	

Quanto à gestão de meios e procedimentos, os docentes, em média, cotaram com mais de 3,5 pontos o garante que os CDC administram à adequação curricular, estabelecendo prioridades: áreas de aprofundamento e sequências adequadas. O mesmo acontece, com a introdução de melhorias, pelo conhecimento adquirido, que como já tivemos oportunidade de referir, é uma *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso*.

Relativamente às iniciativas precisadas de sucesso, temos a adopção de metodologias de diferenciação pedagógica adequadas à diversidade dos alunos, o que vai de encontro à questão 87, referente à adopção de metodologias específicas e que também foi avaliada de satisfatória. Também, no âmbito da diferenciação é anotado, o uso de diversos instrumentos e técnicas de avaliação, tendo em conta, a funcionalidade curricular de cada um.

Por fim, em jeito de conclusão, é ambicionado que docentes de uma mesma disciplina, em grupo, definam os recursos pedagógicos e avaliem a sua qualidade, com vista à respectiva utilização nas situações de ensino/aprendizagem.

Quadro 78 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Coordenador de Departamento Curricular: Gestão de Meios e Procedimentos.

<b>Critério 5 - Gestão de Meios e Procedimentos</b>		
<b>Coordenador de Departamento Curricular/Delegado de Grupo</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><i>Satisfatório</i> <math>3,00 \leq</math></b>	<b><i>Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
172 O Delegado de Grupo/Disciplina/Professores do 1º Ciclo/Educadores asseguram a adequação curricular, estabelecendo prioridades, áreas de aprofundamento e sequências adequadas.	173 O CDC promove a adopção de metodologias de diferenciação pedagógica adequadas à diversidade dos alunos.	
207 A escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias.	174 O CDC promove o uso de diversos instrumentos e técnicas de avaliação, tendo em conta a funcionalidade curricular de cada um deles.	
	185 Os professores de uma mesma disciplina, em grupo, definem os recursos pedagógicos e avaliam a sua qualidade com vista à respectiva utilização nas situações de ensino aprendizagem.	

Quanto aos resultados/efeitos que os coordenadores suscitam nos docentes integrados nos departamentos, em três questões, duas foram classificadas como pontos fortes: a atenção concedida e a entreatajuda. Entreatajuda, que como já vimos, não chega a ser actividade e grupo, como comprovam, as médias obtidas nas questões 114, 51, 50, 49, 47.

Quadro 79 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Coordenador de Departamento Curricular: Resultados/Efeitos nos Colaboradores.

<b>Critério 7 - Resultado/Efeito nos colaboradores</b>		
<b>Coordenador de Departamento Curricular/Delegado de Grupo</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><math>3,00 \leq</math> <i>Satisfatório</i> <math>&lt; 3,50</math></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
235 Neste Agrupamento, os professores podem sempre dar a sua opinião e são escutados.	238 Neste Agrupamento, promove-se a investigação sobre práticas pedagógicas.	
237 Neste Agrupamento, os professores trocam experiências e entrem-se.		

## 7.5. Directores de Turma/Professor Titular de Turma.

Também relativo ao coordenador, mas dos directores de turma, as duas questões que o avaliam, reuniram médias superiores a 3,5: liderança do coordenador, de modo a promover a execução das orientações do CP; pela reflexão, que o coordenador consegue no CP, sobre a dinâmica e os resultados das reuniões dos directores de turma.

Na opinião dos docentes, é tão meritória, a liderança que o coordenador tem na reunião de DT, para que se executem as deliberações do CP, como na transmissão das conclusões das reuniões dos DT's ao CP.

Quadro 80 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Coordenador dos Directores de Turma: Gestão de Recursos Humanos.

<b>Critério 3 - Gestão dos Recursos Humanos</b>		
<b>CDT</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><math>3,00 \leq \textit{Satisfatório} &lt; 3,50</math></b>	<b><math>2,50 &lt; \textit{Pouco Satisfatório} &lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
(124) O Coordenador de DT lidera o Conselho de Directores de Turma de modo a promover a execução das orientações do CP.		
(125) O Coordenador dos DT promove e dinamiza, no Conselho Pedagógico, a reflexão sobre a dinâmica e os resultados das reuniões dos Directores de Turma.		

Passando ao papel do director de turma, como gestor de recursos humanos, só foi apontada a, já habitual, carência de cultura de cooperação na escola. Contudo, os docentes consideram, que o DT promove a articulação entre os professores do Conselho de Turma, para formular uma imagem geral do desempenho da turma. Ou seja, a imagem do DT como um pivô entre os professores da turma é uma *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso*. Também, de modo bastante satisfatório, forma o elo de ligação com as famílias. Ou seja, o DT é a plataforma – e, no entender dos docentes, é uma plataforma bastante funcional – entre o Conselho de Turma e as famílias.

Como gestores de meios e procedimentos, o DT de uma forma bastante satisfatória:

- planifica, com o CT (Conselho de Turma) no Projecto Curricular de Turma (PCT) as actividades a desenvolver, nas áreas curriculares não disciplinares,
- promove, com o CT, a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens,
- organiza a informação referente à consecução dos planos de acção educativa, adoptados no Conselho de Turma,

- disponibilizam-se para comunicar com os alunos, sempre que os procurem, acompanhando-os no seu percurso individual,
- promove a participação dos pais/encarregados de educação no processo de ensino/aprendizagem.

Quadro 81 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Coordenador dos Directores de Turma: Gestão de Recursos Humanos.

<b>Critério 3 - Gestão dos Recursos Humanos</b>		
<b>Director de Turma/ Professor Titular de Turma</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório ≥ 3,50</i></b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
126 O Director de Turma/Professor Titular de Turma promove a articulação entre os professores da turma tendo em vista a circulação de informação sobre o desempenho da turma.	115 Na escola desenvolve-se uma cultura de cooperação.	
127 Os professores informam os seus alunos/pais/encarregados de educação sobre os seus progressos nas aprendizagens.		

O DT, só evidencia, desprovido de sucesso, um ponto. E, esse ponto é comum a todos os órgãos e entidades: é o incitamento ao trabalho de grupo. No caso, a planificação conjunta, dos professores da turma, das actividades a realizar com os alunos

Sendo o DT, o elo de ligação, entre a turma, o CT e as famílias, interessa apurar a imagem (resultado/efeito) que formulam nas famílias, que é, quase integralmente, preenchida de pontos fortes. Excepção feita, à colaboração que nós já analisamos, e interpretada à luz do PE 2004/07, quase que, poderia ser entendida como ponto forte.

Quadro 82 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria dos Directores de Turma/ Professor Titular de Turma: Gestão de Meios e Procedimentos.

<b>Critério 5 - Gestão de Meios e Procedimentos</b>		
<b>Director de Turma/ Professor Titular de Turma</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório <math>\geq 3,50</math></i></b>	<b><i><math>3,00 \leq \text{Satisfatório} &lt; 3,50</math></i></b>	<b><i><math>2,50 &lt; \text{Pouco Satisfatório} &lt; 3,00</math></i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
168 O Director de Turma/Professor Titular de Turma e o Conselho de Turma planificam no Projecto Curricular de Turma (PCT) as actividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares.	186 Os professores da turma planificam, em conjunto, o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos.	
176 O Director de Turma/Professor Titular de Turma promove com o Conselho de Turma, a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens.		
177 O Director de Turma/Professor Titular de Turma organiza a informação referente à consecução dos planos de acção educativa adoptados no Conselho de Turma.		
178 Os Directores de Turma/Professores Titulares de Turma disponibilizam-se para comunicar com os alunos, sempre que os procurem.		
179 O Director de Turma/Professor Titular de Turma acompanha o aluno na construção do seu percurso individual.		
180 O Director de Turma/Professor Titular de Turma promove a participação dos Pais/Encarregados de educação no processo de ensino – aprendizagem.		

Os encarregados de educação apreciam no trabalho dos DT,

- a articulação com os professores tutores e com os de apoio educativo,
- a garantia de privacidade no atendimento às famílias,
- a colaboração, no controle da assiduidade dos seus educandos,
- o conhecimento, que possuem, do horário de atendimento,
- a forma como incutem a disciplina e respeito pelo ambiente,
- o sistema de informação contínua das datas dos testes,
- a gestão todos os assuntos da turma,
- a justiça e a competência, que generaliza entre o CT,
- as relações que estabelecem com as famílias dos alunos, procurando estar informado dos problemas e ajudando.

Pelo que temos vindo a analisar, tanto da opinião dos docentes, como das famílias, o DT é o elemento que se evidencia, na imagem que cada um formula da escola: é o ponto máximo.

Quadro 83 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria dos Directores de Turma/ Professor Titular de Turma: Resultado/Efeito nos Encarregados de Educação.

<b>Critério 6 - Resultado Efeito nas Famílias</b>		
<b>Director de Turma/ Professor Titular de Turma</b>		
<b>Visto pelos Encarregados de Educação</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório ≥ 3,50</i></b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
12 Os alunos têm professores tutores sempre que necessário, que os ajudam nas dificuldades.	53 Colaboro na organização das actividades da Escola.	
27 Os professores de Apoio Educativo contribuem para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.		
36 Na Escola há garantia de privacidade no atendimento das famílias.		

<b>Critério 6 - Resultado Efeito nas Famílias (Continuação)</b>		
<b>Director de Turma/ Professor Titular de Turma</b>		
<b>Visto pelos Encarregados de Educação</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos Fortes</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório ≥ 3,50</i></b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
37 A Escola colabora com as famílias para evitar que os alunos faltem às aulas.		
46 A Escola tem afixado em local visível o horário de atendimento dos Pais/Encarregados de Educação.		
56 As regras de disciplina da Escola incutem o respeito pela preservação do ambiente.		
62 Sou informado sobre as datas dos testes e outros momentos de avaliação.		
11 O Director de Turma/Professor Titular de Turma gere todos os assuntos da turma.		
33 Os professores são justos.		
34 Os professores são competentes.		
40 Os Directores de Turma estabelecem relações com as famílias dos alunos.		
58 O Director de Turma/Professor Titular de Turma procura informar-se sobre os problemas dos alunos/família e tenta ajudar.		

## **7.6. Conselho de Turma.**

Relativamente ao CT, na perspectiva dos docentes, é avaliado em todas as questões de satisfatório.

Quadro 84 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Conselho de Turma: Gestão dos Recursos Humanos.

<b>Critério 3 - Gestão dos Recursos Humanos</b>		
<b>Conselho de Turma</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> ≥ 3,50</b>	<b><math>3,00 \leq \textit{Satisfatório} &lt; 3,50</math></b>	<b><math>2,50 &lt; \textit{Pouco Satisfatório} &lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
	113 Os professores utilizam a cooperação entre pares como estratégia de formação centrada na resolução dos problemas identificados na sala de aula.	
	118 O Conselho de Turma concebe e implementa actividades de enriquecimento curricular.	
	119 Os professores participam na organização de actividades de enriquecimento curricular.	
	122 As várias reuniões de trabalho têm um carácter participativo.	

A gestão de recursos humanos no CT, segundo os docentes é uma prática *Planeada e Frequentemente Implementada* mas, não é *Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso*, atendendo à (ao)

- cooperação de pares, como estratégia dos docentes, para resolução dos problemas identificados na sala de aula,
- implementação e participação nas actividades enriquecimento curricular.
- carácter participativo das reuniões.

O primeiro reparo, coincide com as dificuldades de incitamento ao trabalho de grupo, que temos analisado. A segunda e terceira achega, depreendem-se com a política de cooperação da escola.

Quadro 85 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Conselho de Turma: Gestão Meios e Procedimentos.

<b>Critério 5 - Gestão de Meios e Procedimentos</b>		
<b>Conselho de Turma</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório ≥ 3,50</i></b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório &lt; 3,50</i></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
168 O Director de Turma/Professor Titular de Turma e o Conselho de Turma planificam no Projecto Curricular de Turma (PCT) as actividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares.	167 O Conselho de Turma concebe e implementa actividades de enriquecimento curricular.	
176 O Director de Turma/Professor Titular de Turma promove com o Conselho de Turma, a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens.	185 Os professores de uma mesma disciplina, em grupo, definem os recursos pedagógicos e avaliam a sua qualidade com vista à respectiva utilização nas situações de ensino aprendizagem.	
177 O Director de Turma/Professor Titular de Turma organiza a informação referente à consecução dos planos de acção educativa adoptados no Conselho de Turma.	186 Os professores da turma planificam, em conjunto, o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos.	
181 O Conselho de Turma analisa a situação da turma e identifica as características específicas dos alunos.	188 Os professores da turma implementam estratégias conducentes ao desenvolvimento das competências transversais definidas no Projecto Curricular de Escola.	
182 O Conselho de Turma avalia os projectos interdisciplinares e o cumprimento dos objectivos definidos.	199 Os alunos, sempre que o Conselho e Turma considere necessário, têm professores tutores que os ajudam nas suas várias dificuldades.	

No campo da gestão de meios e procedimentos, da avaliação dos docentes fazem do Conselho de Turma resultam tantos pontos a seguir, como a melhorar. Apontam, como exemplo a tomar, o papel do Director de Turma no Conselho de Turma, tanto na definição e registo no Projecto Curricular de Turma (PCT) das actividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares, como na adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, que favoreçam as aprendizagens e na organização da informação referente à consecução dos planos de acção educativa, adoptados no Conselho de Turma. Também são meritorias, tanto a análise que o Conselho de Turma faz da situação da turma, e a identificação das características específicas, dos alunos, como a avaliação dos projectos interdisciplinares e o cumprimento dos objectivos definidos.

Como reparos, estão as actividades de enriquecimento curricular, em que a participação dos docentes (questão 119) também foi apontada como área de melhoria.

Voltando à problemática do trabalho de grupo, é apontado como ponto a maximizar, as alterações introduzidas em cada turma, em virtude, do trabalho de grupo dos docentes da mesma disciplina, ao nível da definição dos recursos pedagógicos e da avaliação da sua qualidade, com vista à respectiva utilização nas situações de ensino/aprendizagem. Ainda no trabalho conjunto, como área de pretensão, surge o trabalho conjunto dos professores da mesma turma, na planificação e no desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos.

Também para melhoria, são evidenciadas, a convergência das estratégias ao desenvolvimento das competências transversais definidas no Projecto Curricular de Escola.

Por fim, o recurso do CT a tutorias, embora implementado, segundo os docentes, ainda não é provido de sucesso.

Continuando, na avaliação ao CT, mas na perspectiva dos encarregados de educação, estes só indicam um reparo a fazer, e, já por nós comentada, a política de colaboração desenvolvida na escola. Quanto, a louvores, elogiam: o apoio educativo prestado aos seus educandos; a adequação dos critérios de avaliação ao ensino que é ministrado aos seus educandos; a definição e aplicação das regras de disciplina em prol do respeito pela preservação do

ambiente. Os mesmos, apreciam, também, o à-vontade que têm, em virtude das garantias de privacidade, no atendimento às famílias.

Quadro 86 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Conselho de Turma:  
Resultado/Efeitos nos Encarregados de Educação

<b>Critério 6 - Resultado/Efeitos nas Famílias</b>		
<b>Conselho de Turma</b>		
<b>Visto pelos Encarregados de Educação</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><math>3,00 \leq</math> <i>Satisfatório</i> <math>&lt; 3,50</math></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
27 Os professores de Apoio Educativo contribuem para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.	53 Colaboro na organização das actividades da Escola.	
32 As famílias são motivadas a participar na construção do Projecto Educativo da Escola.		
35 Considero os critérios de avaliação dos alunos adequados com o ensino que é ministrado na Escola.		
36 Na Escola há garantia de privacidade no atendimento das famílias.		
56 As regras de disciplina da Escola incutem o respeito pela preservação do ambiente.		
58 Os alunos têm uma caderneta onde são averbadas todas as informações que lhes dizem respeito que serve para comunicar com os pais Enc. de Educação.		
60 A Escola comunica com os Pais/Enc. de Educação de forma clara e simples.		
61 Conheço a distribuição dos tópicos dos programas / Orientação por períodos lectivos / Critérios de avaliação / Número de aulas previstas e dadas.		

No campo da informação, sentem-se bem informados, tanto por recurso à caderneta do aluno, como na clareza com que o DT comunica para consigo e na distribuição dos tópicos dos programas/orientação por períodos lectivos/critérios de avaliação/número de aulas previstas e dadas.

Por fim, dizem serem motivados a participar na construção do Projecto Educativo e, logo a seguir, subavaliam a sua colaboração nas actividades da escola. Em média, é superior a motivação que lhes é inculcida, à colaboração que prestam.

Ainda no efeito formulado nas famílias, mas na perspectiva dos educandos, não são apontadas áreas de melhoria, sendo só indicados enaltecimentos à actividade do CT: desde a tomada, entre os docentes, de procedimentos comuns, à justiça praticada, à competência e à organização da escola em geral.

Quadro 87 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria do Conselho de Turma:  
Resultado/Efeitos nos Alunos.

<b>Critério 6 - Resultado/Efeitos nas Famílias</b>		
<b>Conselho de Turma</b>		
<b>Visto pelos Alunos</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><i>Satisfatório</i> <math>3,00 \leq</math></b>	<b><i>Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>
<b><i>Satisfatório</i> <math>&lt; 3,50</math></b>	<b><i>Pouco Satisfatório</i> <math>&lt; 3,00</math></b>	
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
17 Os professores têm procedimentos comuns.		
33 Os professores são justos.		
34 Os professores são competentes.		
35 A escola funciona com organização.		
36 Na escola o trabalho dos alunos é reconhecido e valorizado.		

Por fim, os alunos consideram que o seu trabalho é reconhecido e valorizado. No entanto, quando inquiridos, sobre a valorização das suas ideias, apesar da valorização, respeito e consideração que vêem, da DE para com eles, e do apoio que sentem no desenvolvimento de actividades por si

propostas, quantificam a valorização das suas ideias na resolução dos problemas, com uma média inferior, enquadrada, já no satisfatório (questões 23 e 24) Em suma, o seu trabalho é valorizado e as suas opiniões e iniciativas são apoiadas, mas no campo específico da resolução de problemas, já não se sentem tão tidos em conta.

## **7.7. Serviços Administrativos**

Por último, analisamos a imagem que a comunidade educativa detém dos serviços administrativos. Começando pelos docentes, são tanto os méritos, como os reparos apontados.

Os docentes, elogiam as instalações dos serviços administrativos, pela adequação à actividade, sem prejuízo do serviço prestado. Também, apreciam o recurso às novas tecnologias por parte destes serviços.

Os reparos, são de âmbito genérico: os ambientes educativos que proporcionam o bem-estar e os recursos didácticos à disposição dos docentes. Estes pontos, também, foram canalizados para estes serviços, por ser com eles as requisições, as encomendas e a avaliação da disponibilidade financeira para o efeito.

Quadro 88 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria dos Serviços Administrativos: Parcerias e Recursos.

<b>Critério 4 - Parcerias e Recursos</b>		
<b>Serviços Administrativos</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><math>3,00 \leq \textit{Satisfatório} &lt; 3,50</math></b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório &lt; 3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
144 As instalações dos serviços administrativos são adequadas em termos de desenvolvimento normal da actividade não prejudicando a qualidade do serviço prestado.	150 Na escola promove-se a criação de ambientes educativos que proporcionam o bem-estar.	
158 Os serviços administrativos utilizam as novas tecnologias para apoiar a melhoria dos processos de administração e gestão e métodos de informação.	151 Os professores/educadores têm à sua disposição os recursos didácticos necessários à sua actividade.	

Na perspectiva dos funcionários não docentes, temos a reparar, em contradição com a opinião dos docentes, a opinião sobre as instalações dos serviços administrativos. Portanto, os funcionários não docentes, incluindo, como é claro os próprios administrativos, consideram que a adequação das instalações, sem prejuízo dos níveis de produtividade, é uma área a melhorar.

De resto, tanto o uso das novas tecnologias, como o horário que é prestado, ou que prestam, são louvados. Horário prestado, ou que prestam; pois, tanto os funcionários não docentes que recorrem aos serviços administrativos, como os administrativos que o praticam, estão agradados com o horário aplicado. Está então, encontrado um ponto de equilíbrio, entre a oferta e a procura, uma vez que as famílias, como constataremos a seguir, também apreciam o horário praticado.

Quadro 89 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria dos Serviços Administrativos:  
Resultado/Efeito nos Funcionários Não Docentes.

<b>Critério 7 - Resultado Efeito nos Colaboradores</b>		
<b>Serviços Administrativos</b>		
<b>Visto pelo Pessoal Não Docente</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório <math>\geq 3,50</math></i></b>	<b><i><math>3,00 \leq \text{Satisfatório} &lt; 3,50</math></i></b>	<b><i><math>2,50 &lt; \text{Pouco Satisfatório} &lt; 3,00</math></i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
26 Os serviços administrativos utilizam as novas tecnologias para apoiar a melhoria dos processos de administração, gestão e métodos de informação.	25 As instalações dos Serviços Administrativos são adequadas ao desenvolvimento normal da actividade e não prejudicam os níveis de produtividade do respectivo pessoal.	
47 A escola tem um horário de funcionamento e atendimento que responde às necessidades da população que serve.		

Os alunos, para evitar a extensão dos inquéritos, não foram inquiridos, directamente, sobre esses serviços, no entanto, os mesmos consideram que são tratados com consideração e respeito, que o pessoal não-docente é simpático e que a escola funciona com organização.

Quadro 90 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria dos Serviços Administrativos: Resultado/Efeito nos Alunos.

<b>Critério 6 - Resultado Efeito nas Famílias</b>		
<b>Serviços Administrativos</b>		
<b>Visto pelos Alunos</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> <math>\geq 3,50</math></b>	<b><i>Satisfatório</i> <math>3,00 \leq</math></b>	<b><i>Pouco Satisfatório</i> <math>2,50 &lt;</math></b>
		<b><i>3,00</i></b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
31 Na escola os alunos são tratados com consideração e respeito.		
32 O pessoal não docente é simpático e prestável.		
35 A escola funciona com organização.		

Quanto aos encarregados de educação, não indicam reparos, dizendo-se bastante satisfeitos, com a forma como são atendidos – atendimento personalizado – sendo informados, tanto eles, como os seus educandos, com clareza e actualização. Consideram, ainda, o horário dos serviços adequado e o atendimento facilitado/funcionalizado pelos impressos/formulários disponíveis nos locais de atendimento.

