

**Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro**

**Departamento de Educação e Psicologia**

**Mestrado em Ciências da Educação**

**Área de Especialização em Administração Educacional**

**O IMPACTO DOS RESULTADOS ESCOLARES NA  
DINÂMICA DE UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**Maria da Graça Fernandes de Carvalho Teibão de Abreu**

**Orientadora: Prof. Doutora Maria João Cardoso de Carvalho**



Junho 2013



Departamento de Educação e Psicologia

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Administração Educacional

**O IMPACTO DOS RESULTADOS ESCOLARES NA  
DINÂMICA DE UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**Maria da Graça Fernandes de Carvalho Teibão de Abreu**

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Administração Educacional

Orientadora: Prof. Doutora Maria João Cardoso de Carvalho



Junho 2013



---

## RESUMO

Os resultados escolares têm vindo a adquirir uma centralidade crescente nos contextos educativos. Para além de razões mais abrangentes que têm a ver com a importância gradual que os resultados dos alunos adquirem nas políticas educativas, importa perceber o impacto destes nas dinâmicas da organização escolar. A presente dissertação tem como objetivo primordial averiguar o impacto dos resultados escolares na dinâmica da escola enquanto organização, constituindo uma importante experiência de aprendizagem e de ampliação do conhecimento. A sustentação teórica da investigação emergiu da explicitação de alguns conceitos considerados fundamentais, tais como rankings; resultados escolares; eficácia; qualidade de ensino.

À luz das experiências dos últimos anos, o impacto dos resultados escolares dos alunos está associado a políticas educativas de mercado, rankings, prestação de contas e promoção de mecanismos de regulação, que muitas vezes são associados a dinâmicas/práticas burocráticas e centralizadoras. Neste sentido, a presente investigação pretende focalizar-se no estudo no impacto dos resultados escolares e as dinâmicas das organizações escolares como processos indissociáveis, que embora objeto de múltiplas abordagens e de plurais olhares teóricos e metodológicos, continuam a ser eixos fundamentais para compreender os seus processos de mudança e para pilotar as estratégias e dinâmicas construtoras do futuro da educação.

A metodologia interpretativa e qualitativa utilizada privilegiou a modalidade de estudo de caso e assentou na análise dos documentos orientadores da ação educativa da organização e das narrativas dos atores organizacionais responsáveis pela condução do processo educativo local. Este estudo destaca que as dinâmicas das organizações escolares, apesar de se assemelharem entre si, só na singularidade de cada uma que poderá residir uma resposta contextualizada e eficaz a qualquer uma das suas práticas organizacionais, tendo por base o impacto dos resultados escolares dos alunos.

Desta forma, os dados do nosso estudo inferem, que o impacto dos resultados escolares “contagiaram positivamente” algumas das dinâmicas educativas da escola V tornando-a mais eficaz e com um ensino de qualidade. Estas mudanças são visíveis no incentivo de perspetivas reflexivas e inclusivas, necessárias ao aperfeiçoamento contínuo dos alunos e sucesso das suas aprendizagens. Este processo de inovação nas dinâmicas organizacionais, ainda é muito pouco visível no que concerne ao trabalho da equipa de autoavaliação.

**Palavras-chave:** Dinâmicas da Organização Escolar; Resultados Escolares; Qualidade de Ensino, Eficácia.

## ABSTRACT

School results have been gaining increasing centrality in educational contexts. In addition to broader reasons that have to do with the gradual importance that the results of the students acquire in education policies, it is important to understand their impact on the dynamics of the school organization. To do this we make explicit some concepts considered fundamental, such as rankings; school results; efficacy, teaching quality, the same that are in direct relation to an education policy based on neoliberal ideologies.

In this sense, we try to understand if there is a connection of co-implication between educational outcomes and the dynamics of school organizations, which, although subjected to multiple approaches and plural theoretical and methodological perspectives, remain cornerstones for understanding their processes of change and to pilot the building strategies and dynamics of the future of education.

The qualitative and interpretative methodology used privileged the case study method and was based on analysis of the guiding documents of the educational activities of the organization and the narratives of organizational actors responsible for the conduct of the local educational process. This study highlights that the dynamics of school organizations, although they resemble each other, only in the uniqueness of each one may reside a contextualized and effective response to any of their organizational practices, based on the impact of the students' school results.

Thus, the data from our study infer that the impact of school results "contaminated positively" some of the educational dynamics of school V making it more efficient and with a teaching quality. These changes are visible in encouraging reflective and inclusive perspectives necessary to continuously improve the success of students and their learning. This process of innovation in organizational dynamics is still very little visible regarding the work of the self-assessment team.

Keywords: Dynamics of School Organization; School Results; Teaching Quality; Efficacy.



## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Maria João Cardoso Carvalho, que a par dos sábios conselhos e da grande exigência e rigor sempre