Quadro 91 – Pontos Fracos e Áreas de Melhoria dos Serviços Administrativos: Resultado/Efeito nos Encarregados de Educação.

<b>Critério 6 - Resultado Efeito nas Famílias</b>		
<b>Serviços Administrativos</b>		
<b>Visto pelos Encarregados de Educação</b>		
<b>Pontos Fortes</b>	<b>Pontos a Melhorar</b>	
<b><i>Bastante Satisfatório</i> ≥ 3,50</b>	<b><i>3,00 ≤ Satisfatório</i> &lt; 3,50</b>	<b><i>2,50 &lt; Pouco Satisfatório</i> &lt; 3,00</b>
Questão (nº)	Questão (nº)	Questão (nº)
14 Estou satisfeito(a) com a forma como sou atendido quando vou à escola.		
43 Nos serviços da secretaria o atendimento é personalizado.		
49 As informações prestadas, quer aos alunos, quer às famílias são sempre exactas, claras e actualizadas.		
15 O horário de atendimento da secretaria aos Encarregados de Educação é adequado.		
50 Na secretaria/locais de atendimento estão disponíveis impressos/formulários.		

Após a análise dos critérios e subcritérios CAF, trouxemos a discussão, o que ficou no crivo de análise. Agora, pelo estudo questão a questão, que desenvolvemos neste capítulo - Pontos Fortes e a Áreas de Melhorar – confirmámos e fundamentámos as suspeições levantadas no capítulo VI - Classificação dos critérios e subcritérios do mapa CAF.

Reenviámos todos os pontos retidos neste segundo crivo de análise, para a conclusão deste trabalho com o intuito de averiguarmos as hipóteses que enunciámos (cf. p. 91). No mesmo sentido, e para completar a resposta à questão de partida (cf. p. 85), abrimos um novo capítulo de análise ao critério 9 do mapa CAF - Resultados Chave do Desempenho.

## **Capítulo VIII**

### **Critério 9 - Resultados Chave do Desempenho.**

## **8. Critério 9 - Resultados Chave do Desempenho.**

Neste capítulo, além da evolução ao longo do triénio – anos lectivos: 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008 - do Abandono Escolar e do (in)sucesso escolar, faremos, sempre que possível, a comparação dos resultados entre ciclos e externamente. A comparação externa, ao nível nacional, do Quadro de Zona Pedagógica e do Concelho, baseia-se nos resultados das Provas Aferidas no 4º e 6º ano e nos Exames Nacionais do 9º, portanto só contempla o (in)sucesso nas disciplinas de Língua Português e Matemática.

### **8.1. Taxas de Transição/Conclusão.**

A evolução da taxa de transição/conclusão pode ser entendida em três prismas, por anos de escolaridade, por ciclo e por ano lectivo.

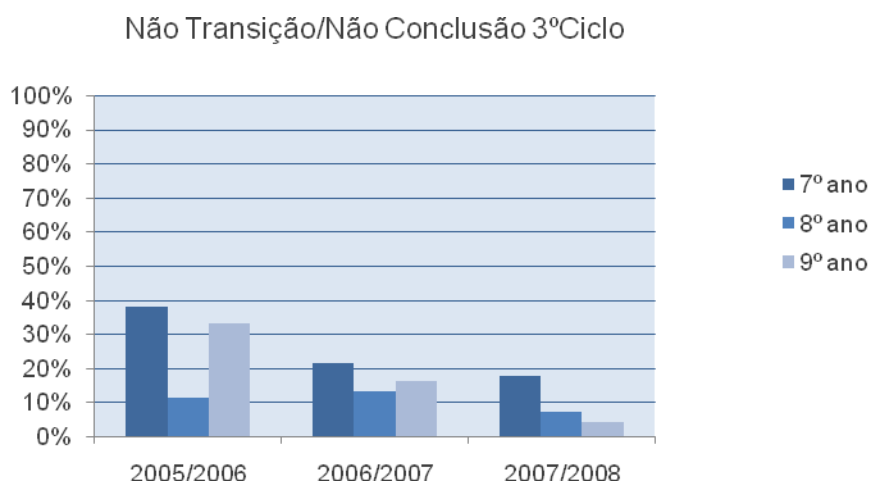
Do quadro seguinte, concluímos que o ano de escolaridade com menor taxa de progressão é o 7º. Com o passar dos anos lectivos, a taxa de transição vai aumentando e, em 2007/2008, não foi inferior a 80% em nenhum ano de escolaridade, nem em qualquer ciclo. O 9º ano, em 2007/2008 obteve uma taxa de conclusão de 94,74%, superior à do 4º ano (o 9º, pela primeira vez, no triénio, ficou a cima das 90%). É também, no 9º ano que se regista a maior evolução: de 2006/2007 para 2007/2008 a taxa de conclusão aumentou, aproximadamente, 29%.

Quadro 92 – Evolução das taxas de transição/conclusão segundo o ano lectivo, por ciclo de ensino/ano de escolaridade

Ano Escolaridade/C iclo	Transição/Conclusão					
	Nº alunos			Taxa		
	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2005/2006	2006/2007	2007/2008
1ºano	110	113	98	99,10%	100,00%	100,00%
2ºano	121	116	109	89,63%	93,55%	92,37%
3ºano	109	117	116	96,46%	94,35%	97,48%
4ºano	113	113	115	94,96%	94,17%	94,26%
1ºCiclo	453	459	438	94,77%	95,43%	95,84%
5ºano	100	120	118	81,97%	90,91%	95,93%
6ºano	99	97	117	82,50%	82,91%	87,31%
2º Ciclo	199	217	235	82,23%	87,15%	91,44%
7º ano	83	103	86	60,58%	78,63%	80,37%
8º ano	91	75	88	85,05%	83,33%	90,72%
9º ano	62	85	72	65,96%	80,95%	94,74%
3º Ciclo	236	263	246	69,82%	80,67%	87,86%
Total	888	939	919	83,93%	88,92%	92,45%

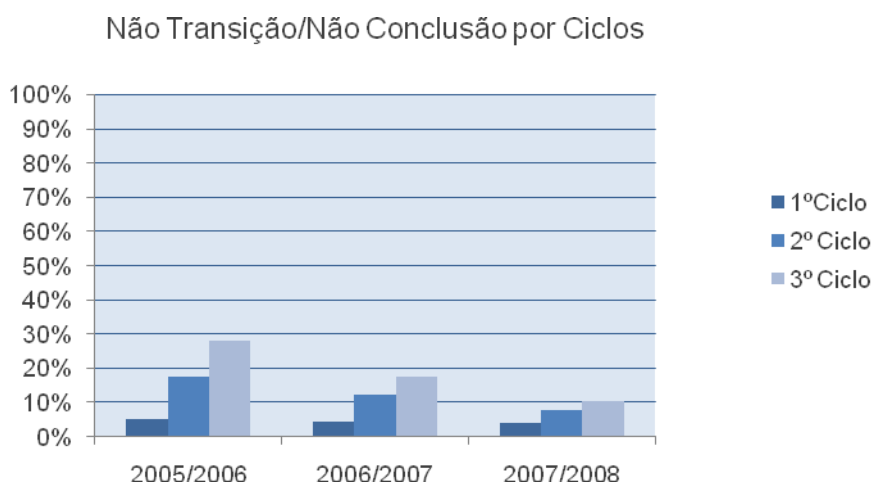
A taxa de transição/conclusão do 3º ciclo, assim como, a generalidade dos ciclos e dos anos escolares evoluiu ao longo do triénio, contudo em 2007/2008, entre a dos três ciclos, a do 3º é a menor. Mas, pelo gráfico seguinte, podemos constatar que no 3º ciclo, em cada ano lectivo, a variação da taxa de não transição/não conclusão tem tido um comportamento singular: ao mesmo tempo, que na passagem para o ano lectivo seguinte, a taxa de não transição/não conclusão reduz em todos os anos de escolaridade, mantendo sempre o 7º ano de escolaridade como ponto crítico; de 2006/2007 para 2007/2008, o melhor ano de escolaridade deixa de ser o 8º para ser o 9º.

Gráfico 15 – Evolução das taxas de não transição/não conclusão no 3º ciclo, segundo o ano lectivo, por ciclo de ensino/ano de escolaridade.



Em todos os ciclos, ao longo do triénio, as taxas de não transição/não conclusão diminuíram, mas ao nível do ano lectivo mantem-se a problemática: a taxa de não transição/não conclusão aumenta do 1º para o 3º ciclo.

Gráfico 16 – Evolução das taxas de não transição/não conclusão, segundo o ano lectivo, por ciclo de ensino.



## 8.2. Taxa de Abandono Escolar

O Agrupamento da Escola Expoente Natural, tem uma taxa de abandono escolar muito próxima de zero, em 2007/2008, só três alunos é que abandonaram a escola precocemente, quando ainda frequentavam o 2º ciclo.

Quadro 93 – Evolução da taxa de abandono segundo o ano lectivo, por ciclo e ano de escolaridade:

Ano Escolaridade/Ci clo	Abandono Escolar					
	Nº alunos			Taxa		
	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2005/2006	2006/2007	2007/2008
1ºano	1	0	0	0,90%	0,00%	0,00%
2ºano	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
3ºano	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
4ºano	1	0	0	0,84%	0,00%	0,00%
1ºCiclo	2	0	0	0,42%	0,00%	0,00%
5ºano	4	0	1	3,28%	0,00%	0,81%
6ºano	1	1	2	0,83%	0,85%	1,49%
2º Ciclo	5	1	3	2,07%	0,40%	1,17%
7º ano	0	3	0	0,00%	2,29%	0,00%
8º ano	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
9º ano	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
3º Ciclo	0	3	0	0,00%	0,92%	0,00%
Total	7	4	3	0,66%	0,38%	0,30%

## 8.3. Aproveitamento por disciplina.

Do 1º para o 3º ciclo, como se pode constatar nos três quadros que se seguem, o aproveitamento vai decaindo, embora, na generalidade, tenha vindo a melhorar ao longo do triénio. Matemática, com excepção do 2º ciclo, é a disciplina de menor aproveitamento. No 2º ciclo, a disciplina de pior aproveitamento é Inglês.

Quadro 94 – Aproveitamento por disciplina, no 1º ciclo.

1º Ciclo						
	Ano Lectivo 2005/2006		Ano Lectivo 2006/2007		Ano Lectivo 2007/2008	
	Taxa		Taxa		Taxa	
Disciplinas	<S	≥S	<S	≥S	<S	≥S
Língua Portuguesa	8,37	91,63%	9,56	90,44	5,47%	94,53%
Estudo do Meio	7,32	92,68%	6,86	93,14	3,50%	96,50%
Matemática	9,83	90,17%	10,60	89,40	7,44%	92,56%
Expressão e Educação Física-Motora			0,62	99,38	0,66%	99,34%
Expressão e Educação Musical			0,21	99,79	0,00%	100,00
Expressão e Educação Plástica			1,25	98,75	0,88%	99,12%
Expressão e Educação Dramática			0,62	99,38	0,44%	99,56%
Área de Projecto			1,04	98,96	0,88%	99,12%
Estudo Acompanhado			1,25	98,75	2,41%	97,59%
Formação Cívica			0,42	99,58	1,75%	98,25%

No ano 2006/2007, ano de início das AEC, na generalidade, houve com excepção da área de Estudo do Meio, um decair do aproveitamento. Estas duas variáveis podem não ser dependentes, uma vez que em 2007/2008 os resultados voltaram a subir, superando os de 2005/2006. Como também, pode haver dependência entre as variáveis, sobrando, por exemplo, uma questão de adaptação ao alargamento do horário de permanência na escola. Fica a conjectura (?).

Quadro 95 – Aproveitamento por disciplina, no 2º ciclo.

2º Ciclo						
	Ano Lectivo 2005/2006		Ano Lectivo 2006/2007		Ano Lectivo 2007/2008	
	Taxa		Taxa		Taxa	
Disciplinas	<3	≥3	<3	≥3	<3	≥3
Língua Portuguesa	16,10 %	83,90 %	17,41%	82,59%	13,49 %	86,51 %
L. Estrangeira I – Inglês	31,36%	68,64%	36,03%	63,97%	34,11 %	65,89 %
História e Geog de Portugal	17,80 %	82,20 %	27,94 %	72,06 %	12,80 %	87,20 %
Matemática	25,42 %	74,58 %	27,13%	72,87%	21,83 %	78,17 %
Ciências da Natureza	16,95 %	83,05 %	16,19 %	83,81 %	10,32 %	89,68 %
Ed. Visual e Tecnológica	6,33 %	93,67 %	6,07%	93,93%	7,54 %	92,46 %
Educação Musical	9,28 %	90,72 %	5,67 %	94,33 %	3,19 %	96,81 %
Tecn. De Infor. E Com.	0,84%	99,16%	1,72 %	98,28 %		
Educação Física	5,06 %	94,94 %	5,67 %	94,33 %	2,38 %	97,62 %
Ed. Moral Rel. Católica	3,83 %	96,17 %	3,72 %	96,28 %	2,81 %	97,19 %
Área de Projecto	3,38 %	96,62 %	5,81 %	94,19 %	3,57 %	96,43 %
Estudo Acompanhado	7,59 %	92,41 %	4,05 %	95,95 %	8,33 %	91,67 %
Formação Cívica	6,33 %	93,67 %	5,43 %	94,57 %	1,19 %	98,81 %

Mais uma vez, o ano lectivo 2006/2007, causa alguma estranheza, uma vez que, em geral, nas disciplinas de cariz mais teórico, os resultados decaíram ligeiramente, e em 2007/2008 recuperam e até superam os de 2007/2008. Mas pelo quadro seguinte, constatámos que o mesmo, já não se passa ao nível do 3º ciclo.

Quadro 96 – Aproveitamento por disciplina, no 3º ciclo.

3º Ciclo						
	Ano Lectivo 2005/2006		Ano Lectivo 2006/2007		Ano Lectivo 2007/2008	
	Taxa		Taxa		Taxa	
Disciplinas	<3	≥3	<3	≥3	<3	≥3
Língua P.	24,39%	75,61%	18,99%	81,01%	10,55%	89,45%
L. E. I - Inglês	38,72	61,28	23,81	77,78	24,82%	75,18%
L. E. II - Francês	33,33	66,67	16,19	83,81	14,23%	85,77%
História	11,28 %	88,72 %	12,38 %	87,62 %	10,91 %	89,09 %
Geografia	22,56 %	77,44 %	7,64 %	92,36 %	5,84 %	94,16 %
Matemática			48,57%	51,43%	39,27%	60,73%
C. F.-Químicas	25,69 %	74,31 %	21,77 %	78,23 %	14,96 %	85,04 %
Ciências Naturais	16,46 %	83,54 %	10,09 %	89,91 %	9,32 %	90,68 %
Educação Visual	14,93 %	85,07 %	2,21 %	97,79 %	2,15 %	97,85 %
Educação Tecn.	1,56 %	98,44 %	0,91 %	99,09 %	0,50 %	99,50 %
Área Artística	0,68 %	99,32 %				
Ofícios Têxteis			0,97 %	99,03 %	0,71 %	99,29 %
Expressão Plást.			7,69 %	92,31 %	0,00 %	100 %
Educação Musical	0,00 %	100 %	0,00 %	100 %	2,17 %	97,83 %
TIC	1,09 %	98,91 %	0,00 %	100 %	0,00 %	100 %
Educação Física	0,30 %	99,70 %	0,63 %	99,37 %	1,85 %	98,15 %
EMRC	0,00 %	100 %	0,65 %	99,35 %	1,12 %	98,88 %
Área de Projecto	3,03 %	96,97 %	1,58 %	98,42 %	0,72 %	99,28 %
Estudo Acomp.	6,67 %	93,33 %	2,21 %	97,79 %	3,27 %	96,73 %
Formação Cívica	5,15 %	94,85 %	1,58 %	98,42 %	3,27 %	96,73 %

Em suma, o mínimo do aproveitamento é 60,73% alcançado a Matemática no 3º ciclo em 2007/2008, seguido, nesse ano lectivo por Inglês, no 2º ciclo, com 65,89%, tendo todas as outras disciplinas, nesse ano lectivo, uma

perecentagem superior a 75%. Mas, só em comparação com outras escolas, podemos aferir da qualidade destes números.

#### 8.4. Provas de Aferição

Só as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa é que são sujeitas a avaliação externa, o que não permite aferir, na íntegra, se a avaliação que é feita, ao nível de escola está enquadrada com o desenvolvido a nível nacional.

Contudo, na disciplina de Língua Portuguesa, ao nível do 4º ano, o diferencial entre a nota obtida por frequência e a da Prova de Aferição, nunca é superior 4,6% e no ano lectivo 2007/2008, a nota de frequência ainda se aproximou mais da da Prova de Aferição.

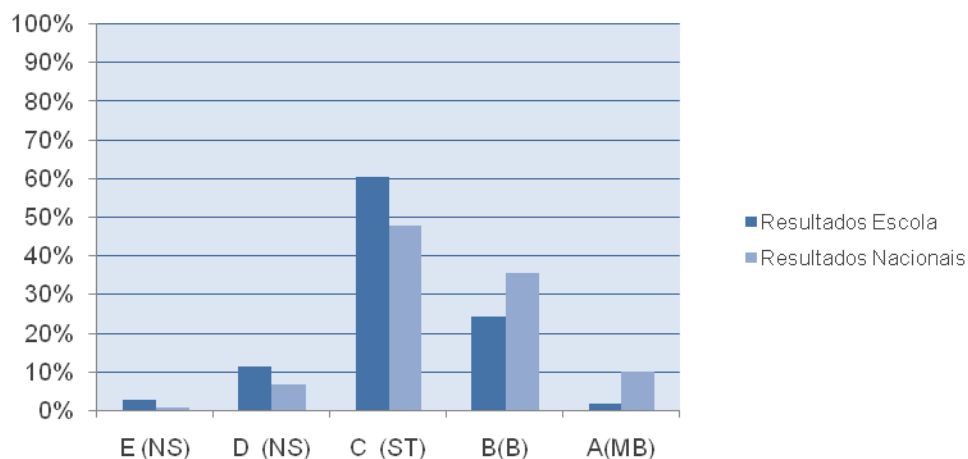
Quadro 97 – Resultados obtidos por frequência/Prova de Aferição, no 4º ano, na disciplina de Língua Portuguesa.

Resultados - Língua Portuguesa 4ºAno															
Ano Lectivo 2006/2007							Ano Lectivo 2007/2008								
Frequência			Prova de Aferição				Frequência			Prova de Aferição					
Nível	Nº	Taxa		Nº	Taxa		Nível	Nº	Taxa		Nº	Taxa			
Fraco	0	0,0%	9,2%	E (NS)	3	2,6%	13,8%	Fraco	0	0,0%	4,1%	E (NS)	0	0,0%	8,0%
Não Satisfaz	11	9,2%		D (NS)	13	11,2%		Não Satisfaz	5	4,1%		D (NS)	9	8,0%	
Satisfaz	58	48,3%	90,8%	C (ST)	70	60,3%	86,2%	Satisfaz	55	45,1%	95,9%	C (ST)	78	69,0%	92,0%
Satisfaz Bastante	33	27,5%		B (B)	28	24,1%		Satisfaz Bastante	46	37,7%		B (B)	25	22,1%	
Excelente	18	15,0%		A (MB)	2	1,7%		Excelente	16	13,1%		A (MB)	1	0,9%	

O gráfico que se segue, é relativo aos resultados da Prova de Aferição de Língua Portuguesa e permite a comparação entre os resultados da Escola Exponte Natural e a média nacional.

Gráfico 17 – Resultados da Prova de Aferição de Língua Portuguesa, da Escola Expoente Natural e a nível nacional, em 2006/2007.

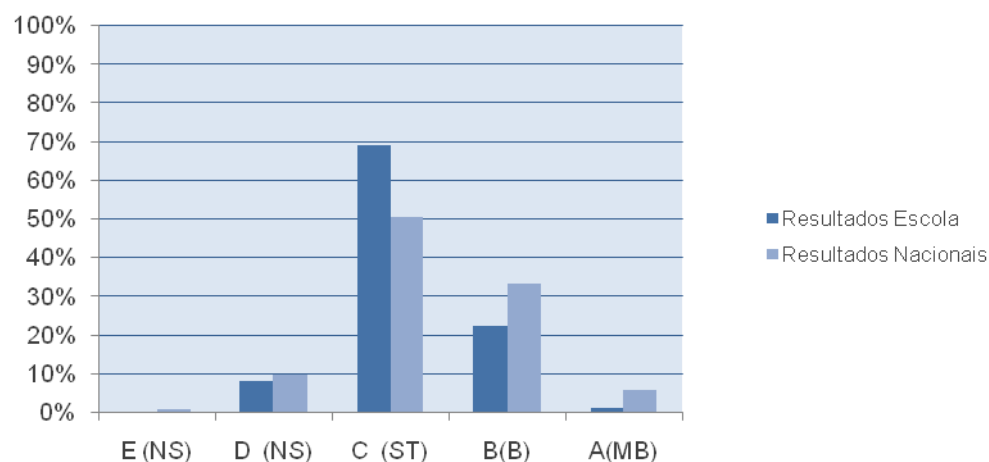
Prova Aferição - Língua Portuguesa 4ºAno -2006/2007



Pelo gráfico, constatámos que até ao nível C, a escola reúne uma percentagem superior à média Nacional, o que, já não acontece, na percentagem relativa ao Bom e ao Muito Bom.

Gráfico 18 – Resultados da Prova de Aferição de Língua Portuguesa, da Escola Expoente Natural e a nível nacional, em 2007/2008.

Prova Aferição - Língua Portuguesa 4ºAno -2007/2008



Em 2007/2008, a Escola teve uma percentagem menor que a nacional nos níveis E e D, ultrapassou a nacional no C e voltou a atingir percentagens inferiores nos níveis B e A.

Relativamente a Matemática, como podemos constatar no quadro que se segue, o desfasamento entre a nota de frequência e a da Prova de Aferição do ano lectivo 2006/2007 é minimizado em 2007/2008: de, aproximadamente, 15% passou para cerca de 3%.

Quadro 98 – Resultados obtidos por frequência/Prova de Aferição, no 4º ano, na disciplina de Matemática.

Resultados - Matemática 4ºAno															
Ano Lectivo 2006/2007							Ano Lectivo 2007/2008								
Frequência			Prova de Aferição				Frequência			Prova de Aferição					
Nível	Nº	Taxa		Nº	Taxa		Nível	Nº	Taxa		Nº	Taxa			
Fraco	0	0,0%	11,67%	E (NS)	3	2,6%	26,72%	Fraco	0	0,0%	5,74%	E (NS)	1	0,9%	8,85%
Não Satisfaz	14	11,7%		D (NS)	28	24,1%		Não Satisfaz	7	5,7%		D (NS)	9	8,0%	
Satisfaz	59	49,2%	88,33%	C (ST)	50	43,1%	73,28%	Satisfaz	65	53,3%	94,26%	C (ST)	41	36,3%	91,15%
Satisfaz Bastante	24	20,0%		B (B)	25	21,6%		Satisfaz Bastante	37	30,3%		B (B)	38	33,6%	
Excelente	23	19,2%		A (MB)	10	8,6%		Excelente	13	10,7%		A (MB)	24	21,2%	

Relativamente à média nacional, tal como aconteceu na Prova de Aferição de Língua Portuguesa, em 2006/2007, até ao nível C, inclusivé, a escola obteve uma percentagem superior, sendo ultrapassada pela percentagem nacional nos níveis B e A.

Em 2007/2008, a escola aproximou-se muito das médias nacionais e no nível A ultrapassou as percentagens nacionais atingidas na Prova de Aferição de Matemática.

Gráfico 19 – Resultados da Prova de Aferição de Matemática da Escola Expoente Natural e a nível nacional, em 2006/2007.

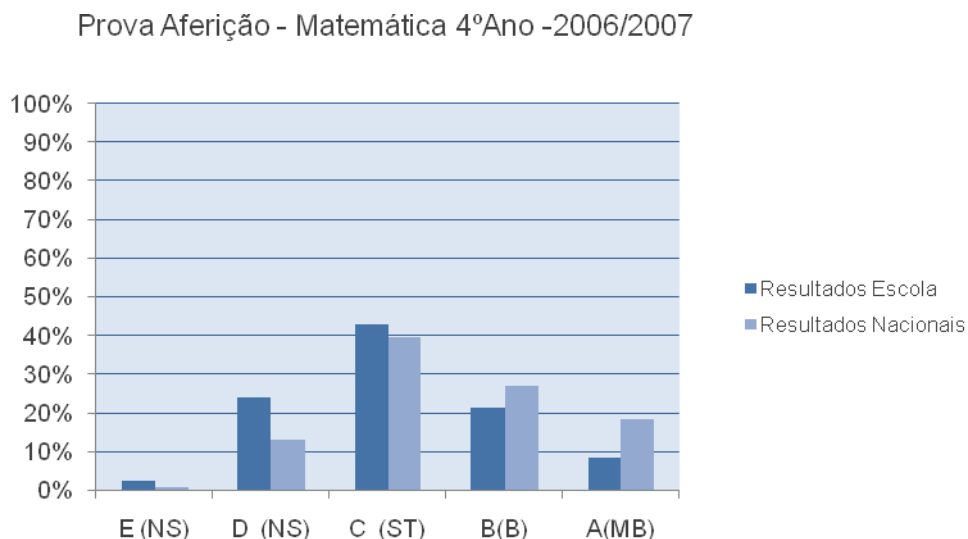
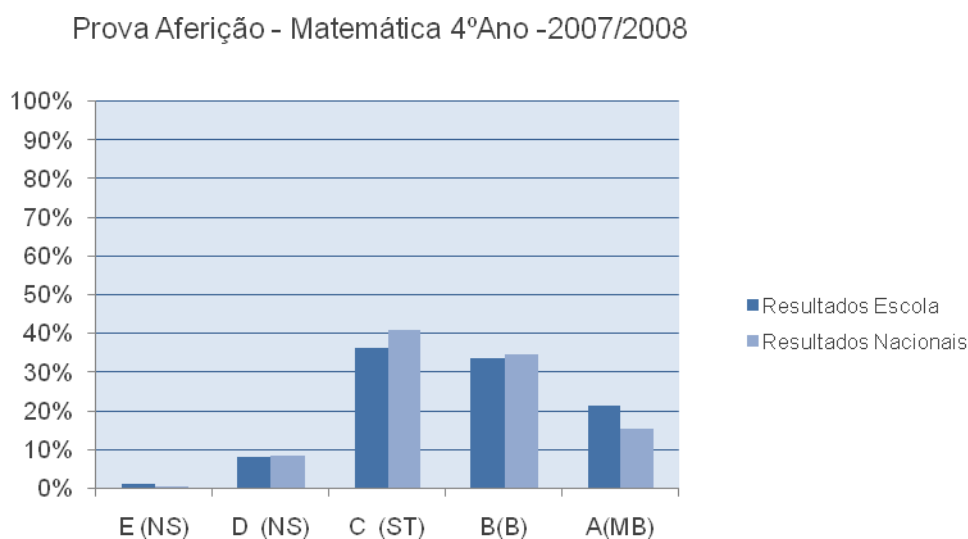


Gráfico 20 – Resultados da Prova de Aferição de Matemática da Escola Expoente Natural e a nível nacional, em 2007/2008.



No 6ºano, a Língua Portuguesa, o diferencial entre a nota de frequência e a obtida na Prova de Aferição em 2006/2007, é de 1,3% e em 2007/2008, a percentagem obtida na Prova de Aferição já foi superior à de frequência, aproximadamente 7%.

Quadro 99 – Resultados obtidos por frequência/Prova de Aferição, no 6º ano, na disciplina de Língua Portuguesa.

Resultados – Língua Portuguesa 6ºAno															
Ano Lectivo 2006/2007							Ano Lectivo 2007/2008								
Frequência			Prova de Aferição				Frequência			Prova de Aferição					
Nível	Nº	Taxa		Nº	Taxa		Nível	Nº	Taxa		Nº	Taxa			
<b>1</b>	0	0,0%	<b>19,0%</b>	E (NS)	3	2,7%	<b>17,7%</b>	<b>1</b>	1	0,8%	<b>14,7%</b>	E (NS)	0	0,0%	<b>7,1%</b>
<b>2</b>	22	19,0%		D (NS)	17	15,0%		<b>2</b>	18	14,0%		D (NS)	9	7,1%	
<b>3</b>	59	50,9%	<b>81,0%</b>	C (ST)	80	70,8%	<b>82,3%</b>	<b>3</b>	88	68,2%	<b>85,3%</b>	C (ST)	91	72,2%	<b>92,9%</b>
<b>4</b>	27	23,3%		B (B)	10	8,8%		<b>4</b>	17	13,2%		B (B)	25	19,8%	
<b>5</b>	8	6,9%		A (MB)	3	2,7%		<b>5</b>	5	3,9%		A (MB)	1	0,8%	

Gráfico 21 – Resultados da Prova de Aferição de Língua Portuguesa (6º ano) da Escola Expoente Natural e a nível nacional, em 2006/2007.

Prova Aferição - Língua Portuguesa 6ºAno -2006/2007

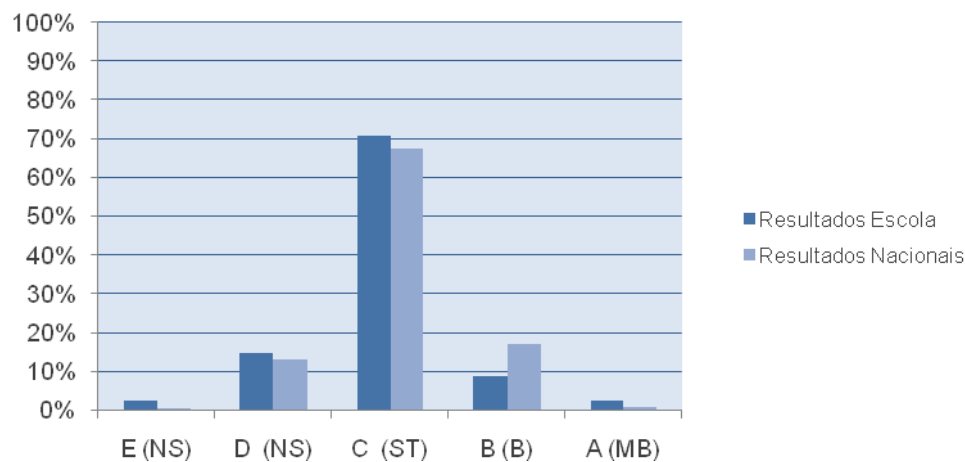
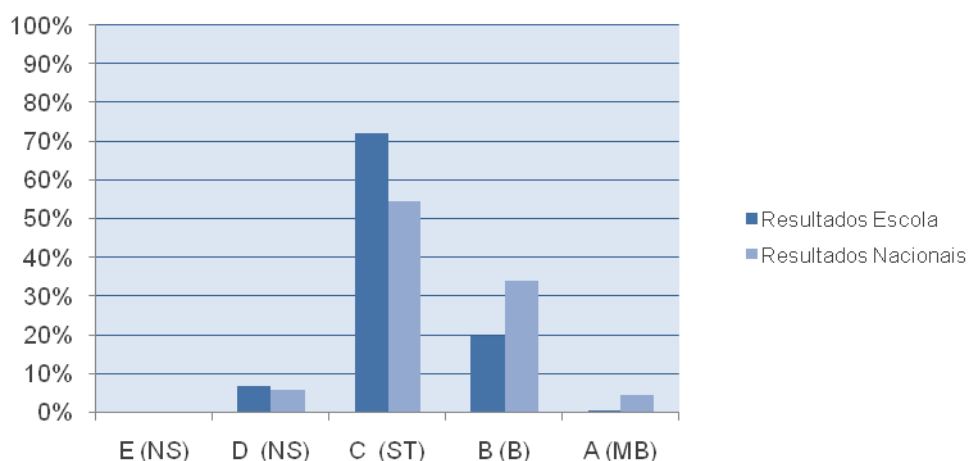


Gráfico 22 – Resultados da Prova de Aferição de Língua Portuguesa – 6º ano - da Escola Exponte Natural e a nível nacional, em 2007/2008.

Prova Aferição - Língua Portuguesa 6ºAno -2007/2008



Em 2006/2007, aconteceu no 6º ano, o mesmo que no 4º ano: até ao nível C (inclusivé) a percentagem da escola, é superior à nacional. No ano lectivo seguinte (2007/2008), a escola superiorizou-se muito à percentagem nacional, no nível C.

No que concerne à Matemática, no 6º ano de escolaridade, em 2006/2007 o desfasamento é enorme: nas Provas de Aferição, confirmou-se menos de metade dos níveis obtidos por frequência. Fosso, que em 2007/2008 foi minimizado, pois o diferencial é apenas de 4,5%.

Em 2006/2007, nos níveis E e D a escola esteve acima das percentagens nacionais e nos restantes (C, B e A) abaixo. A melhoria dos resultados, no ano lectivo seguinte, deveu-se ao item C, em que a escola ultrapassou a percentagem nacional.

Quadro 100 – Resultados obtidos por frequência/Prova de Aferição, no 6º ano, na disciplina de Matemática.

Resultados – Matemática 6ºAno															
Ano Lectivo 2006/2007						Ano Lectivo 2007/2008									
Frequência			Prova de Aferição			Frequência			Prova de Aferição						
Nível	Nº	Taxa		Nº	Taxa	Nível	Nº	Taxa		Nº	Taxa				
1	0	0,0%	31,0%	E (NS)	21	18,6%	1	1	0,8%	30,2%	E (NS)	1	0,8%	34,7%	
2	36	31,0%		D (NS)	55	48,7%		2	38		29,5%	D (NS)	42		33,9%
3	56	48,3%	69,0%	C (ST)	30	26,5%	3	69	53,5%	69,8%	C (ST)	66	53,2%	65,3%	
4	19	16,4%		B (B)	7	6,2%		4	15		11,6%	B (B)	11		8,9%
5	5	4,3%		A (MB)	0	0,0%		5	6		4,7%	A (MB)	4		3,2%

Gráfico 23 – Resultados da Prova de Matemática – 6º ano - da Escola Expoente Natural e a nível nacional, em 2006/2007.

Prova Aferição - Matemática 6ºAno -2006/2007

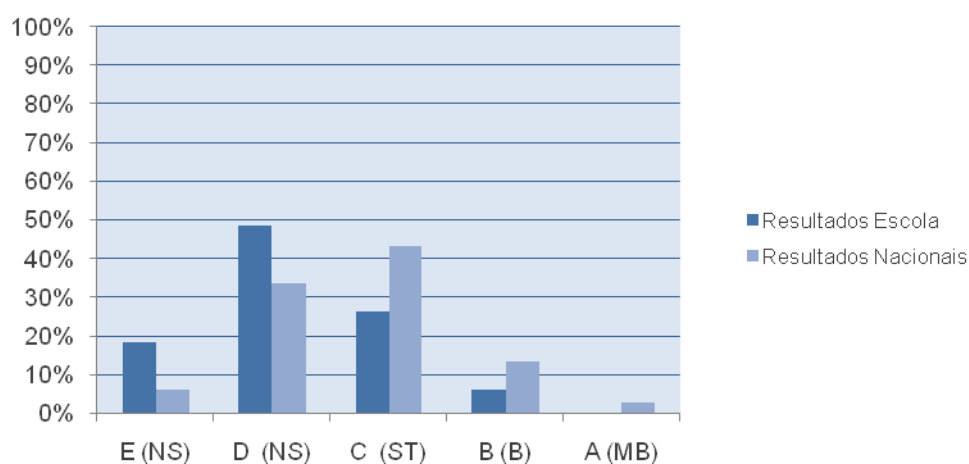
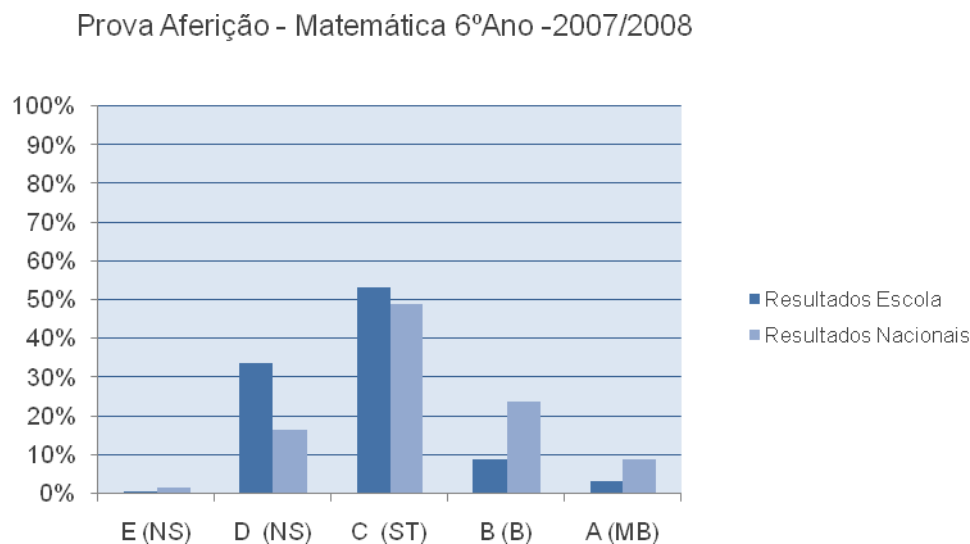


Gráfico 24 – Resultados da Prova de Matemática – 6º ano - da Escola Expoente Natural e a nível nacional, em 2007/2008.



Em suma, os resultados das Provas de Aferição, na generalidade, com excepção de Matemática – 6º ano de escolaridade – aproximam-se muito, tanto das notas obtidas por frequência, como das percentagens nacionais.

Interessa, então, comensurar os resultados ao nível local – em comparação com outras escolas do concelho e ao nível do QZP (Quadro de Zona Pedagógica).

### 8.5. Exames Nacionais nas Escolas do Concelho e no QZP (Quadro de Zona Pedagógica)

Como o 9º ano, é o ano terminal do 3º e último ciclo obrigatório, interessou-nos apurar, se os alunos que integraram as escolas deste Agrupamento, no final são equiparáveis, em competências adquiridas, aos dos outros Agrupamentos locais. Esta comparação só é possível nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nas três páginas seguintes, tentámos posicionar a Escola Expoente Natural entre as Escolas do QZP, em 2007/2008.

Quadro 101 – Lista das Escolas QZP - Média Exame de Matemática.

Posição no QZP	Posição Nacional	Descrição do estabelecimento de ensino	Média Exame	Média Frequência
1	29	Colégio Casa Mãe	4,09	3,86
2	<b>86</b>	<b>Externato Senhora do Carmo</b>	<b>3,69</b>	<b>3,13</b>
3	172	Escola Secundária com 3º Ciclo de Paços de Ferreira	3,36	3,27
4	299	Escola Secundária com 3º Ciclo de Penafiel	3,17	3,26
5	307	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Penafiel N° 2	3,15	3,31
6	330	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de D. Manuel de Faria e Sousa	3,13	2,90
7	396	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de D. António Ferreira Gomes	3,06	2,97
8	428	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Marão	3,03	3,00
9	434	Escola Secundária com 3º Ciclo de Paredes	3,02	3,30
10	443	Colégio São Gonçalo	3,01	3,11
<b>11</b>	<b>470</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Expoente Natural</b>	<b>2,99</b>	<b>3,05</b>
12	<b>548</b>	<b>Escola Secundária com 3º Ciclo de Lousada</b>	<b>2,91</b>	<b>2,80</b>
13	566	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Baião	2,90	2,94
14	587	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Alpendurada	2,88	2,81
15	637	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar	2,83	2,92
16	640	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Lagares	2,83	2,94
17	659	Escola Secundária com 3º Ciclo de Felgueiras	2,81	3,24
18	669	Escola Secundária com 3º Ciclo de Vila Cova da Lixa	2,81	3,11
19	704	Escola Secundária com 3º Ciclo de Marco de Canaveses	2,77	3,28
20	725	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Santa Marinha do Zêzere	2,76	3,09
21	800	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Paço de Sousa	2,70	3,05
22	821	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Toutosa	2,69	2,89
23	824	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Amarante	2,69	2,86
24	858	Escola Secundária com 3º Ciclo de Amarante	2,67	3,05
25	887	Externato Vila Meã	2,64	2,86
26	896	Escola Secundária com 3º Ciclo de Baltar	2,64	3,00
27	935	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Paços de Ferreira	2,61	2,84
28	996	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Sobreira	2,55	2,68
29	1009	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Cristelo	2,53	2,91
30	1013	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Penafiel n° 3	2,53	3,05
31	1031	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Lordelo	2,51	2,98
32	1032	Escola Secundária de Alpendurada	2,51	3,24
33	1052	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Idães	2,49	2,79
34	1056	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Eiriz	2,49	3,03
35	1057	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Rebordosa	2,49	2,97
36	1059	Escola Secundária com 3º Ciclo de Joaquim de Araújo	2,49	3,03
37	1060	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Paredes	2,48	3,11
38	1065	Escola Secundária com 3º Ciclo de Vilela	2,48	2,94
39	<b>1067</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Nevogilde</b>	<b>2,48</b>	<b>3,12</b>
40	1076	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Marco de Canaveses	2,47	2,89
41	1083	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Pinheiro	2,46	2,85
42	1102	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Frazão	2,44	2,74
43	1105	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Vila Caiz	2,44	3,00
44	1129	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos	2,42	3,04
45	<b>1141</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Caíde Rei</b>	<b>2,40</b>	<b>2,87</b>
46	1151	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Sande	2,40	2,97
47	<b>1165</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Lousada</b>	<b>2,37</b>	<b>3,04</b>
48	1174	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Ancede	2,36	2,61
49	1232	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Airães	2,24	2,95
50	1254	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Dr. Leonardo Coimbra	2,14	2,89
Escolas Públicas Básicas				

Quadro 102 – Lista das Escolas QZP - Média Exame de Língua Portuguesa.

Posição no QZP	Posição Nacional I	Descrição do estabelecimento de ensino	Média Exame	Média Frequência
1	6	Colégio Casa Mãe	4,18	4,00
2	62	Escola Secundária com 3º Ciclo de Paços de Ferreira	3,76	3,17
3	<b>155</b>	<b>Externato Senhora do Carmo</b>	<b>3,56</b>	<b>3,56</b>
4	256	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Santa Marinha do Zêzere	3,44	3,06
5	259	Escola Secundária com 3º Ciclo de Paredes	3,44	3,52
6	<b>357</b>	<b>Escola Secundária com 3º Ciclo de Lousada</b>	<b>3,35</b>	<b>3,38</b>
7	438	Escola Secundária de Alpendurada	3,31	3,46
8	499	Escola Secundária com 3º Ciclo de Vila Cova da Lixa	3,27	3,38
9	556	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Rebordosa	3,24	3,20
10	561	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Amarante	3,24	2,97
11	574	Escola Secundária com 3º Ciclo de Penafiel	3,23	3,29
12	587	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de D. Manuel de Faria e Sousa	3,23	3,15
13	<b>589</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Lousada</b>	<b>3,23</b>	<b>3,13</b>
14	592	Colégio São Gonçalo	3,23	3,28
15	633	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Eiriz	3,20	3,15
16	647	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Lagares	3,19	3,12
17	673	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Penafiel Nº 2	3,18	3,25
18	696	Escola Secundária com 3º Ciclo de Baltar	3,16	3,22
19	<b>726</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Expoente Natural</b>	<b>3,15</b>	<b>3,27</b>
20	<b>730</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Caíde Rei</b>	<b>3,15</b>	<b>3,13</b>
21	736	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar	3,14	3,02
22	747	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Airões	3,13	3,22
23	757	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Marão	3,13	3,45
24	763	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Paredes	3,13	3,31
25	816	Escola Secundária com 3º Ciclo de Felgueiras	3,10	3,39
26	833	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Vila Caiz	3,10	3,39
27	843	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Cristelo	3,09	3,15
28	866	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Sande	3,07	3,03
29	872	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Penafiel nº 3	3,07	2,99
30	881	Escola Secundária com 3º Ciclo de Marco de Canaveses	3,07	3,27
31	892	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Paços de Ferreira	3,06	3,31
32	924	Escola Secundária com 3º Ciclo de Amarante	3,05	3,32
33	963	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Paço de Sousa	3,03	3,21
34	967	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Lordelo	3,02	3,32
35	972	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Toutosa	3,02	3,05
36	975	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Alpendurada	3,02	3,20
37	1013	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Baião	3,00	2,96
38	1031	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Marco de Canaveses	2,98	3,16
39	1032	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Pinheiro	2,98	3,40
40	1056	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Frazão	2,96	2,96
41	1069	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Idães	2,95	3,15
42	1074	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de D. António Ferreira Gomes	2,94	3,11
43	1083	Escola Secundária com 3º Ciclo de Vilela	2,94	3,13
44	1097	Externato Vila Meã	2,93	3,32
45	1102	Escola Secundária com 3º Ciclo de Joaquim de Araújo	2,93	2,98
46	<b>1113</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Nevogilde</b>	<b>2,92</b>	<b>3,09</b>
47	1155	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos	2,87	3,00
48	1165	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Sobreira	2,85	3,28
49	1171	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Ancede	2,85	3,16
50	1202	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Dr. Leonardo Coimbra	2,80	3,25

Escolas Públicas Básicas

Quadro 103 – Lista das Escolas QZP - Língua Portuguesa e Matemática.

Posição no QZP	Posição Nacional	Descrição do estabelecimento de ensino	Média Exame	Média Frequência
1	12	Colégio Casa Mãe	4,14	3,93
2	<b>99</b>	<b>Externato Senhora do Carmo</b>	<b>3,63</b>	<b>3,34</b>
3	117	Escola Secundária com 3º Ciclo de Paços de Ferreira	3,56	3,22
4	326	Escola Secundária com 3º Ciclo de Paredes	3,23	3,41
5	372	Escola Secundária com 3º Ciclo de Penafiel	3,20	3,28
6	402	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de D. Manuel de Faria e Sousa	3,18	3,02
7	415	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Penafiel N° 2	3,17	3,28
8	<b>452</b>	<b>Escola Secundária com 3º Ciclo de Lousada</b>	<b>3,13</b>	<b>3,09</b>
9	474	Colégio São Gonçalo	3,12	3,20
10	499	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Santa Marinha do Zêzere	3,10	3,07
11	535	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Marão	3,08	3,22
<b>12</b>	<b>553</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Expoente Natural</b>	<b>3,07</b>	<b>3,16</b>
13	603	Escola Secundária com 3º Ciclo de Vila Cova da Lixa	3,04	3,25
14	647	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Lagares	3,01	3,03
15	661	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de D. António Ferreira Gomes	3,00	3,04
16	691	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Baltar	2,98	2,97
17	724	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Amarante	2,96	2,92
18	732	Escola Secundária com 3º Ciclo de Felgueiras	2,96	3,31
19	745	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Baião	2,95	2,95
20	748	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Alpendurada	2,95	3,01
21	786	Escola Secundária com 3º Ciclo de Marco de Canaveses	2,92	3,27
22	818	Escola Secundária de Alpendurada	2,90	3,35
23	823	Escola Secundária com 3º Ciclo de Baltar	2,90	3,11
24	885	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Rebordosa	2,86	3,09
25	887	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Paço de Sousa	2,86	3,13
26	894	Escola Secundária com 3º Ciclo de Amarante	2,86	3,18
27	895	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Toutosa	2,85	2,97
28	907	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Eiriz	2,84	3,09
29	934	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Paços de Ferreira	2,83	3,08
30	966	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Cristelo	2,81	3,03
31	970	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Paredes	2,81	3,21
32	<b>974</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Lousada</b>	<b>2,80</b>	<b>3,09</b>
33	975	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Penafiel nº 3	2,80	3,02
34	995	Externato Vila Meã	2,79	3,09
35	<b>1012</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Caíde Rei</b>	<b>2,77</b>	<b>3,00</b>
36	1023	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Vila Caiz	2,77	3,19
37	1025	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Lordelo	2,76	3,15
38	1065	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Sande	2,73	3,00
39	1076	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Marco de Canaveses	2,72	3,02
40	1078	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Idães	2,72	2,97
41	1079	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Pinheiro	2,72	3,13
42	1095	Escola Secundária com 3º Ciclo de Vilela	2,71	3,03
43	1098	Escola Secundária com 3º Ciclo de Joaquim de Araújo	2,71	3,01
44	1103	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Sobreira	2,70	2,98
45	1106	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Frazão	2,70	2,85
46	<b>1108</b>	<b>Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Nevogilde</b>	<b>2,70</b>	<b>3,10</b>
47	1122	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Airões	2,69	3,09
48	1165	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos	2,64	3,02
49	1197	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Ancede	2,60	2,89
50	1255	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Dr. Leonardo Coimbra	2,47	3,07

Consultadas as três últimas páginas, podemos verificar que entre o QZP, a Expoente Natural, conseguiu a 11ª melhor média no Exame Nacional de Matemática, a Língua Portuguesa, alcançou a 19ª posição e em média conjunta dos dois exames conseguiu a 12ª posição.

Ainda nas tabelas das três últimas páginas, verificámos que, entre as escolas básicas públicas, a Expoente Natural alcançou o 5º lugar pelos resultados obtidos no Exame de Matemática, o 9º pelos de Língua Portuguesa e o quarto lugar em média conjunta dos dois exames.

Passando do Quadro de Zona Pedagógica para as escolas do Concelho, pelo quadro que se segue, verificámos que entre as escolas públicas do concelho, a Expoente Natural, terminou o triénio como a melhor posicionada, relativamente a Matemática, tanto por percentagem de positivas, como por média. Enquanto, que a Língua Portuguesa conseguiu ser a 3ª, tanto por percentagem de positivas, como por média obtida.

Quadro 104 – Lista das Escolas do Concelho, ordenada por percentagem de positivas e por média obtida nos exames de Língua Portuguesa e Matemática.

Posição Nacional - Percentagem de positivas no Exame Nacional de Matemática			
	2005/2006	2006/2007	2007/2008
EB Lousada	1243	981	1185
EB Nevogilde	921	1233	1018
<b>EB Exp. Nat.</b>	<b>658</b>	<b>941</b>	<b>480</b>
EB Caíde Rei	1032	1100	1157
ES Lousada	358	1115	586
Externato		355	83

Posição Nacional - Média no Exame Nacional de Matemática			
	2005/2006	2006/2007	2007/2008
EB Lousada	1097	836	1165
EB Nevogilde	948	1108	1067
<b>EB Exp Nat.</b>	<b>731</b>	<b>899</b>	<b>470</b>
EB Caíde Rei	1143	1173	1141
ES Lousada	380	1098	548
Externato		453	86

Posição Nacional - Percentagem de Positivas no Exame Nacional de Língua Portuguesa			
	2005/2006	2006/2007	2007/2008
EB Lousada	435	145	512
EB Nevogilde	872	1110	1100
<b>EB Exp Nat.</b>	<b>1014</b>	<b>749</b>	<b>541</b>
EB Caíde Rei	920	593	649
ES Lousada	334	890	256
Externato		314	218

Posição Nacional - Média no Exame Nacional de Língua Portuguesa			
	2005/2006	2006/2007	2007/2008
EB Lousada	401	458	589
EB Nevogilde	892	1070	1113
<b>EB Exp Nat.</b>	<b>997</b>	<b>860</b>	<b>726</b>
EB Caíde Rei	953	544	730
ES Lousada	400	978	357
Externato		255	155

Depois da análise, tanto a nível do QZP, como do Concelho podemos concluir que nas duas disciplinas sujeitas a avaliação externa, os resultados, principalmente, a Matemática destacam-na da maioria das escolas.

Na generalidade, os resultados têm melhorado de ano lectivo, para ano lectivo, e o abandono escolar é quase nulo. Sendo assim, relativamente ao critério 9, dedicado aos Resultados Chave do Desempenho, considerámo-los bastante satisfatórios. Classificação, que contrasta com alguns dos pontos fracos apontados, principalmente, pelos funcionários não docentes e docentes e que passaremos a dar conta na conclusão deste trabalho.

## Conclusão

Terminado o algoritmo e interpretadas as médias, apresentámos todas as lacunas que ficaram retidas, confrontando-as com as hipóteses (cf. p.91):

Hipótese 1: A Escola Expoente Natural reúne as nove características das escolas que, no entender de António Bolívar, são de maior eficácia

Hipótese 2: A Escola Expoente Natural está preparada para desenvolver um plano de melhoria dos seus subsistemas e, conseqüentemente, da qualidade da organização geral.

Segundo a leitura que fizemos no critério 1 – Liderança - o principal ponto crítico cabe à incapacidade de divulgação e de envolvimento da AE. O problema detectado não é ao nível do PE, nem da definição das linhas orientadoras para o plano de orçamento, mas sim ao nível da divulgação da sua actividade e, conseqüentemente, da envolvimento da comunidade educativa nas mesmas. Realçando-se, ainda da segunda análise, o baixo índice de satisfação que os colaboradores evidenciam, nas fontes alternativas de financiamento. Então segundo, Runkel e Schmuck, antes da aplicação do plano de melhoria (hipótese 2) é necessária a clarificação da comunicação, através de redes de comunicação interna e externa (cf. p. 76). Relativamente à privação de fontes alternativas de financiamento, pode condicionar a autonomia, (hipótese 1) que António Bolívar tem como característica das escolas de maior eficácia, sem excluir regulamentações externas, mas com uma ampla margem de gestão e capacidade para planificar o currículo e a organização da escola (cf. p. 65).

Passando ao Critério 2- Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção, encontrámos dois pontos críticos: os inquiridos apontam, por defeito, a capacidade e os métodos que a escola utiliza, para reconhecer quando deve mudar as suas estratégias, políticas e ofertas formativas e, a forma como ignoram a figura do CDC. Neste ponto, ao realizarmos o estudo por órgãos e entidades pudemos especificar, cada uma destas lacunas:

- Relativamente à capacidade e aos métodos que a escola utiliza para reconhecer quando deve mudar as suas estratégias, a palavra “avaliação” foi a que reuniu menor média, portanto está necessitada de melhoria.

Os docentes entendem como área a melhorar, a prática de introdução de melhorias na escola, por/como consequência de uma avaliação sistemática dos processos. Avaliação da qual deduzimos que a pretensão de melhoria solicitada ao CP, nomeadamente, no modo como “o CP acompanha e avalia a execução das suas deliberações e recomendações” e nos “dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente de avaliação”, não deriva da importância que o CP atribui à avaliação das necessidades educativas dos alunos, ou do grau de satisfação dos funcionários docentes e não docentes. E, quando a análise à avaliação é feita “a escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias”; no entanto, nem todas as melhorias introduzidas, são resultantes de uma avaliação sistemática dos processos.

Assim, no campo da avaliação, podemos depreender, da opinião dos docentes que, além do acompanhamento e supervisão, que o CP faz da execução das suas próprias recomendações e dos dispositivos de acompanhamento e monitorização da avaliação, que sendo, satisfatórios estão incluídos nas áreas de melhoria; a introdução de melhorias resultantes de uma avaliação sistemática dos processos, deveria passar de uma *Iniciativa Planeada e frequentemente implementada*, a uma *planeada e Frequentemente Aplicada com Sucesso*. Mais uma das características, atribuída por António Bolívar às escolas de maior eficácia: controlo sistemático do progresso e dos objectivos alcançados pelos alunos e acompanhamento, permanente, do trabalho dos alunos, como meio de adequação do trabalho docente (cf. p. 65). No mesmo sentido, Runkel e Schmuck, sustentam a necessidade de avaliação das mudanças, utilizando critérios e índices que comensem o progresso alcançado (cf. p. 76).

- Na actuação do CDC, os docentes apontam como área a desenvolver a avaliação, em departamento da eficácia dos materiais e o incitamento do trabalho de grupo. Dito de outro modo, é ambicionado que docentes de uma mesma disciplina, em grupo, definam os recursos pedagógicos e avaliem a sua qualidade, com vista à respectiva utilização nas situações de ensino/aprendizagem.

Ainda referente ao CDC, mas no papel que desempenha no CP: para que a representatividade dos diversos sectores no CP, passe de satisfatória a bastante satisfatória, tendo que preservar a capacidade de divulgação das decisões do CP aos seus pares e melhorar, a forma como os representam no CP, assim como, as articulações com os outros representantes, fazendo como que a reflexão, o debate e a articulação entre os diversos sectores. Conseguindo isto, o encabeçamento e a apresentação de propostas, passaria de *Iniciativa Planeada e Frequentemente Implementada* a *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso*. Note-se, ainda, que dos sectores representados no CP, não está em causa, a forma como os seus representantes transmitem a informação (à posteriori, pós reuniões do CP) aos seus pares, mas sim, como ponto que ainda não é bastante satisfatório, a articulação que realizam entre si [entre eles, representantes, no CP]; sendo, então, de melhorar o espaço de reflexão, debate e articulação entre os diversos sectores, nele representados, assim como, a forma como os representantes apresentam e formulam as propostas derivadas dos seus departamentos. Daí que Runkel e Schmuck, defendam a melhoria dos procedimentos dos grupos, atribuindo-lhe novas competências e métodos de trabalho aos grupos para maximizar a produção e o grau de satisfação das actividades (cf. p.76). Característica preenchida pelas escolas de maior eficácia que, segundo António Bolívar, preservam a colaboração e as relações de colegialidade entre os professores, em prol da coordenação e cooperação no trabalho de equipa, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, como dos próprios professores (cf. p. 65).

- A oferta curricular, neste estudo, aparece posta, em causa a definição da oferta curricular da escola tendo em conta o contexto local (cultura local, contexto económico). Mas, em simultâneo, foi considerada de *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso/Procedimento Bastante Satisfatório*, o desenvolvimento com parceiros, de novos perfis de competências dos alunos, de ofertas educativas e de novos serviços [CEF; PIEF...]. Dissipámos, então, a possibilidade da crítica apontada à oferta educativa provir dos CEF ou PIEF. O dedo apontado ao leque da oferta curricular é relativo ao currículo normal dos alunos, às disciplinas que optam, no 3º ciclo, pela componente para a Educação Artística – Educação Visual, ou

outra disciplina (oferta de escola) de acordo com o Decreto Lei n.º209/2002. Ainda na oferta educativa, também ficou exposta a opinião da escola como entidade que se envolve, activamente, com as famílias para ir de encontro às suas expectativas e necessidades. E os docentes compreendem, também, que a escola define as suas ofertas educativas, de acordo com as características do seu Projecto Curricular de Escola. A área de melhoria reside na definição da oferta curricular da escola, tendo em conta o contexto local (cultura local, contexto económico). Após esta análise concluímos que a oferta de escola dá prioridade ao Projecto Curricular de Escola em detrimento do contexto local.

No capítulo da Gestão dos Recursos Humanos - Critério 3 – deduzimos, que a promoção de melhores práticas educativas, em articulação com outras escolas é um procedimento que 36, 1% dos inquiridos desconhece e, portanto, não consideram ser uma prática comum na escola.

Depois, da função inversa que aplicámos ao nosso estudo, podemos concluir que os docentes consideram que a definição de critérios específicos para a distribuição do serviço docente, tendo em conta um melhor desempenho, as situações pessoais e familiares de cada um e o perfil de cada um, é um ponto a melhorar, embora se enquadre como procedimento satisfatório. Portanto, temos a definição dos critérios subavaliada, comparativamente com a reflexão crítica sobre os mesmos. A reflexão crítica, obteve uma avaliação superior á definição e á distribuição do trabalho docente, tendo em conta, o perfil de cada um, a rentabilização das aprendizagens dos alunos, a rentabilização do desempenho e as situações pessoais e familiares. Também aqui, como pré-requisito ao plano de melhoria, Runkel e Schmuck, defendem que se deve minimizar o fosso, entre o que as pessoas fazem e o que estão convencidas de ser o que devem fazer, evitando por análise-actuação falsas expectativas, falta de recursos e limitações (cf. p.76).

- Relativamente aos serviços administrativos na perspectiva dos funcionários não docentes há a reparar, em contradição com a opinião dos docentes, o parecer sobre as instalações dos serviços administrativos: os funcionários não docentes, incluindo, como é claro os próprios administrativos, consideram que a adequação das instalações, sem prejuízo dos níveis de produtividade, é uma área a melhorar.

De resto, tanto o uso das novas tecnologias, como o horário que é prestado, ou que prestam, são louvados. Horário prestado, ou que prestam; pois tanto os funcionários (não) docentes que recorrem aos serviços administrativos, como os administrativos que o praticam, estão agradados com o horário aplicado: está, então, encontrado um ponto de equilíbrio entre a oferta e a procura, dado que as famílias também apreciam o horário praticado.

Quanto ao Critério 4 – Parcerias e Recursos – detectámos alguns pontos a melhorar:

- uma grande parte dos inquiridos, consideram que as fontes alternativas de financiamento são poucas e, mesmo, não satisfatórias – o que já discutimos nas funções da Assembleia de Escola.

- a resposta que os SEAE dão às necessidades da comunidade educativa é considerada de ponto fraco.

- a inadequação dos horários das AEC no 1º ciclo

- a falta de interesse pelos assuntos financeiros do Agrupamento.

E, relativamente ao bar podemos concluir, que uma grande percentagem dos docentes se revela insatisfeita, ou pouco satisfeita, com a qualidade nutricional dos produtos disponibilizados no bar.

Já no Critério 6 - Resultado/Efeito nas Famílias, pela negativa, só tivemos a destacar o lamento dos alunos mais velhos relativamente à quantidade de comida servida na cantina.

Na segunda reflexão, também, ficou exposto, da opinião dos encarregados de educação, o louvor ao apelo que a DE faz aos mesmos, em prol da participação na vida escolar dos seus educandos e a declaração destes que, enquadra a sua própria colaboração na organização das mesmas entre 3 e 3,5. Ou seja, a motivação a que são sujeitos é superior à sua colaboração. Contudo, obter dos encarregados de educação uma colaboração satisfatória leva-nos a repensar o PE 2003-04, que apontava baixas expectativas das famílias para com a escola. Talvez, possamos deduzir mudança dos comportamentos. Mudança, pelas novas exigências profissionais, ou pela visão que as turmas EFA (Ensino e Formação de Adultos) podem ter formulado nos alunos adultos. Alunos adultos, que são “bons condutores” de informação na sociedade. Contudo, estas, não passam de simples conjecturas nossas.

Do Critério 7 - Resultado/Efeito nos Colaboradores, relativamente ao PE,

principalmente, no que respeita aos docentes, podemos concluir que este documento não norteia as suas actividades. Dizemo-lo, tanto pelo desconhecimento, como pela fraca política participativa, que declaram e pela carência ao nível da relação, entre o cumprimento dos objectivos e o PE. Relativamente aos funcionários não docentes, no nosso entender a dúvida reside, no quem: quem define o papel e a responsabilidade na concretização do PE? - Estas dúvidas não cumprem (hipótese 2) o desígnio de Runkel e Schmuck, que têm o estabelecimento de metas da forma mais clara e consensual possível, assim como um compromisso comum na selecção das metas com prioridade de integração, como pré-requisitos à aplicação de um plano de melhoria (cf. p. 76).

Agora de um modo mais específico e depois de analisado o desconhecimento, sobre os documentos orientadores da escola e de averiguados os motivos sobre a fraca política participativa, detectámos uma grande carência na formação, direccionada às problemáticas e mudanças da escola. O que pode incitar a alguma dependência entre as variáveis. Entre os funcionários não docentes, o problema não reside na gestão de conflitos, nem na forma como a avaliação de desempenho é realizada e utilizada, e nem no modo como os espaços são geridos e o serviço organizado. Apontam sim, as necessidades de formação convergente para a escola e a falta de espaços de diálogo. Diálogo, para que possam opinar e ser informados das mudanças, da missão da escola e das suas prioridades.

Noutra perspectiva, podemos constatar que relativamente às equipas de trabalho multidisciplinares, os docentes consideram que a DE, em articulação com o CP, facilita e incentiva a constituição, tentando conciliar os objectivos individuais destas, com os da escola. Além do incentivo a estas equipas, os docentes generalizam-no, classificando-o de bastante satisfatória a forma como a DE motiva os professores a empenharem-se na melhoria contínua da escola. Como exemplo deste incentivo, os docentes, consideram que a DE, em articulação com a comunidade escolar, promove em vários momentos da vida da escola, actividades sociais e culturais que constam do seu Plano Anual de Actividades. Actividades que, segundo as opiniões recolhidas, não têm servido para apelar ao envolvimento da comunidade escolar, não só na reflexão sobre o cumprimento do PE, mas no cumprimento em si. Isto, porque os docentes

consideram que seria de maximizar o envolvimento da comunidade educativa na concretização do PE, assim como, a definição do papel e da responsabilidade das pessoas na sua concretização. E mais, consideram como *procedimento pouco satisfatório*: o modo como são incentivadas e promovidas as acções de formação coerentes com o Projecto Educativo. Ou seja, a reflexão sobre o cumprimento e as adaptações do PE é mais participada, do que a concretização em si. O PE não reúne em torno da sua concretização a comunidade educativa, em convergência, como reúne a reflexão sobre esse cumprimento.

O enquadramento da cultura de cooperação da escola entre 3 e 3,5 é uma das causas da fraca envolvência em torno da concretização do PE.

No caso do RI, os docentes consideram que a promoção que é feita ao cumprimento do mesmo é superior à promoção que é feita à reflexão participada sobre o RI, de forma a adequá-lo às mudanças e aos contextos da escola, ao contrário, do que acontece com o PE.

A análise do papel dos DT tinha sido adiada para o capítulo VII. Foi, então, nesse capítulo que pudemos constatar que os DT são o ponto forte que reúne melhor média, entre todos os grupos de avaliadores – o DT é um ponto de máximo.

A imagem do DT, como um pivô entre os professores da turma é uma *Iniciativa Planeada e Frequentemente Aplicada, com Sucesso*. Também de modo bastante satisfatório, o DT forma o elo de ligação com as famílias. Ou seja, o DT, é a plataforma – e, no entender dos docentes, é uma plataforma bastante funcional – entre o Conselho de Turma e as famílias.

O DT só evidencia, desprovido de sucesso, um ponto. E, esse ponto é comum a todos os órgãos e entidades: é o incitamento ao trabalho de grupo

Por fim, falando de motivação, a DE escuta, responde às pessoas em tempo útil, reconhece, estimula e valoriza o trabalho das pessoas e das equipas tendo, frequentemente, em linha de conta as opiniões da comunidade escolar; mas, agora vimos, que na opinião dos docentes, a configuração das expectativas e a satisfação do pessoal, docente e não docente, como prioridade no leque das preocupações da DE, não é uma prática que justifique uma avaliação bastante satisfatória. Ou seja, atende, escuta, tem em conta as

opiniões, mas não explica (não faz ver) as suas decisões, como vectores convergentes à satisfação das expectativas.

As duas hipóteses que levantámos, saem desta conclusão negadas: nem a Escola Expoente Natural se enquadra nas 9 características das escolas de maior eficácia (Hip.1), nem está apta a receber um plano de melhoria dos seus subsistemas e conseqüentemente da qualidade da organização, em geral. Mas: **A Escola Expoente Natural responde, com eficiência, às necessidades do meio em que se insere?**

Pelo capítulo 9 - Resultados Chave do Desempenho – demonstrámos, que os resultados internos dos alunos são bastante satisfatórios, tanto no que confere à taxa de abandono escolar, que é de 0.3%, como na taxa de transição/progressão, que é bastante elevada. Ao nível externo, podemos entender as percentagens nacionais, como uma assíntota??? que os resultados da escola perseguem, chegando mesmo a ultrapassá-la. Comparados os resultados da Escola Expoente Natural, com os da mesma área geográfica, concluímos que nas duas disciplinas sujeitas a avaliação externa, os resultados, principalmente, a Matemática destacam-na da maioria das escolas.

Qualquer plano de melhoria a aplicar nesta escola tem que pensar a oferta de escola dando prioridade ao contexto local, em detrimento do Projecto Curricular de Escola. Entendemos, que conseguido este requisito e minimizadas todas as lacunas que apontámos nesta conclusão, ficam preenchidos os parâmetros para a aplicação de um plano de melhoria que exponencie os resultados já alcançados.

Um desafio seria entregar cada ponto crítico que evidenciámos à respectiva secção/órgão/equipe e conseguir um modo de medir, no seio dessa(e) secção/órgão/equipe, a sua evolução. Medir, de um modo constante, em espaços de tempo muito curtos, a minimização até à superação de cada lacuna. Ao mesmo tempo, que associaríamos, por link, à avaliação dos alunos e analisaríamos a dependência/relação entre a evolução de cada ponto crítico e os resultados obtidos pelos alunos.

Fica o desafio...

## Bibliografia

Afonso, A. (2001). “ A redefinição do papel do estado e as políticas educativas – Elementos para pensar a transição”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 37, 33-48. Acedido a 28 de Fevereiro de 2007, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n37/n37a02.pdf>

Aubert, N. (1996). *Compreender o mecanismo da motivação*. In Aubert, N. (Dir). *Diriger et motiver - secrets et pratiques*. (pp. 15-43). Paris: les Éditions

Barroso, J. (Org.) (2003a). *A Escola Pública - Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Asa.

Barroso, J. (2003b). “Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: Sentidos de uma Evolução”. *Educação e Sociedade*, vol. 24, nº 82, 63-92. Acedido a 4 de Fevereiro de 2007, em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>

Barroso, J. (2005). “O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas”. *Educação e Sociedade*, vol. 26, nº 92, 725-751. Acedido a 28 de Fevereiro, em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>

Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação: trajectos*. Lisboa: Ed. Gradiva.

Bertrand, Y. & Valois P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento de mudança* 1ª ed. Lisboa: Edições Asa.

Caraça, B. (1989). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. 9ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Carneiro, R. (2000). "20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo", in *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades*. Lisboa: DAPP-ME.

Carneiro, R.(2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carneiro, R.(2004a). *A educação primeiro: entrevistado por Joaquim de Azevedo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carneiro R. (2004b). *A Educação primeiro, Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Erikson, Frederick (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. Nova Iorque: Macmillan

Evaristo, C.& Nolasco, M. (2003). *Guia Para o Utilizador, Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework (CAF))*. Lisboa: Direcção Geral da Administração Pública

Leandro E. (2002). *Guião para auto-avaliação de desempenho de escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e/ou Secundário (ensino público) com base*

*no Modelo de Excelência EFQM da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade.* Lisboa: Instituto Nacional de Administração.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções.* Porto: Asa.

Macedo, Berta Sousa Furtado Fontes (1995). *A Construção do projecto educativo de escola: Processos de definição da lógica de funcionamento da escola.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, Maria Manuela Machado (1993) *Educação e Sociedade de Risco.* Lisboa: Ed. Gradiva.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação.* Porto: Edições Afrontamento.

## **Anexos**

Anexo I Inquérito distribuídos aos Alunos.

Anexo II Inquérito distribuído aos Encarregados de Educação

Anexo III Inquéritos distribuídos aos Funcionários Docentes

Anexo IV Inquéritos distribuídos aos Funcionários Não Docentes

Anexo V. Inquérito ao funcionamento da Cantina da EB23.

### **ANEXO I**

INQUÉRITOS ALUNOS		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd.	Méd. excluínd o F
7.	<i>Os professores são exigentes no cumprimento dos deveres.</i>	69	58	22	5	5	0	159	1	4,14	4,14
8.	<i>O Conselho Executivo toma decisões na altura oportuna.</i>	23	67	37	11	8	12	158	2	3,32	3,59
9.	<i>O Delegado de Turma ajuda a resolver os conflitos.</i>	42	48	36	14	12	7	159	1	3,46	3,62
10.	<i>Os professores estão disponíveis para ouvir problemas/sugestões dos alunos.</i>	94	44	16	4	0	1	159	1	4,42	4,44
11.	<i>O Director de Turma/Professor Titular de Turma gere todos os assuntos da turma.</i>	12 6	26	6	1	0	0	159	1	4,74	4,74
12.	<i>O Conselho Executivo está atento aos problemas dos alunos.</i>	30	52	38	16	10	12	158	2	3,25	3,52
13.	<i>No início do ano lectivo os alunos participam no Projecto Curricular de Turma.</i>	49	53	29	3	2	20	156	4	3,54	4,06
14.	<i>Quando tenho dificuldades os meus professores apoiam-me.</i>	94	47	12	5	1	1	160	0	4,41	4,43
15.	<i>Existem actividades planeadas que promovem um bom relacionamento entre os alunos/professores.</i>	47	72	25	6	3	7	160	0	3,83	4,01
16.	<i>No início do ano lectivo os alunos elaboram o Regulamento Interno da Turma.</i>	79	39	22	6	6	6	158	2	4,02	4,18
17.	<i>Os professores têm procedimentos comuns.</i>	28	83	36	3	1	8	159	1	3,69	3,89
18.	<i>Há equipas de professores e funcionários que orientam as actividades extra curriculares.</i>	46	58	34	7	4	11	160	0	3,64	3,91
19.	<i>Em cada sector o pessoal não docente cumpre as suas funções.</i>	49	52	32	8	11	6	158	2	3,65	3,79
20.	<i>Professores e funcionários mostram-se motivados no cumprimento das suas tarefas.</i>	63	62	26	4	4	1	160	0	4,08	4,11
21.	<i>Os professores reúnem-se periodicamente para decidirem sobre actividades a desenvolver.</i>	65	59	19	0	0	16	159	1	3,89	4,32
22.	<i>A comunicação circula de modo eficaz na escola.</i>	47	66	29	8	5	5	160	0	3,79	3,92
23.	<i>O Conselho Executivo valoriza as ideias dos alunos na resolução</i>	23	46	47	13	8	23	160	0	2,96	3,46

<i>dos problemas.</i>										
24. <i>O Conselho Executivo apoia o desenvolvimento de actividades (culturais, desportivas, etc.) propostas pelos alunos.</i>	45	48	32	12	1	22	160	0	3,36	3,90
25. <i>A Biblioteca da escola disponibiliza os recursos e meios adequados às nossas necessidades.</i>	47	47	41	9	7	8	159	1	3,59	3,78
26. <i>Os serviços da escola estão sinalizados e orientam as pessoas que não os conhecem.</i>	29	65	35	12	11	7	159	1	3,43	3,59
27. <i>Os professores utilizam as TIC e outros recursos, estimulando uma aprendizagem autónoma.</i>	55	67	28	2	3	5	160	0	3,96	4,09
28. <i>A escola preocupa-se com a segurança dos alunos controlando entradas e saídas.</i>	73	51	21	8	7	0	160	0	4,04	4,09
29. <i>Os professores identificam progressos e dificuldades para melhorar os processos de aprendizagem.</i>	65	70	17	1	0	3	156	4	4,22	4,30
30. <i>A escola desenvolve projectos para ocupação dos tempos livres.</i>	37	50	28	20	11	13	159	1	3,27	3,56
31. <i>Na escola os alunos são tratados com consideração e respeito.</i>	41	63	34	12	8	2	160	0	3,69	3,74
32. <i>O pessoal não docente é simpático e prestável.</i>	36	62	38	11	7	4	158	2	3,61	3,71
33. <i>Os professores são justos.</i>	68	50	34	3	5	0	160	0	4,08	4,08
34. <i>Os professores são competentes.</i>	85	50	20	3	0	1	159	1	4,35	4,37
35. <i>A escola funciona com organização.</i>	41	57	44	11	5	1	159	1	3,72	3,75
36. <i>Na escola o trabalho dos alunos é reconhecido e valorizado.</i>	44	62	34	11	5	4	160	0	3,73	3,83
37. <i>A escola proporciona respostas adequadas aos alunos com dificuldades.</i>	40	71	38	4	3	4	160	0	3,81	3,90
38. <i>Professores e pessoal não docente mostram-se satisfeitos por trabalhar na escola.</i>	27	73	36	9	6	7	158	2	3,54	3,70
39. <i>Os professores colaboram uns com os outros.</i>	77	51	19	4	1	6	158	2	4,15	4,31
40. <i>Os Directores de Turma estabelecem relações com as famílias dos alunos.</i>	82	48	19	0	1	7	157	3	4,20	4,40

41. Os professores desenvolvem actividades para além do horário das aulas.	34	65	32	9	5	13	158	2	3,47	3,79
42. Visitas frequentemente a página da "Internet" da escola.	32	37	49	19	14	8	159	1	3,19	3,36
43. A página da "Internet" da escola tem toda a informação importante e necessária.	53	52	30	6	9	9	159	1	3,67	3,89
44. A escola desenvolve projectos de educação ambiental com repercussão na comunidade.	25	51	55	10	7	8	156	4	3,34	3,52
45. Os alunos da escola obtêm na sua maioria bons resultados escolares.	6	47	65	25	8	8	159	1	2,96	3,12
46. A escola diminui os casos de indisciplina.	25	55	49	17	7	6	159	1	3,35	3,48
47. Os programas das disciplinas são cumpridos.	54	60	32	6	5	1	158	2	3,94	3,97
48. Os professores informam os alunos da distribuição dos tópicos dos programas/orientação por períodos lectivos/critérios de avaliação/número de aulas previstas e dadas.	93	46	14	4	1	0	158	2	4,43	4,43
49. Os professores são assíduos.	69	69	15	3	2	0	158	2	4,27	4,27
50. Os professores são pontuais.	61	65	26	5	3	0	160	0	4,10	4,10
51. As aulas de substituição são uma estratégia positiva de ocupação dos alunos.	31	28	24	14	49	13	159	1	2,62	2,85
52. As aulas de substituição contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos.	30	25	30	17	45	12	159	1	2,64	2,85
53. Os horários dos alunos estão bem elaborados.	46	47	41	10	14	2	160	0	3,59	3,64
54. Os resultados dos exames reflectem as aprendizagens realizadas.	39	46	35	13	11	14	158	2	3,30	3,62
55. O transporte escolar utilizado pelos alunos garante níveis de qualidade.	20	38	31	10	9	48	156	4	2,40	3,46
56. O transporte escolar utilizado pelos alunos garante níveis de segurança exigidos por lei.	21	35	26	10	15	48	155	5	2,31	3,35
57. O transporte escolar ajusta-se ao horário do aluno.	24	33	36	9	13	41	156	4	2,51	3,40

58. <i>O Director de Turma/Professor Titular de Turma procura informar-se sobre os problemas dos alunos/família e tenta ajudar.</i>	83	46	16	8	5	1	159	1	4,20	4,23
59. <i>A realização de testes de avaliação sumativa globais contribui para a responsabilização dos alunos.</i>	56	39	29	7	21	7	159	1	3,51	3,67

#### DADOS ESSENCIAIS DE LEITURA

#### Dados essenciais de leitura

---

Totais de perguntas: 55

Total de inquéritos: 35

Leitura das siglas e numeração do cabeçalho:

A (5) – prática de excelência/procedimento excelente.

B (4) – iniciativa planeada e frequentemente aplicada, com sucesso/procedimento bastante satisfatório.

C (3) – iniciativa planeada e frequentemente implementada/procedimento satisfatório.

D (2) – iniciativa planeada e implementada em situações pontuais/procedimento pouco satisfatório.

E (1) – iniciativa planeada/intenção sem aplicação/procedimento não satisfatório.

F (0) – nenhuma evidência/procedimento desconhecido.

---

## ANEXO II

INQUÉRITOS ENCARREGADOS de EDUCAÇÃO	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Res p	Não Res p	Méd.	Méd. Excl uindo o F
7. Os Enc. de Ed. interessam-se pelo Projecto Educativo.	62	77	94	8	3	13	257	7	3,58	3,77
8. Os Enc de Ed. interessam-se pelo Regulamento Interno.	53	69	100	12	7	13	254	10	3,43	3,62
9. O ensino que é dado ao (s) meu (s) educando (s) responde às minhas expectativas.	82	98	72	1	2	2	257	7	3,98	4,01
10. A Escola preocupa-se com a segurança e com o bom acompanhamento dos alunos.	72	102	72	9	3	2	260	4	3,87	3,90
11. A Escola preocupa-se com a segurança na circulação dos alunos à entrada e à saída da mesma.	58	79	85	22	11	3	258	6	3,55	3,59
12. Os alunos têm professores tutores sempre que necessário, que os ajudam nas dificuldades.	73	66	70	9	5	26	249	15	3,46	3,87
13. Sou informado(a) periodicamente sobre os progressos e dificuldades do (s) meu(s) educando(s), nomeadamente sobre as propostas dos planos de recuperação /acompanhamento e desenvolvimento	122	88	42	3	1	4	260	4	4,21	4,28
14. Estou satisfeito(a) com a forma como sou atendido quando vou à escola.	151	81	28	0	0	2	262	2	4,44	4,47
15. O horário de atendimento da secretaria aos Encarregados de Educação é adequado.	70	63	62	19	16	26	256	8	3,29	3,66
16. Sei a quem me dirigir, na Escola, consoante o assunto que quero tratar.	113	71	64	5	2	7	262	2	4,02	4,13
17. As famílias são incentivadas a participarem nas actividades escolares.	51	77	74	20	11	23	256	8	3,27	3,59
18. Sinto-me respeitado(a) pelos professores da escola.	168	62	29	0	0	3	262	2	4,48	4,54
19. Sinto-me respeitado pelos funcionários da Escola.	147	69	35	4	2	3	260	4	4,33	4,38
20. Assisto às actividades realizadas na Escola.	55	62	70	28	11	26	252	12	3,17	3,54
21. As regras de disciplina na Escola desenvolvem o sentido de responsabilidade criando um bom clima escolar.	68	78	82	9	2	11	250	14	3,67	3,84
22. As regras de disciplina na Escola desenvolvem o sentido de responsabilidade criando um bom clima escolar.	50	67	67	6	2	9	201	63	3,65	3,82

23.	Recebo Orientações sobre como o(s) meu(s) educando(s) devem estudar.	66	54	73	22	6	27	248	16	3,29	3,69
24.	A Escola fornece informações sobre os cursos e as saídas vocacionais/profissionais.	47	43	52	19	1	72	234	30	2,57	3,72
25.	O Serviço de Psicologia e Orientação apoia os nossos educandos nas escolhas vocacionais.	28	45	44	16	8	86	227	37	2,17	3,49
26.	Os professores de Apoio Educativo actuam de forma correcta.	59	70	51	5	3	53	241	23	3,07	3,94
27.	Os professores de Apoio Educativo contribuem para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.	59	76	54	7	2	39	237	27	3,28	3,92
28.	A Escola preocupa-se em desenvolver no(s) meu(s) educando(s) o respeito pelos outros e um espírito de tolerância,	84	83	76	4	2	6	255	9	3,88	3,98
29.	Tenho recomendado esta Escola a outras famílias/amigos.	50	43	64	9	16	55	237	27	2,73	3,56
30.	Estou informado(a) sobre as actividades de enriquecimento curricular.	61	74	60	8	4	36	243	21	3,30	3,87
31.	Estou satisfeito(a) com os serviços de apoio da Escola (Biblioteca, bar, refeitório...)	75	64	70	21	4	19	253	11	3,51	3,79
32.	As famílias são motivadas a participar na construção do Projecto Educativo da Escola.	42	55	79	18	9	45	248	16	2,87	3,51
33.	Os professores desenvolvem no meu (s) educando (s) hábitos de estudo e de trabalho autónomo.	86	79	67	8	1	11	252	12	3,83	4,00
34.	Os programas e as actividades de enriquecimento curricular desenvolvem competências pessoais e sociais nos alunos.	58	90	69	3	0	22	242	22	3,57	3,92
35.	Considero os critérios de avaliação dos alunos adequados com o ensino que é ministrado na Escola.	57	94	82	4	0	10	247	17	3,70	3,86
36.	Na Escola há garantia de privacidade no atendimento das famílias.	92	80	63	8	2	8	253	11	3,90	4,03
37.	A Escola colabora com as famílias para evitar que os alunos falem às aulas.	95	83	51	3	3	14	249	15	3,89	4,12
38.	A Escola preocupa-se em responder sempre e atempadamente às questões que eu coloco.	84	81	61	6	2	14	248	16	3,79	4,02
39.	As instalações da Escola são mantidas num estado de conservação, higiene e segurança.	47	73	85	25	17	6	253	11	3,36	3,44
40.	Os serviços da Escola estão bem sinalizados e orientam bem as pessoas que não conhecem a Escola.	49	67	90	19	11	16	252	12	3,30	3,53
41.	Estou satisfeito(a) com a forma como sou atendido quando vou à Escola.	130	76	47	0	1	1	255	9	4,30	4,31

42. Na Escola existe um controlo de entradas e saídas que funciona.	55	54	53	30	23	35	250	14	2,93	3,41
43. Nos serviços da secretaria o atendimento é personalizado.	45	60	57	14	6	60	242	22	2,77	3,68
44. Os serviços da secretaria têm instalações adequadas para o atendimento em termos de acessibilidade e de espaço.	36	50	70	19	8	61	244	20	2,61	3,48
45. Os funcionários que lidam habitualmente com o público estão claramente identificados.	45	50	61	17	24	50	247	17	2,70	3,38
46. A Escola tem afixado em local visível o horário de atendimento dos Pais/Encarregados de Educação.	75	62	55	22	5	35	254	10	3,30	3,82
47. O Director de Turma/Professor Titular de Turma comunica aos Pais/Encarregados de Educação horário de atendimento.	162	53	36	0	0	3	254	10	4,45	4,50
48. Os Pais/Encarregados de Educação estão informados dos meios através dos quais podem pedir informações, esclarecimentos e fazer reclamações.	87	74	67	8	3	11	250	14	3,80	3,98
49. As informações prestadas, quer aos alunos, quer às famílias são sempre exactas, claras e actualizadas.	74	81	79	8	0	12	254	10	3,73	3,91
50. Na secretaria/locais de atendimento estão disponíveis impressos/formulários.	28	46	54	12	1	91	232	32	2,20	3,62
51. As convocatórias aos Pais/Enc. de Edu. e aos alunos são feitas com a antecedência adequada, com indicação clara do assunto a tratar e com a indicação da hora e local de atendimento.	132	73	46	1	2	2	256	8	4,27	4,31
52. As pessoas convocadas são atendidas à hora marcada, sem adiamento.	102	76	67	0	2	7	254	10	4,00	4,12
53. Colaboro na organização das actividades da Escola.	44	36	83	24	18	36	241	23	2,82	3,31
54. As opiniões das famílias são tidas em consideração.	50	77	86	10	2	24	249	15	3,37	3,72
55. Tenho confiança nos professores e funcionários da Escola.	117	72	61	3	1	2	256	8	4,15	4,19
56. As regras de disciplina da Escola incutem o respeito pela preservação do ambiente.	82	84	73	8	2	7	256	8	3,84	3,95
57. Os conflitos são resolvidos com justiça e de forma pedagógica.	53	70	73	8	7	39	250	14	3,15	3,73
58. Os alunos têm uma caderneta onde são averbadas todas as informações que lhes dizem respeito que serve para comunicar com os pais Enc. de Educação.	165	37	31	3	0	17	253	11	4,24	4,54

59. Tenho uma boa relação com os professores do (s) meu (s) educando (s).	154	68	34	0	0	3	259	5	4,42	4,47
60. A Escola comunica com os Pais/Enc. de Educação de forma clara e simples.	131	73	51	1	1	3	260	4	4,24	4,29
61. Conheço a distribuição dos tópicos dos programas / Orientação por períodos lectivos / Critérios de avaliação / Número de aulas previstas e dadas.	86	82	59	5	1	19	252	12	3,75	4,06
62. Sou informado sobre as datas dos testes e outros momentos de avaliação.	79	57	59	14	9	24	242	22	3,46	3,84
63. O Director e Turma/Professor Titular de Turma procura informar-se sobre os problemas do aluno/família e tenta ajudá-los	118	74	44	3	1	10	250	14	4,10	4,27
64. Desloco-me à Escola, sem ser solicitado, para me informar sobre a vida escolar do meu educando.	60	67	77	14	18	15	251	13	3,37	3,58
65. Desloco-me à Escola quando sou solicitado.	168	58	26	1	0	0	253	11	4,55	4,55
66. O transporte escolar utilizado pelo meu educando garante níveis de qualidade.	48	28	39	5	5	80	205	59	2,36	3,87
67. O transporte escolar utilizado pelo meu educando garante níveis de segurança exigidos por lei.	42	20	36	10	9	88	205	59	2,08	3,65
68. O transporte escolar ajusta-se ao horário do meu educando.	46	27	34	6	10	77	200	64	2,31	3,76
69. O Conselho Executivo fomenta com a sua actuação, um ambiente de confiança e solidariedade.	47	75	67	5	1	45	240	24	3,11	3,83
70. O Conselho Executivo apela à participação dos pais na vida escolar dos seus educandos.	80	78	50	8	0	30	246	18	3,57	4,06

## Dados essenciais de leitura

---

Totais de perguntas: 55

Total de inquéritos: 35

Leitura das siglas e numeração do cabeçalho:

A (5) – prática de excelência/procedimento excelente.

B (4) – iniciativa planeada e frequentemente aplicada, com sucesso/procedimento bastante satisfatório.

C (3) – iniciativa planeada e frequentemente implementada/procedimento satisfatório.

D (2) – iniciativa planeada e implementada em situações pontuais/procedimento pouco satisfatório.

E (1) – iniciativa planeada/intenção sem aplicação/procedimento não satisfatório.

F (0) – nenhuma evidência/procedimento desconhecido.

---

### ANEXO III

<b>INQUÉRITOS PESSOAL NÃO DOCENTE</b>		<b>A (5)</b>	<b>B (4)</b>	<b>C (3)</b>	<b>D (2)</b>	<b>E (1)</b>	<b>F (0)</b>	<b>Total Res p</b>	<b>Não Res p</b>	<b>Méd.</b>	<b>Méd. excl uind o F</b>
7.	A Direcção Executiva faz reuniões com o pessoal não docente para divulgar a "missão" e os objectivos da escola explicitados no P.E.	2	6	12	8	5	2	35	0	2,60	2,76
8.	A Direcção Executiva promove a realização de acções de informação com o pessoal não docente sobre decisões que impliquem alterações ou mudanças na escola.	1	4	7	11	5	7	35	0	1,97	2,46
9.	A Direcção Executiva desenvolve um projecto de formação contínua com o pessoal não docente centrado na escola e nas necessidades desta.	2	4	14	6	5	3	34	1	2,50	2,74
10.	A Direcção Executiva preocupa-se em gerir e resolver eventuais conflitos que surjam entre o pessoal não docente e os restantes elementos da comunidade educativa.	4	10	12	4	1	4	35	0	3,00	3,39
11.	A Direcção Executiva atende e tem em conta as opiniões da comunidade escolar.	5	12	10	4	0	4	35	0	3,17	3,58
12.	A Direcção Executiva encoraja, apoia a iniciativa e a criatividade dos colaboradores (prof., alunos, pessoal não doc., enc, Ed.).	2	9	15	2	2	3	34	1	3,00	3,29
13.	A Direcção Executiva assegura, periódica e sistematicamente, formas de recolha de opiniões do pessoal não docente demais elementos da comunidade educativa.	2	5	12	6	5	4	34	1	2,44	2,77
14.	A Direcção executiva define o papel e a responsabilidade do pessoal não docente na concretização do P.E.	1	9	11	4	2	7	34	1	2,47	3,11
15.	A Direcção Executiva estimula e encoraja a participação do pessoal não docente na elaboração do Reg. Int.	6	9	8	4	1	5	33	2	3,00	3,54
16.	A Direcção Executiva incentiva a participação do pessoal não docente na elaboração do Plano Anual da Escola.	5	5	11	6	1	7	35	0	2,60	3,25
17.	No reg. Int. o enunciado dos direitos e deveres abrange o pessoal não docente e os restantes elementos da comunidade.	5	10	14	2	1	2	34	1	3,29	3,50
18.	O pessoal não docente está familiarizado com os objectivos básicos da escola de forma a realizá-los nas suas áreas de trabalho.	4	12	13	1	2	3	35	0	3,17	3,47

19.	A Direcção Executiva, na atribuição do serviço ao pessoal não docente, toma em consideração a situação particular e cada pessoa.	6	6	11	4	4	4	35	0	2,83	3,19
20.	O pessoal não docente participa em actividades de formação contínua para actualização de conhecimentos de aquisição de competências no seu campo de actividade prof.	2	5	16	5	3	3	34	1	2,68	2,94
21.	A Direcção Executiva identifica e utiliza os conhecimentos e competências do pessoal não docente para	3	3	15	5	3	5	34	1	2,50	2,93
22.	A Direcção Executiva incentiva a formação do pessoal não docente em temas de saúde e segurança.	2	6	12	4	2	7	33	2	2,42	3,08
23.	A Direcção Executiva estabelece protocolos com Centros de Formação no sentido de desenvolver a formação do pessoal não docente.	1	4	14	4	0	11	34	1	2,09	3,09
24.	A Direcção Executiva planeia e assegura a execução das actividades no domínio da acção social escolar (SASE).	3	5	8	1	1	16	34	1	1,82	3,44
25.	As instalações dos Serviços Administrativos são adequadas ao desenvolvimento normal da actividade e não prejudicam os níveis de produtividade do respectivo pessoal.	5	7	10	4	1	6	33	2	2,79	3,41
26.	Os serviços administrativos utilizam as novas tecnologias para apoiar a melhoria dos processos de administração, gestão e métodos de informação.	4	9	14	0	0	5	32	3	3,06	3,63
27.	O pessoal não docente dispõe de informação apropriada para o desempenho das suas funções.	4	10	17	3	1	0	35	0	3,37	3,37
28.	A Direcção Executiva, em articulação com o Conselho Pedagógico, considera que a formação do pessoal não docente é importante para o cumprimento dos objectivos e missão da escola.	6	7	10	0	1	9	33	2	2,70	3,71
29.	A Direcção Executiva considera que a avaliação do grau de satisfação do pessoal não docente é um processo determinante do bom funcionamento da escola e de um ambiente propício à aprendizagem.	5	10	10	1	3	4	33	2	3,03	3,45
30.	As melhorias introduzidas na escola são resultantes de uma avaliação do desempenho.	3	8	13	4	2	5	35	0	2,74	3,20
31.	A Direcção Executiva reconhece o impacto das novas tecnologias de informação e promove a sua aprendizagem e utilização pelo pessoal não docente.	2	7	9	4	2	9	33	2	2,27	3,13
32.	A atitude da Direcção Executiva motiva os seus colaboradores.	5	8	11	3	3	5	35	0	2,83	3,30
33.	O pessoal não docente que lida, habitualmente com o público, está claramente identificado.	2	9	11	4	9	0	35	0	2,74	2,74
34.	Os conflitos são resolvidos com justiça e de forma ponderada.	4	8	13	1	4	5	35	0	2,77	3,23
35.	Há segurança na escola e um bom acompanhamento dos alunos.	9	7	12	2	3	2	35	0	3,31	3,52
36.	O pessoal não docente conhece o horário de atendimento dos Directores de Turma/Professor Titular de Turma, aos Encarregados de Educação.	7	7	10	6	1	4	35	0	3,03	3,42

37.	O meu trabalho é reconhecido pela comunidade educativa.	4	12	5	4	1	9	35	0	2,63	3,54
38.	O meu trabalho é reconhecido e valorizado pela Direcção Executiva.	5	11	10	2	1	6	35	0	2,97	3,59
39.	Comunico aos meus colegas o que aprendi nas acções de formação contínua.	2	15	11	2	1	1	32	3	3,38	3,48
40.	Estou satisfeito com as condições de trabalho que tenho na escola.	5	11	12	7	0	0	35	0	3,40	3,40
41.	A avaliação de desempenho está de acordo com o meu contributo para o cumprimento dos objectivos fixados.	2	9	14	4	3	2	34	1	2,91	3,09
42.	Os funcionários da mesma área desenvolvem um trabalho cooperativo.	3	14	13	3	0	2	35	0	3,31	3,52
43.	A imagem da escola, na comunidade em que está inserida, é boa.	7	12	11	1	0	4	35	0	3,37	3,81
44.	A escola tem boas relações com a Junta de Freguesia e Câmara Municipal.	6	9	8	1	0	9	33	2	2,79	3,83
45.	A escola facilita a utilização das suas instalações às Associações e Clubes locais.	6	6	14	0	0	7	33	2	2,91	3,69
46.	A escola promove a preservação do meio ambiente.	7	10	15	3	0	0	35	0	3,60	3,60
47.	A escola tem um horário de funcionamento e atendimento que responde às necessidades da população que serve.	12	9	11	3	0	0	35	0	3,86	3,86
48.	O trabalho dá-me satisfação porque comprovo que os alunos fazem progressos na sua atitude.	3	14	14	0	0	1	32	3	3,53	3,65
49.	A distribuição e organização do serviço é justa e adequada.	3	12	12	4	3	1	35	0	3,14	3,24
50.	A formação que adquiri nas acções de formação reflectiu-se numa melhoria do meu desempenho.	6	10	14	1	1	0	32	3	3,59	3,59
51.	O clima da escola contribui para o desenvolvimento da auto-estima do pessoal não docente.	9	4	13	4	4	1	35	0	3,20	3,29
52.	Os meios e os modos de comunicação com a comunidade educativa são eficazes.	7	6	15	3	1	3	35	0	3,17	3,47
53.	A Direcção Executiva faz uma boa gestão dos espaços da escola.	4	9	13	2	0	7	35	0	2,83	3,54
54.	O pessoal docente compreende e respeita o trabalho do pessoal não docente.	10	7	14	2	0	2	35	0	3,54	3,76
55.	<i>A escola promove a interacção entre o pessoal docente e pessoal não docente, levando a um bom clima de trabalho</i>	10	9	10	3	2	0	34	1	3,65	3,65

## Dados essenciais de leitura

---

Totais de perguntas: 55

Total de inquéritos: 35

Leitura das siglas e numeração do cabeçalho:

A (5) – prática de excelência/procedimento excelente.

B (4) – iniciativa planeada e frequentemente aplicada, com sucesso/procedimento bastante satisfatório.

C (3) – iniciativa planeada e frequentemente implementada/procedimento satisfatório.

D (2) – iniciativa planeada e implementada em situações pontuais/procedimento pouco satisfatório.

E (1) – iniciativa planeada/intenção sem aplicação/procedimento não satisfatório.

F (0) – nenhuma evidência/procedimento desconhecido.

---

## ANEXO IV

INQUÉRITOS PROFESSORES Critério – Liderança		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Tota lRes p	Não Res p	Med Excl uindo o F	Méd
8.	A Direcção Executiva (DE) incentiva o envolvimento da comunidade educativa na concretização do Projecto Educativo (PE).	6	31	26	15	4	1	83	0	3,24	3,20
9.	A DE fomenta com a sua actuação um ambiente de confiança e solidariedade.	13	29	33	6	1	0	82	1	3,57	3,57
10.	A DE preocupa-se em promover eventos susceptíveis de contribuírem para a criação de uma cultura de Escola.	4	27	35	9	5	1	81	2	3,20	3,16
11.	A DE incentiva e promove acções de formação coerentes com o Projecto Educativo.	2	16	35	12	11	7	83	0	2,82	2,58
12.	A DE define claramente o papel e a responsabilidade das pessoas na concretização do Projecto Educativo.	5	25	36	10	3	4	83	0	3,24	3,08
13.	A DE co-responsabiliza o Conselho de Turma na resolução de dificuldades de relacionamento professor/aluno (s) ou aluno (s)/ aluno (s).	7	32	34	5	3	1	82	1	3,43	3,39
14.	A DE encoraja e apoia a iniciativa e criatividade dos colaboradores (professores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação etc.).	12	33	27	7	2	2	83	0	3,57	3,48
15.	A DE preocupa-se em gerir e resolver os eventuais conflitos que surgem entre os diferentes grupos (pais e alunos com professores, entre professores, entre elementos do pessoal não docente, entre o pessoal não docente e os professores ou os alunos, etc.).	11	30	31	6	1	3	82	1	3,56	3,43
16.	A DE, em articulação com o Conselho Pedagógico (CP), na elaboração dos horários das turmas, faz prevalecer critérios que têm em conta o sucesso educativo dos alunos.	10	23	29	8	1	12	83	0	3,46	2,96
17.	O Conselho Pedagógico (CP) assume-se como espaço de reflexão, debate e articulação entre os diversos sectores nele representados, nas questões estruturantes da vida da escola, encabeçando a apresentação de propostas.	6	28	29	11	1	7	82	1	3,36	3,07
18.	O CP acompanha e avalia a execução das suas deliberações e recomendações.	3	27	36	6	1	7	80	3	3,34	3,05
19.	Os dispositivos de acompanhamento e monitorização permanente de avaliação dos alunos definidos no CP têm como objectivo alcançar um efectivo sucesso educativo.	9	23	38	6	1	4	81	2	3,43	3,26
20.	As decisões tomadas no CP são o reflexo das propostas dos Departamentos Curriculares, devidamente expostas e fundamentadas por cada um dos seus representantes.	6	25	31	12	5	3	82	1	3,19	3,07

<b>INQUÉRITOS PROFESSORES</b> <b>Critério – Liderança</b>		<b>A</b> <b>(5)</b>	<b>B</b> <b>(4)</b>	<b>C</b> <b>(3)</b>	<b>D</b> <b>(2)</b>	<b>E</b> <b>(1)</b>	<b>F</b> <b>(0)</b>	<b>Tota</b> <b>IRes</b> <b>p</b>	<b>Não</b> <b>Res</b> <b>p</b>	<b>Méd</b> <b>Excl</b> <b>uind</b> <b>o F</b>	<b>Méd</b>
21.	A Assembleia de Escola (AE), em apoio à tomada de decisão, organiza-se de forma a garantir a audição regular dos diferentes sectores e parceiros com interesses e responsabilidades na escola.	6	22	24	3	2	24	81	2	3,47	2,44
22.	A AE promove mecanismos para acompanhar e avaliar a execução do Projecto Educativo.	3	21	28	3	1	23	79	4	3,39	2,41
23.	A AE promove e incentiva o relacionamento com a comunidade educativa.	8	22	29	5	1	15	80	3	3,48	2,83
24.	A DE define a oferta curricular da escola tendo em conta os recursos humanos e materiais.	10	29	27	4	2	9	81	2	3,57	3,17
25.	A DE define a oferta curricular da escola tendo em conta o contexto local (cultura local, contexto económico).	6	28	32	3	4	8	81	2	3,40	3,06
26.	A DE utiliza os relatórios individuais de reflexão crítica e o Relatório Crítico Anual do trabalho desenvolvido pelos professores para rentabilizar a capacidade destes.	4	10	18	6	5	37	80	3	3,05	1,64
27.	A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, elabora um plano de substituição dos docentes coerente com o desenvolvimento das acções educativas.	6	20	34	5	5	9	79	4	3,24	2,87
28.	A DE e o C P mobilizam as estruturas de orientação educativa dinamizando uma informação permanente ao corpo docente.	7	34	33	5	1	1	81	2	3,51	3,47
29.	A AE definiu as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento anual da escola, em articulação com os outros órgãos de gestão.	3	11	12	4	2	48	80	3	3,28	1,31
30.	A DE preocupa-se com as expectativas e satisfação do pessoal docente, não docente e dos alunos.	7	31	35	6	0	3	82	1	3,49	3,37
31.	A DE, na distribuição de tarefas e responsabilidades, tem em conta o empenhamento das pessoas.	6	29	29	2	4	11	81	2	3,44	2,98
32.	A DE incentiva a cooperação da escola com Associações, Empresas e outras instituições existentes no Concelho.	7	19	30	7	4	15	82	1	3,27	2,67
33.	A DE divulga os resultados obtidos a todos os elementos da comunidade educativa, através dos seus representantes.	10	25	31	8	0	4	78	5	3,50	3,32
34.	O CP define o perfil do aluno correspondente a comportamento meritório.	12	26	26	3	0	12	79	4	3,70	3,14
35.	A AE preocupa-se com as expectativas e satisfação da comunidade escolar.	8	19	31	3	1	16	78	5	3,48	2,77
36.	A AE define como prioritária a interacção /interligação da escola com o meio.	7	24	29	3	3	14	80	3	3,44	2,84

<b>INQUÉRITOS PROFESSORES</b> <b>Critério – Liderança</b>		<b>A</b> <b>(5)</b>	<b>B</b> <b>(4)</b>	<b>C</b> <b>(3)</b>	<b>D</b> <b>(2)</b>	<b>E</b> <b>(1)</b>	<b>F</b> <b>(0)</b>	<b>Total</b> <b>Resp</b>	<b>Não</b> <b>Resp</b>	<b>Média</b> <b>Exclui</b> <b>ndo F</b>	<b>Média</b>
37.	A AE procura reavaliar o Projecto Educativo com a comunidade educativa.	4	17	29	3	5	21	79	4	3,21	2,35
38.	A DE está acessível, escuta e responde às pessoas em tempo útil.	30	28	21	2	1	0	82	1	4,02	4,02
39.	A DE reconhece, estimula e valoriza o trabalho das pessoas e das equipas.	13	28	31	6	2	2	82	1	3,55	3,46
40.	A DE facilita ao pessoal docente e não docente e aos alunos da escola o uso das instalações e dos materiais da escola.	30	32	19	0	1	0	82	1	4,10	4,10
41.	A DE afixa um horário de presença e de atendimento ajustado às necessidades.	23	29	23	2	1	2	80	3	3,91	3,81
42.	A DE atende e tem em conta as opiniões da comunidade escolar.	17	32	28	4	0	0	81	2	3,77	3,77
43.	O CDC (Coordenador de Departamento Curricular/ Coordenador do Pré-Escolar/Coordenador de Ano) promove a articulação com outras estruturas educativas com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica.	2	29	34	10	1	4	80	3	3,28	3,11
44.	O CDC e os professores avaliam a eficácia dos materiais didácticos e dos recursos utilizados.	3	31	33	7	3	3	80	3	3,31	3,19
45.	O CDC, em articulação com os professores /educadores, assegura a implementação de um sistema de avaliação formativa e integradora das diferentes capacidades e saberes.	7	28	35	6	1	4	81	2	3,44	3,27
46.	O CDC promove o trabalho de equipa com vista ao desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares.	5	29	32	11	0	4	81	2	3,36	3,20
47.	O CDC preocupa-se em promover actividades susceptíveis de contribuírem para a criação de uma cultura de escola.	4	27	32	11	3	3	80	3	3,23	3,11
48.	O CDC lidera os professores do Departamento na consolidação de práticas interdisciplinares.	5	24	32	11	2	5	79	4	3,26	3,05
49.	O CDC promove a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o Departamento Curricular.	7	26	30	10	2	4	79	4	3,35	3,18
50.	O CDC dinamiza os seus membros com vista a uma participação activa na vida escolar do Agrupamento.	6	27	34	8	3	2	80	3	3,32	3,24
51.	O CDC promove a planificação de actividades lectivas conjuntas, por ano e disciplina/áreas de conteúdo de modo a que a partilha de experiências possa beneficiar todos os participantes.	8	26	33	12	2	0	81	2	3,32	3,32

INQUÉRITOS PROFESSORES Critério – Liderança		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd Exclu indo F	Méd
52.	O CDC informa claramente e atempadamente os membros do departamento acerca de todas as deliberações/discussões ocorridas no C.P.	11	28	34	4	4	0	81	2	3,47	3,47
53.	O CDC auxilia os membros do Departamento Curricular recém chegados de modo a inteirá-los de todos os procedimentos necessários a um bom desempenho docente.	10	28	29	4	3	5	79	4	3,51	3,29
54.	As questões relevantes da vida da escola são analisadas e debatidas no Departamento Curricular/Conselho de Docentes.	11	33	30	5	1	1	81	2	3,60	3,56
55.	O CDC estimula os membros que integram o Departamento/Conselho de Docentes a participarem em actividades de formação relevantes para a vida do Agrupamento.	7	20	33	12	5	3	80	3	3,16	3,04
56.	O CDC promove em reunião de departamento a discussão/análise de áreas prioritárias na actividade docente.	10	26	35	6	1	2	80	3	3,49	3,40
57.	O Delegado de Grupo/Professores 1ºCiclo/Educadores em articulação com o CDC promove a discussão/ análise de aquisições prioritárias de recursos materiais.	9	33	21	9	1	7	80	3	3,55	3,24
58.	O CDC cria uma cultura de responsabilidade entre os seus membros na utilização de recursos materiais.	8	26	32	5	0	6	77	6	3,52	3,25
59.	O CDC promove a realização de actividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.	1	22	30	16	4	6	79	4	3,00	2,77
60.	O Delegado de Grupo/Disciplina/Professores 1ºCiclo/Educadores têm um dossier de planificações e instrumentos de avaliação devidamente organizado e actualizado.	27	35	15	2	0	3	82	1	4,10	3,95
61.	O Delegado de Grupo/Disciplina/Professores 1º Ciclo/Educadores tem um inventário de todo o material didáctico devidamente actualizado.	21	31	16	2	1	10	81	2	3,97	3,49
62.	O CDC mantém actualizado o dossier das actas do Departamento/Conselho de Docentes.	35	29	15	0	0	1	80	3	4,25	4,20
63.	O CDC, em articulação com os delegados do grupo disciplinar/disciplina/professores 1º Ciclo/educadores, coordena a gestão dos programas/currículos.	14	29	27	2	3	4	79	4	3,65	3,47

64.	O CDC, em articulação com os Delegados do Grupo disciplinar/Disciplina/Professores 1º Ciclo/Educadores, nele representados, define os critérios de avaliação e o perfil do aluno por ano e disciplina.	24	32	19	3	1	2	81	2	3,95	3,85
-----	--	----	----	----	---	---	---	----	---	------	------

INQUÉRITOS PROFESSORES		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Méd Excluindo F	Méd
65.	O PE (Projecto Educativo) foi elaborado com base num diagnóstico/caracterização da escola, que contempla os diferentes aspectos da vida escolar e do seu desempenho.	14	33	22	2	1	10	82	1	3,79	3,33
66.	O PE foi elaborado com base na caracterização da comunidade onde a escola está inserida (as suas características e necessidades, as perspectivas de evolução e transformações sociais, demográficas, culturais e económicas).	16	31	23	2	1	9	82	1	3,81	3,39
67.	O PE contempla as prioridades definidas após identificação análise dos problemas detectados.	11	38	22	1	2	8	82	1	3,74	3,38
68.	O PE contempla as necessidades e expectativas dos diferentes sectores da comunidade educativa.	9	33	29	2	2	6	81	2	3,60	3,33
69.	As actividades e estratégias de actuação para o Plano Anual de Actividades são viáveis tendo em conta os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis.	16	37	25	3	0	1	82	1	3,81	3,77
70.	A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, analisa e reflecte criticamente sobre os processos e resultados educativos.	13	31	23	4	0	11	82	1	3,75	3,24
71.	A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, analisa e reflecte criticamente sobre os critérios de constituição de turmas.	14	29	23	3	1	12	82	1	3,74	3,20
72.	A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, analisa e reflecte criticamente sobre os critérios de distribuição de serviço docente.	10	33	23	2	0	14	82	1	3,75	3,11
73.	A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, avalia a eficácia e relevância das estratégias implementadas e dos planos de acção desenvolvidos.	8	27	27	6	1	13	82	1	3,51	2,95
74.	A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, com base na avaliação feita, melhora as estratégias e os planos de acção.	5	28	28	8	1	12	82	1	3,40	2,90
75.	Existem evidências claras que demonstram que a Escola tem capacidade e métodos para reconhecer quando deve mudar as suas estratégias, políticas e ofertas formativas.	2	30	26	10	3	8	79	4	3,25	2,92
76.	O Plano Anual de Actividades (PAA) foi elaborado de acordo com as linhas orientadoras do PE.	19	28	21	2	2	9	81	2	3,83	3,41

<b>INQUÉRITOS PROFESSORES</b>		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	<b>Não</b>	<b>Méd</b>	<b>Méd</b>
<b>Critério – Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção</b>		<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>	<b>(0)</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Exclu</b>	
										<b>indo</b>	
										<b>F</b>	
77.	As actividades previstas no PAA propiciam oportunidades de socialização de todos os intervenientes da comunidade educativa.	23	33	20	1	2	2	81	2	3,94	3,84
78.	Os projectos e as actividades do PAA contemplam, de modo articulado, as diferentes áreas curriculares.	20	25	28	3	2	3	81	2	3,74	3,60
79.	As actividades previstas no PAA agregam, equilibradamente, componentes disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.	12	28	28	9	2	2	81	2	3,49	3,41
80.	O Regulamento Interno (RI) combina, de forma equilibrada, a dimensão dos direitos e deveres dos diversos actores escolares com a do funcionamento da escola.	21	39	17	2	0	2	81	2	4,00	3,90
81.	A DE promove o cumprimento do Regulamento Interno numa atitude de tolerância, respeito e aceitação das regras nele definidas.	20	39	18	1	1	2	81	2	3,96	3,86
82.	A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, acompanha o cumprimento do Plano Anual de Actividades.	18	39	18	1	0	5	81	2	3,97	3,73
83.	A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, promove, periodicamente, uma reflexão participada sobre o cumprimento do Projecto Educativo, de forma a adequá-lo às mudanças e aos contextos da escola.	5	29	24	2	2	19	81	2	3,53	2,70
84.	A DE promove, periodicamente, uma reflexão participada sobre o RI, de forma a adequá-lo às mudanças e aos contextos da escola.	3	23	26	6	4	19	81	2	3,24	2,48
85.	A DE, em articulação com o CP, modifica as estruturas organizativas da escola para a melhoria de funcionamento e estímulo de práticas educativas inovadoras.	5	21	29	3	3	20	81	2	3,36	2,53
86.	O CP promove a articulação entre os diversos sectores nele representados, tendo em vista o desenvolvimento de melhores práticas educativas.	5	27	36	6	2	5	81	2	3,36	3,15
87.	O CDC assegura, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa, a adopção de metodologias específicas.	3	20	34	9	1	11	78	5	3,22	2,77
88.	A escola deu a conhecer aos pais/EE os aspectos fundamentais do PE e a sua articulação com o Plano Anual de Actividades (PAA).	7	22	23	5	3	20	80	3	3,42	2,56
89.	A escola deu a conhecer à comunidade escolar os projectos e o Plano Anual de Actividades do Agrupamento.	16	29	23	3	1	9	81	2	3,78	3,36

INQUÉRITOS PROFESSORES		A	B	C	D	E	F	Total	Não	Média	Média
Critério – Planeamento/Aplicação de Estratégias de Acção		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	Resp	Resp	Excluindo F	
90.	A comunidade escolar participou na elaboração do Regulamento Interno.	10	18	26	4	3	20	81	2	3,46	2,60
91.	A comunidade escolar conhece o Regulamento Interno.	12	21	30	5	6	7	81	2	3,38	3,09
92.	O Regulamento Interno mereceu uma ampla concordância da comunidade escolar.	9	19	27	3	2	19	79	4	3,50	2,66
93.	As regras de funcionamento da escola definidas no Regulamento Interno contemplam todos os domínios essenciais.	15	33	25	2	0	6	81	2	3,81	3,53

INQUÉRITOS PROFESSORES		A	B	C	D	E	F	Total	Não	Méd.	Méd.
Critério – Gestão Recursos Humanos		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	Resp	Resp	Excluindo F	
94.	A Direcção Executiva (DE) implica os professores na dinâmica do Projecto Educativo (PE).	8	24	30	7	4	7	80	3	3,34	3,05
95.	A DE, em articulação com o Conselho Pedagógico (CP) define critérios específicos para a distribuição do serviço docente tendo em conta um melhor desempenho do mesmo.	6	24	26	4	3	17	80	3	3,41	2,69
96.	A DE distribui o serviço docente garantindo em cada turma um número equilibrado de professores efectivos da escola e com experiência.	7	28	23	3	1	17	79	4	3,60	2,82
97.	A DE, na elaboração dos horários das turmas, atende às preferências dos professores.	9	25	19	4	1	21	79	4	3,64	2,67
98.	A DE, na definição do horário de funcionamento da escola, tem em consideração as necessidades dos alunos/famílias.	13	28	28	3	1	7	80	3	3,67	3,35
99.	A DE introduz e potencia novas formas de trabalho e novas tecnologias.	12	35	27	3	2	1	80	3	3,66	3,61
100.	A DE, em articulação com o CP, facilita e incentiva a constituição de equipas de trabalho multidisciplinares.	9	32	27	5	2	5	80	3	3,55	3,33
101.	A DE tenta conciliar os objectivos individuais e das equipas de trabalho com os objectivos da escola.	5	33	30	2	1	9	80	3	3,55	3,15
102.	A DE valoriza e promove formas de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho.	7	27	30	7	2	7	80	3	3,41	3,11
103.	A DE incentiva e motiva os professores a empenharem-se na melhoria contínua da escola.	10	34	25	5	3	2	79	4	3,56	3,47
104.	A DE valoriza e promove formas de ajudar o pessoal não docente a melhorar o seu desempenho.	2	21	26	4	2	25	80	3	3,31	2,28
105.	A DE incentiva e motiva o pessoal não docente a empenhar-se na melhoria contínua da escola.	7	17	20	7	3	26	80	3	3,33	2,25
106.	O CP define critérios gerais para elaboração dos horários, tendo em conta uma melhor rentabilização da aprendizagem dos alunos.	7	18	25	4	2	24	80	3	3,43	2,40

107.	A DE utiliza os relatórios individuais de reflexão crítica e os relatórios anuais dos Departamentos Curriculares, do trabalho desenvolvido pelos professores, para rentabilizar as competências destes.	5	16	19	6	1	33	80	3	3,38	1,99
108.	A DE identifica e utiliza os conhecimentos e as competências dos professores, de forma a rentabilizar e melhorar a sua actuação.	6	22	28	7	3	14	80	3	3,32	2,74
109.	A DE designa os Directores de Turma de acordo com o seu perfil humano.	4	13	15	6	1	40	79	4	3,33	1,65
110.	A DE designa os Directores de Turma de acordo com o seu perfil de competências.	4	15	15	5	1	39	79	4	3,40	1,72
111.	O Coordenador dos Directores de Turma promove e dinamiza, entre os Directores de Turma/Coordenadores de ano, a troca de experiências.	7	15	23	6	1	27	79	4	3,40	2,24
112.	O DT/Professor Titular de Turma promove formas de trabalho cooperativo entre os professores da turma.	6	30	29	8	0	6	79	4	3,47	3,20
113.	Os professores utilizam a cooperação entre pares como estratégia de formação centrada na resolução dos problemas identificados na sala de aula.	7	31	29	7	3	3	80	3	3,42	3,29
114.	Os professores de uma mesma disciplina desenvolvem um trabalho cooperativo definindo recursos e construindo materiais didácticos.	6	31	25	9	3	6	80	3	3,38	3,13
115.	Na escola desenvolve-se uma cultura de cooperação.	9	29	28	10	4	0	80	3	3,36	3,36
116.	A DE, em articulação com o CP, apoia e divulga iniciativas de índole formativa e cultural propostas pelos departamentos/clubes.	10	28	26	5	3	8	80	3	3,51	3,16
117.	A DE, em articulação com o CP, fomenta a consciencialização e implicação dos professores e do pessoal não docente em temas de saúde, ambiente e segurança.	4	17	32	9	6	12	80	3	3,06	2,60
118.	O Conselho de Turma concebe e implementa actividades de enriquecimento curricular.	10	25	27	6	4	8	80	3	3,43	3,09
119.	Os professores participam na organização de actividades de enriquecimento curricular.	9	28	27	7	4	5	80	3	3,41	3,20
120.	A DE e o CP avaliam a eficácia das iniciativas desenvolvidas.	8	19	35	5	2	11	80	3	3,38	2,91
121.	A DE, em articulação com os órgãos de gestão pedagógica da escola, analisa e reflecte criticamente sobre os resultados obtidos para introduzir melhorias.	6	28	30	1	1	13	79	4	3,56	2,97
122.	As várias reuniões de trabalho têm um carácter participativo.	8	29	32	7	2	3	81	2	3,44	3,31
123.	A DE assegura canais de circulação da informação que permitem a divulgação do Regulamento Interno à comunidade escolar e demais elementos da comunidade educativa, através dos seus representantes.	11	28	27	5	3	5	79	4	3,53	3,30
124.	O Coordenador de DT lidera o Conselho de Directores de Turma de modo a promover a execução das orientações do CP.	9	22	18	2	0	27	78	5	3,75	2,45

<b>INQUÉRITOS PROFESSORES</b> <b>Critério – Gestão Recursos Humanos</b>		<b>A</b> <b>(5)</b>	<b>B</b> <b>(4)</b>	<b>C</b> <b>(3)</b>	<b>D</b> <b>(2)</b>	<b>E</b> <b>(1)</b>	<b>F</b> <b>(0)</b>	<b>Total</b> <b>Resp</b>	<b>Não</b> <b>Resp</b>	<b>Médi</b> <b>a</b> <b>Exclu</b> <b>indo</b> <b>F</b>	<b>Médi</b> <b>a</b>
<b>125.</b>	O Coordenador dos DT promove e dinamiza, no Conselho Pedagógico, a reflexão sobre a dinâmica e os resultados das reuniões dos Directores de Turma.	5	15	20	2	0	36	78	5	<b>3,55</b>	<b>1,91</b>
<b>126.</b>	O Director de Turma/Professor Titular de Turma promove a articulação entre os professores da turma tendo em vista a circulação de informação sobre o desempenho da turma.	7	43	24	1	0	5	80	3	<b>3,75</b>	<b>3,51</b>
<b>127.</b>	Os professores informam os seus alunos/pais/encarregados de educação sobre os seus progressos nas aprendizagens.	28	32	17	3	1	0	81	2	<b>4,02</b>	<b>4,02</b>
<b>128.</b>	A DE e os órgãos de gestão pedagógica promovem, em articulação com outras escolas, melhores práticas educativas.	2	23	23	3	2	27	80	3	<b>3,38</b>	<b>2,24</b>
<b>129.</b>	A DE valoriza o pessoal docente e o pessoal não docente como fonte de contributos e de geração de ideias.	3	31	32	8	2	5	81	2	<b>3,33</b>	<b>3,12</b>
<b>130.</b>	A DE, na distribuição e organização do trabalho, tem em conta as situações pessoais e familiares de cada pessoa.	4	23	24	8	0	22	81	2	<b>3,39</b>	<b>2,47</b>
<b>131.</b>	A DE, em articulação com a comunidade escolar, promove em vários momentos da vida da escola, actividades sociais e culturais que constam do seu Plano Anual de Actividades.	9	33	24	10	1	4	81	2	<b>3,51</b>	<b>3,33</b>

<b>INQUÉRITOS PROFESSORES</b> <b>Critério – Parcerias e Recursos</b>		<b>A</b> <b>(5)</b>	<b>B</b> <b>(4)</b>	<b>C</b> <b>(3)</b>	<b>D</b> <b>(2)</b>	<b>E</b> <b>(1)</b>	<b>F</b> <b>(0)</b>	<b>Tota</b> <b>I</b> <b>Res</b> <b>p</b>	<b>Não</b> <b>Res</b> <b>p</b>	<b>Méd</b> <b>Excl</b> <b>uindo</b> <b>F</b>	<b>Méd</b>
132.	A Direcção Executiva (DE) desenvolve parcerias com outros serviços e autoridades locais, necessárias às acções de apoio Sócio-Educativo.	7	24	28	2	0	17	78	5	3,59	2,81
133.	A DE estabelece e gere programas co-financiados (Ex: PRODEP, etc).	10	20	27	1	0	20	78	5	3,67	2,73
134.	A DE elabora o projecto de orçamento de acordo com as linhas definidas na Assembleia de Escola.	7	8	12	1	1	48	77	6	3,66	1,38
135.	A D.E. controla os seus principais indicadores financeiros (retorno de investimento, excedentes de tesouraria etc)	6	9	10	0	1	51	77	6	3,73	1,26
136.	A Escola tem fontes alternativas de financiamento.	1	2	11	6	3	52	75	8	2,65	0,81
137.	A DE planeia e assegura a execução das actividades no domínio da acção social escolar (S.A.S.E.).	6	20	20	1	0	31	78	5	3,66	2,21
138.	A DE tem um sistema de selecção e controlo de qualidade dos fornecedores.	2	3	15	1	1	54	76	7	3,18	0,92
139.	A DE na aquisição de material didáctico, tem em conta as propostas e necessidades dos professores/educadores.	7	26	31	0	0	14	78	5	3,63	2,94
140.	A DE avalia os investimentos de material pedagógico feitos pelos professores/educadores.	4	14	22	3	1	32	76	7	3,39	1,96
141.	Os espaços e instalações são conservados, preservados e mantidos em estado de higiene e segurança.	9	23	34	10	2	0	78	5	3,35	3,35
142.	A DE optimiza a utilização dos espaços da Escola, equipamentos e outros recursos.	10	26	33	4	2	2	77	6	3,51	3,42
143.	A gestão de instalações, espaços e equipamentos é adequada às necessidades dos alunos e à funcionalidade dos serviços.	3	19	43	5	6	1	77	6	3,11	3,06
144.	As instalações dos serviços administrativos são adequadas em termos de desenvolvimento normal da actividade não prejudicando a qualidade do serviço prestado.	14	35	26	1	3	1	80	3	3,71	3,66
145.	A DE, na gestão do serviço de bar, atende à qualidade nutricional os produtos que disponibiliza.	5	6	30	15	9	15	80	3	2,74	2,23
146.	As refeições servidas na cantina têm qualidade.	3	9	15	13	3	34	77	6	2,91	1,62
147.	O serviço de atendimento no bar é célere.	10	25	25	3	2	14	79	4	3,58	2,95
148.	A Biblioteca presta apoio a outros sectores de actividade da Escola.	6	34	24	2	0	12	78	5	3,67	3,10
149.	O espaço destinado à Biblioteca favorece e incentiva a sua frequência.	13	37	19	3	0	7	79	4	3,83	3,49
150.	Na escola promove-se a criação de ambientes educativos que proporcionam o bem-estar.	11	22	34	7	4	2	80	3	3,37	3,29

<b>INQUÉRITOS PROFESSORES</b> <b>Critério – Parcerias e Recursos</b>		<b>A</b> <b>(5)</b>	<b>B</b> <b>(4)</b>	<b>C</b> <b>(3)</b>	<b>D</b> <b>(2)</b>	<b>E</b> <b>(1)</b>	<b>F</b> <b>(0)</b>	<b>Total</b> <b>Resp</b>	<b>Não</b> <b>Resp</b>	<b>Méd</b> <b>Excl</b> <b>uind</b> <b>o F</b>	<b>Méd</b>
<b>151.</b>	Os professores/educadores têm à sua disposição os recursos didácticos necessários à sua actividade.	8	25	39	5	2	1	80	3	<b>3,41</b>	<b>3,36</b>
<b>152.</b>	A Biblioteca está suficientemente apetrechada.	4	32	28	6	2	7	79	4	<b>3,42</b>	<b>3,11</b>
<b>153.</b>	O horário da Biblioteca é adequado.	7	36	19	5	3	9	79	4	<b>3,56</b>	<b>3,15</b>
<b>154.</b>	Os Serviços Especializados de Apoio Educativo (S.E.A.E.) respondem às necessidades da comunidade educativa.	5	19	27	8	5	15	79	4	<b>3,17</b>	<b>2,57</b>
<b>155.</b>	O horário de funcionamento do Núcleo de Apoio Educativo é adequado às necessidades da comunidade educativa.	5	18	25	6	2	23	79	4	<b>3,32</b>	<b>2,35</b>
<b>156.</b>	A escola dispõe de sistemas de informação integrados em rede.	15	24	20	2	0	18	79	4	<b>3,85</b>	<b>2,97</b>
<b>157.</b>	Os professores/educadores utilizam as tecnologias de informação e comunicação como recurso pedagógico e instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional.	14	36	27	0	0	1	78	5	<b>3,83</b>	<b>3,78</b>
<b>158.</b>	Os serviços administrativos utilizam as novas tecnologias para apoiar a melhoria dos processos de administração e gestão e métodos de informação.	15	27	24	0	0	12	78	5	<b>3,86</b>	<b>3,27</b>
<b>159.</b>	A escola tem assegurado serviços de informação acessíveis a toda a comunidade educativa.	13	29	27	4	0	4	77	6	<b>3,70</b>	<b>3,51</b>
<b>160.</b>	O pessoal docente dispõe da informação apropriada para o desempenho das suas funções.	11	33	31	1	0	2	78	5	<b>3,71</b>	<b>3,62</b>
<b>161.</b>	Os horários das actividades de enriquecimento curricular são adequados.	3	19	28	8	13	6	77	6	<b>2,87</b>	<b>2,65</b>

<b>INQUÉRITOS PROFESSORES</b> <b>Critério – Gestão de Meios e Procedimentos</b>		<b>A</b> <b>(5)</b>	<b>B</b> <b>(4)</b>	<b>C</b> <b>(3)</b>	<b>D</b> <b>(2)</b>	<b>E</b> <b>(1)</b>	<b>F</b> <b>(0)</b>	<b>Total</b> <b>Resp</b>	<b>Não</b> <b>Resp</b>	<b>Méd</b> <b>Excl</b> <b>uind</b> <b>o F</b>	<b>Méd</b>
<b>162.</b>	A DE em articulação com o Conselho Pedagógico, considera que a avaliação das necessidades educativas dos alunos é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.	8	36	18	1	2	14	79	4	<b>3,72</b>	<b>3,06</b>
<b>163.</b>	A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a avaliação do grau de satisfação dos professores, é um processo determinante o sucesso educativo da Escola.	7	27	21	5	2	18	80	3	<b>3,52</b>	<b>2,73</b>
<b>164.</b>	A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a avaliação do grau de satisfação do pessoal não docente, é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.	3	28	19	3	1	25	79	4	<b>3,54</b>	<b>2,42</b>
<b>165.</b>	A DE em articulação com os órgãos de gestão pedagógica, considera que a adequação dos critérios de distribuição do serviço docente relativamente ao perfil da turma e dos professores, é um processo determinante para o sucesso educativo da Escola.	5	25	22	4	1	23	80	3	<b>3,51</b>	<b>2,50</b>
<b>166.</b>	A DE em articulação com os órgãos competentes, faz a gestão e avaliação dos apoios educativos.	8	29	27	3	1	11	79	4	<b>3,59</b>	<b>3,09</b>
<b>167.</b>	O Conselho de Turma concebe e implementa actividades de enriquecimento curricular.	8	25	27	4	4	10	78	5	<b>3,43</b>	<b>2,99</b>
<b>168.</b>	O Director de Turma/Professor Titular de Turma e o Conselho de Turma planificam no Projecto Curricular de Turma (PCT) as actividades a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares.	14	36	17	6	2	4	79	4	<b>3,72</b>	<b>3,53</b>
<b>169.</b>	A equipa responsável dos apoios educativos usa os resultados da sua avaliação para propor soluções que visam a melhoria contínua.	9	26	23	5	0	17	80	3	<b>3,62</b>	<b>2,85</b>
<b>170.</b>	O Conselho Pedagógico promove a articulação entre os diversos sectores nele representados, tendo em vista o desenvolvimento de melhores práticas educativas.	3	27	27	6	1	14	78	5	<b>3,39</b>	<b>2,78</b>
<b>171.</b>	O Conselho Pedagógico define os critérios de reorganização das áreas curriculares de forma flexível, de forma a responder às necessidades e características da população escolar e do meio.	1	23	25	5	0	23	77	6	<b>3,37</b>	<b>2,36</b>

<b>INQUÉRITOS PROFESSORES</b>		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	<b>Não</b>	<b>Méd</b>	<b>Méd</b>
<b>Critério – Gestão de Meios e Procedimentos</b>		<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>	<b>(0)</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Excl</b>	<b>uind</b>
										<b>o F</b>	
<b>172.</b>	O Delegado de Grupo/Disciplina/Professores do 1º Ciclo/Educadores asseguram a adequação curricular, estabelecendo prioridades, áreas de aprofundamento e sequências adequadas.	5	35	28	7	0	4	79	4	<b>3,51</b>	<b>3,33</b>
<b>173.</b>	O CDC promove a adopção de metodologias de diferenciação pedagógica adequadas à diversidade dos alunos.	7	20	30	8	2	11	78	5	<b>3,33</b>	<b>2,86</b>
<b>174.</b>	O CDC promove o uso de diversos instrumentos e técnicas de avaliação, tendo em conta a funcionalidade curricular de cada um deles.	6	23	29	8	3	9	78	5	<b>3,30</b>	<b>2,92</b>
<b>175.</b>	Os Grupos/Professores 1º Ciclo/Educadores revêm periodicamente a aplicação adequada dos critérios de avaliação.	7	25	32	8	2	5	79	4	<b>3,36</b>	<b>3,15</b>
<b>176.</b>	O Director de Turma/Professor Titular de Turma promove com o Conselho de Turma, a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens.	10	34	26	4	1	4	79	4	<b>3,64</b>	<b>3,46</b>
<b>177.</b>	O Director de Turma/Professor Titular de Turma organiza a informação referente à consecução dos planos de acção educativa adoptados no Conselho de Turma.	14	35	21	2	1	6	79	4	<b>3,81</b>	<b>3,52</b>
<b>178.</b>	Os Directores de Turma/Professores Titulares de Turma disponibilizam-se para comunicar com os alunos, sempre que os procurem.	27	40	9	1	0	2	79	4	<b>4,21</b>	<b>4,10</b>
<b>179.</b>	O Director de Turma/Professor Titular de Turma acompanha o aluno na construção do seu percurso individual.	24	35	19	0	0	2	80	3	<b>4,06</b>	<b>3,96</b>
<b>180.</b>	O Director de Turma/Professor Titular de Turma promove a participação dos Pais/Encarregados de educação no processo de ensino – aprendizagem.	24	34	18	2	0	2	80	3	<b>4,03</b>	<b>3,93</b>
<b>181.</b>	O Conselho de Turma analisa a situação da turma e identifica as características específicas dos alunos.	22	40	14	0	1	3	80	3	<b>4,06</b>	<b>3,91</b>
<b>182.</b>	O Conselho de Turma avalia os projectos interdisciplinares e o cumprimento dos objectivos definidos.	10	33	23	5	3	5	79	4	<b>3,57</b>	<b>3,34</b>
<b>183.</b>	Os professores usam as tecnologias de informação e de comunicação e outros recursos pedagógicos como forma de estimularem e prepararem os alunos para uma aprendizagem autónoma.	14	36	22	5	1	2	80	3	<b>3,73</b>	<b>3,64</b>

<b>INQUÉRITOS PROFESSORES</b>		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	<b>Não</b>	<b>Méd</b>	<b>Méd</b>
<b>Critério – Gestão de Meios e Procedimentos</b>		<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>	<b>(0)</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Excl</b>	<b>uind</b>
										<b>o F</b>	
<b>184.</b>	Os professores dinamizam o trabalho de grupo, entre os alunos, promovendo processos interactivos de aprendizagem e de entreajuda.	18	30	24	6	0	2	80	3	<b>3,77</b>	<b>3,68</b>
<b>185.</b>	Os professores de uma mesma disciplina, em grupo, definem os recursos pedagógicos e avaliam a sua qualidade com vista à respectiva utilização nas situações de ensino aprendizagem.	10	28	24	7	4	6	79	4	<b>3,45</b>	<b>3,19</b>
<b>186.</b>	Os professores da turma planificam, em conjunto, o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos.	11	21	28	8	3	8	79	4	<b>3,41</b>	<b>3,06</b>
<b>187.</b>	Os professores utilizam metodologias que favorecem a participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem.	12	40	24	1	2	1	80	3	<b>3,75</b>	<b>3,70</b>
<b>188.</b>	Os professores da turma implementam estratégias conducentes ao desenvolvimento das competências transversais definidas no Projecto Curricular de Escola.	9	30	30	5	3	3	80	3	<b>3,48</b>	<b>3,35</b>
<b>189.</b>	Os professores promovem nos alunos o desenvolvimento de estratégias de estudo e de aprendizagem.	17	35	22	4	0	2	80	3	<b>3,83</b>	<b>3,74</b>
<b>190.</b>	Os professores informam os alunos sobre as finalidades e os objectivos dos programas.	16	31	27	2	0	4	80	3	<b>3,80</b>	<b>3,61</b>
<b>191.</b>	Os professores entendem a avaliação como um elemento do processo de ensino e aprendizagem.	21	37	18	3	0	1	80	3	<b>3,96</b>	<b>3,91</b>
<b>192.</b>	Os professores usam a avaliação diagnóstica e formativa de forma a poderem alterar as estratégias, visando as adequações do processo de ensino e a melhoria das aprendizagens.	18	38	14	6	1	3	80	3	<b>3,86</b>	<b>3,71</b>
<b>193.</b>	Os professores definem e combinam critérios e procedimentos de avaliação com os alunos, de modo a que estes apreendam progressivamente a dimensão formadora da avaliação.	14	31	24	7	0	4	80	3	<b>3,68</b>	<b>3,50</b>
<b>194.</b>	Os professores desenvolvem um método de trabalho que facilita a auto avaliação dos alunos.	12	37	23	4	1	3	80	3	<b>3,71</b>	<b>3,58</b>
<b>195.</b>	Os professores de cada turma efectuem registos sobre os progressos quantitativos e qualitativos dos alunos (aquisição de conhecimentos e competências, desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores).	19	36	21	2	0	2	80	3	<b>3,92</b>	<b>3,83</b>

<b>INQUÉRITOS PROFESSORES</b>		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>Total</b>	<b>Não</b>	<b>Médi</b>	<b>Médi</b>
<b>Critério – Gestão de Meios e Procedimentos</b>		<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>	<b>(0)</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>a</b>	<b>a</b>
										<b>Excl</b>	
										<b>uind</b>	
										<b>o F</b>	
<b>196.</b>	Os professores de cada turma usam a informação recolhida, com vista à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular ao contexto dessa mesma turma.	15	34	21	5	2	2	79	4	<b>3,71</b>	<b>3,62</b>
<b>197.</b>	Os professores informam regularmente os seus alunos sobre os respectivos progressos nas aprendizagens.	16	42	16	2	1	2	79	4	<b>3,91</b>	<b>3,81</b>
<b>198.</b>	Os professores estabelecem com os alunos formas de organização de trabalho pedagógico necessárias à criação de um ambiente propício à aprendizagem.	15	38	21	2	1	2	79	4	<b>3,83</b>	<b>3,73</b>
<b>199.</b>	Os alunos, sempre que o Conselho e Turma considere necessário, têm professores tutores que os ajudam nas suas várias dificuldades.	4	16	18	9	5	26	78	5	<b>3,10</b>	<b>2,06</b>
<b>200.</b>	As melhorias introduzidas na escola, são resultantes de uma avaliação sistemática dos processos.	6	21	35	4	5	8	79	4	<b>3,27</b>	<b>2,94</b>
<b>201.</b>	A escola concebe, estuda e implementa mecanismos de gestão curricular que favorecem o desenvolvimento das aprendizagens significativas dos alunos.	4	23	35	4	3	9	78	5	<b>3,30</b>	<b>2,92</b>
<b>202.</b>	A escola reconhece o impacto das novas tecnologias de informação e promove a sua aplicação.	23	34	20	1	0	1	79	4	<b>4,01</b>	<b>3,96</b>
<b>203.</b>	A escola desenvolve, com parceiros, novos perfis de competências dos alunos, ofertas educativas e novos serviços [CEFs; PIEFs...]	21	28	20	0	0	10	79	4	<b>4,01</b>	<b>3,51</b>
<b>204.</b>	A escola define as suas ofertas educativas de acordo com as características do seu Projecto Curricular de Escola.	11	29	25	2	0	12	79	4	<b>3,73</b>	<b>3,16</b>
<b>205.</b>	A escola define as suas ofertas educativas, sobretudo as relativas aos Cursos de Educação e Formação (CEF's), de acordo com as exigências da comunidade local.	16	30	14	2	1	16	79	4	<b>3,92</b>	<b>3,13</b>
<b>206.</b>	A escola envolve-se activamente com os alunos/famílias de forma a ir ao encontro das suas necessidades, expectativas e preocupações.	11	33	27	3	2	3	79	4	<b>3,63</b>	<b>3,49</b>
<b>207.</b>	A escola utiliza o conhecimento adquirido para a introdução de melhorias.	14	32	24	3	1	5	79	4	<b>3,74</b>	<b>3,51</b>

INQUÉRITOS PROFESSORES Critério – Resultado/Efeito nos Colaboradores		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Mé- di- a Excl- u- i- n- d- o F	Mé- di- a
208.	Estou satisfeito(a) com o clima/ambiente da escola/jardim onde trabalho.	19	38	17	3	0	2	79	4	3,95	3,85
209.	Estou satisfeito(a) com as condições de trabalho que tenho na escola/jardim.	13	25	27	5	6	3	79	4	3,45	3,32
210.	A Direcção Executiva cria um clima de confiança.	19	34	22	3	1	0	79	4	3,85	3,85
211.	Conheço o Projecto Educativo do Agrupamento.	14	25	26	3	4	6	78	5	3,58	3,31
212.	Conheço o Regulamento Interno da Escola/Agrupamento.	18	35	17	1	2	6	79	4	3,90	3,61
213.	Neste Agrupamento, procura-se que os professores recebam a formação adequada para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.	9	29	31	5	2	3	79	4	3,50	3,37
214.	Participo na organização do Regulamento Interno (metodologia, estrutura e remodelação).	7	18	22	6	7	16	76	7	3,20	2,53
215.	Participo na definição dos objectivos educativos da escola.	8	24	19	6	8	13	78	5	3,28	2,73
216.	Participo na elaboração do plano anual de formação.	4	10	19	8	12	23	76	7	2,74	1,91
217.	Participo, na vida da escola, na gestão dos programas curriculares.	9	24	31	3	6	5	78	5	3,37	3,15
218.	Participo na organização de actividades de complemento curricular.	11	26	28	4	5	5	79	4	3,46	3,24
219.	Participo na definição de metodologias de ensino.	14	27	25	4	4	3	77	6	3,58	3,44
220.	Participo nas questões que dizem respeito à segurança e higiene.	8	24	26	5	6	9	78	5	3,33	2,95
221.	A escola apoia acções de formação que têm repercussão directa sobre as funções exercidas por docentes que desempenham cargos pedagógicos específicos e de gestão, que possam resultar num benefício e maior eficácia no seu desempenho.	6	19	27	6	4	17	79	4	3,27	2,57
222.	Neste Agrupamento, os professores são motivados a participarem e a darem ideias sobre questões pedagógicas e outras relativas à vida escolar.	10	27	32	4	5	1	79	4	3,42	3,38
223.	A Direcção Executiva preocupa-se em facilitar aos professores os recursos necessários ao seu desempenho.	15	25	34	2	1	2	79	4	3,66	3,57
224.	A Direcção Executiva reconhece e valoriza o trabalho dos professores.	11	27	28	10	1	2	79	4	3,48	3,39
225.	A comunicação com a Direcção Executiva é fácil.	34	29	13	1	0	1	78	5	4,25	4,19
226.	A Direcção Executiva apoia activamente todos os professores que têm iniciativas de inovação e de melhoria.	19	27	20	0	2	10	78	5	3,90	3,40

INQUÉRITOS PROFESSORES		A	B	C	D	E	F	Total	Não	Méd	Méd
Critério – Resultado/Efeito nos Colaboradores		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	Resp	Resp	Excl	Excl
										uind	uind
										o F	o F
227.	A Direcção Executiva interessa-se pessoalmente na resolução conjunta dos problemas que alguns professores têm na sala de aula.	16	23	24	3	0	12	78	5	3,79	3,21
228.	Na distribuição do trabalho docente tem-se em conta o perfil de cada um.	6	15	21	8	3	25	78	5	3,25	2,21
229.	Os professores/educadores conhecem os projectos da sua escola/jardim.	10	32	18	5	3	10	78	5	3,60	3,14
230.	Acho que os projectos implementados constituem uma mais valia para a minha escola.	11	35	24	2	2	4	78	5	3,69	3,50
231.	Os professores desenvolvem habitualmente trabalho em equipa.	7	35	26	7	2	0	77	6	3,49	3,49
232.	Os professores da turma desenvolvem um trabalho cooperativo.	9	34	22	8	3	2	78	5	3,50	3,41
233.	Neste Agrupamento, as informações e decisões fundamentais do Ministério da Educação são divulgadas a todos os destinatários.	10	33	29	5	0	1	78	5	3,62	3,58
234.	Neste Agrupamento, sinto-me respeitado(a) e valorizado(a).	17	29	27	4	0	1	78	5	3,77	3,72
235.	Neste Agrupamento, os professores podem sempre dar a sua opinião e são escutados.	21	21	31	6	0	1	80	3	3,72	3,68
236.	Neste Agrupamento, os professores participam na tomada de decisões.	7	23	29	16	4	1	80	3	3,16	3,13
237.	Neste Agrupamento, os professores trocam experiências e interajudam-se.	11	35	24	8	2	0	80	3	3,56	3,56
238.	Nesta Agrupamento, promove-se a investigação sobre práticas pedagógicas.	6	18	30	17	2	6	79	4	3,12	2,89
239.	Gosto do trabalho que desenvolvo na minha escola.	34	30	15	1	0	0	80	3	4,21	4,21
240.	Estou satisfeito(a) com os meus alunos, ao nível da aquisição/aplicação de conhecimentos.	8	26	34	10	2	0	80	3	3,35	3,35
241.	Estou satisfeito(a) com os meus alunos, ao nível dos valores e atitudes.	16	27	30	5	2	0	80	3	3,63	3,63

INQUÉRITOS PROFESSORES		A	B	C	D	E	F	Total	Não	Médi	Médi
Critério – Reflexo/Efeito na Sociedade		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	Resp	Resp	a	a
										Excl	
										uind	
										o F	
242.	O Agrupamento colabora com instituições de educação (outras escolas, institutos, universidades/faculdades) em programas de desenvolvimento comunitário.	2	15	12	2	2	43	76	7	3,39	1,47
243.	O Agrupamento colabora com outras escolas em programas conjuntos de defesa do ambiente e preservação dos recursos naturais.	2	11	10	5	5	43	76	7	3,00	1,30
244.	A escola tem boas relações com as escolas/instituições do seu concelho.	7	21	26	0	1	23	78	5	3,60	2,54
245.	A imagem das escolas/jardins do agrupamento, na comunidade em que estão inseridas, é boa.	7	28	27	1	1	14	78	5	3,61	2,96
246.	As escolas/Jardins do Agrupamento, colaboram em actividades culturais do seu concelho.	5	24	26	6	0	14	76	7	3,45	2,82
247.	O comportamento dos alunos no exterior da escola demonstra civismo e ajuda a melhorar a imagem da escola.	3	11	29	20	6	7	78	5	2,73	2,49
248.	A comunidade é incentivada a colaborar nas actividades realizadas na escola.	12	30	25	7	2	2	78	5	3,57	3,47
249.	A escola promove nos alunos o conhecimento da cultura local e regional.	11	22	31	9	2	3	78	5	3,41	3,28
250.	As escolas do Agrupamento têm um Site na Internet feito pelas próprias escolas, com a descrição das suas actividades e outras informações de interesse.	19	29	18	4	1	7	78	5	3,86	3,51
251.	O Agrupamento estabelece protocolos/parcerias com empresas/instituições locais.	8	16	26	3	0	24	77	6	3,55	2,44
252.	As escolas/Jardins do Agrupamento empenham-se para que o nível educativo e formativo da zona melhore.	10	34	23	3	2	6	78	5	3,65	3,37
253.	As escolas/Jardins do Agrupamento desenvolvem projectos de índole lúdica e cultural, fora do horário lectivo.	8	15	28	13	1	11	76	7	3,25	2,78
254.	As escolas do Agrupamento promovem iniciativas que proporcionam à comunidade experiências e conhecimentos sobre práticas profissionais.	2	10	27	13	2	22	76	7	2,94	2,09
255.	A escola/Jardim colabora nas actividades desportivas do bairro e do concelho	6	18	28	4	1	22	79	4	3,42	2,47
256.	A escola/Jardim envolve-se em acções de solidariedade social.	4	15	25	9	4	20	77	6	3,11	2,30
257.	A escola/Jardim envolve-se em projectos da administração local (autarquia e junta de freguesia).	2	12	23	8	5	23	73	10	2,96	2,03
258.	A Administração Local reconhece o mérito da escola e apoia as suas actividades.	4	7	26	8	2	29	76	7	3,06	1,89

INQUÉRITOS PROFESSORES		A	B	C	D	E	F	Total	Não	Méd	méd
Critério – Reflexo/Efeito na Sociedade		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	Resp	Resp	Excl	
										uind	
										o F	
259.	A escola/Jardim proporciona visitas de estudo e outras experiências de contacto com o exterior.	18	37	21	0	2	0	78	5	3,88	3,88
260.	A escola/Jardim participa em iniciativas de âmbito europeu.	1	6	15	10	6	37	75	8	2,63	1,33
261.	A escola/Jardim preocupa-se com a segurança na circulação dos alunos à entrada e saída da mesma.	13	32	22	8	1	2	78	5	3,63	3,54
262.	A escola/Jardim preocupa-se com a preservação do meio ambiente.	13	29	27	6	1	1	77	6	3,62	3,57
263.	A escola tem uma política de prevenção de riscos para a saúde.	7	20	27	7	4	13	78	5	3,29	2,74
264.	A escola/Jardim tem um horário de funcionamento e de atendimento que responde às necessidades da população que a escola serve.	17	29	23	5	1	3	78	5	3,75	3,60
265.	A escola/Jardim desenvolve iniciativas de ordem cultural que contribuem para esclarecer a população local sobre assuntos da actualidade.	2	13	19	16	10	17	77	6	2,68	2,09
266.	A Direcção Executiva faz uma boa gestão financeira.	7	9	14	2	1	44	77	6	3,58	1,53

INQUÉRITOS PROFESSORES Critério – Resultados Chave do Desempenho		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Mé- di- a excl- u- ind- o F	Mé- di- a
267.	A Direcção Executiva faz uma boa gestão dos espaços da escola sede.	7	26	31	3	0	11	78	5	3,55	3,05
268.	O Agrupamento integra bem os novos professores.	23	28	24	2	0	1	78	5	3,94	3,88
269.	O Agrupamento atinge os objectivos previstos no Projecto Educativo.	5	25	31	3	1	13	78	5	3,46	2,88
270.	Os professores têm em conta os princípios e valores do Projecto Educativo no funcionamento das turmas.	10	26	26	6	1	8	77	6	3,55	3,18
271.	A oferta educativa da minha escola é adequada.	7	30	32	3	1	5	78	5	3,53	3,31
272.	As práticas educativas desenvolvidas são adequadas e melhoraram o rendimento escolar dos alunos.	7	33	33	5	0	0	78	5	3,54	3,54
273.	O grau de desenvolvimento dos programas e das actividades escolares é adequado ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos.	7	29	41	1	0	0	78	5	3,54	3,54
274.	O trabalho dá-me satisfação porque comprovo que os alunos fazem progressos na aprendizagem.	14	30	28	6	0	0	78	5	3,67	3,67
275.	O trabalho dá-me satisfação porque é valorizado pelas famílias.	6	24	24	18	3	3	78	5	3,16	3,04
276.	Estou satisfeito(o) com os resultados obtidos pelos meus alunos.	10	24	32	11	1	0	78	5	3,40	3,40
277.	Estou satisfeita(o) com os resultados obtidos pelos alunos da minha escola.	5	22	32	16	1	1	77	6	3,18	3,14
278.	Os programas previstos nos currículos são cumpridos.	12	35	22	8	0	1	78	5	3,66	3,62
279.	Os critérios utilizados na constituição das turmas conduziram a um melhor aproveitamento dos alunos.	8	13	40	5	5	7	78	5	3,20	2,91
280.	A Direcção Executiva organiza bem os horários do Agrupamento, tendo em vista os interesses e necessidades dos alunos e das turmas, o acesso a modalidades de apoio educativo.	10	26	29	1	0	12	78	5	3,68	3,12
281.	A distribuição e organização do serviço docente são adequadas.	7	26	41	0	0	5	79	4	3,54	3,32
282.	A constituição dos diferentes grupos de trabalho disciplinares é adequada.	6	29	35	2	0	7	79	4	3,54	3,23
283.	A escola controla as faltas às aulas e os atrasos dos alunos.	16	33	27	0	1	2	79	4	3,82	3,72
284.	O Agrupamento combate o abandono escolar.	20	24	33	0	0	2	79	4	3,83	3,73
285.	A escola controla as faltas e os atrasos dos professores	19	30	23	2	1	4	79	4	3,85	3,66
286.	A formação que adquiri nas acções/cursos de formação que frequentei reflecte-se numa melhoria das práticas educativas.	15	31	21	2	1	9	79	4	3,81	3,38

INQUÉRITOS PROFESSORES Critério – Resultados Chave do Desempenho		A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)	Total Resp	Não Resp	Mé- di- a Excl- uin- do F	Mé- di- a
287.	A minha escola gere bem as actividades de enriquecimento curricular.	6	31	29	9	2	2	79	4	3,39	3,30
288.	As actividades desenvolvidas (clubes e desporto, actividades de complemento curricular, projectos pedagógicos, etc.) mostram-se adequadas ao contexto.	6	30	28	5	3	7	79	4	3,43	3,13
289.	Os equipamentos de apoio educativo são bem aproveitados e utilizados com frequência nas aulas.	5	28	33	3	0	10	79	4	3,51	3,06
290.	Na escola, a nível dos Conselhos de Turma, dos Departamentos Curriculares/Agrupamento Disciplinar e do Conselho Pedagógico, é feita uma análise dos resultados obtidos pelos alunos.	17	37	19	2	1	3	79	4	3,88	3,73
291.	. A avaliação dos resultados efectuada leva à reflexão sobre a adequação das metodologias utilizadas e dos apoios educativos proporcionados.	12	39	14	6	5	3	79	4	3,62	3,48
292.	A avaliação dos resultados efectuada leva à revisão do Projecto Educativo da escola.	7	24	21	3	3	23	81	2	3,50	2,51
293.	Os meios de comunicação com a comunidade educativa desenvolvidos pela escola são eficazes.	9	21	39	7	1	4	81	2	3,39	3,22
294.	O clima de escola criado pela actuação da Direcção Executiva contribui para o desenvolvimento da auto-estima dos professores da escola.	9	33	31	7	0	1	81	2	3,55	3,51

## Dados Essenciais de Leitura

Total de Inquéritos: 83

Total de Perguntas: 294

Leitura das Siglas e Numeração do Cabeçalho:

A (5) – Prática de excelência/Procedimento excelente.

B (4) – Iniciativa planeada e frequentemente aplicada, com sucesso/Procedimento bastante satisfatório.

C (3) – Iniciativa planeada e frequentemente implementada/Procedimento satisfatório.

D (2) – Iniciativa planeada e implementada em situações pontuais/Procedimento pouco satisfatório.

E (1) – Iniciativa planeada/Intenção sem aplicação/Procedimento não satisfatório.

F (0) – Nenhuma evidência/Procedimento desconhecido.

## ANEXO V

### A Nossa Cantina

#### Inquérito ao Funcionamento da Cantina

1. Sexo                      Masculino  Feminino
2. Idade
3. Ano que frequenta                      5º Ano  6º Ano  7º Ano  8º Ano  9º Ano
4. De que escalão beneficias?                      A  B  Nenhum
5. Quantas vezes, por semana, precisas de almoçar na escola?                      1 vez  2 vezes  3 vezes  4 vezes  5 vezes
6. Quantas vezes, por semana, almoças na cantina?                      1 vez  2 vezes  3 vezes  4 vezes  5 vezes
7. Na tua opinião, a ementa é variada?                      Sim  Não
8. Avalia, na globalidade, a qualidade das refeições que fazes na escola?                      Muito boa  Boa  Razoável  Má  Muito má
9. A quantidade servida é:                      Suficiente  Insuficiente
10. Como costumás ser atendido?                      Muito bem  Bem  Razoavelmente  Mal  Muito mal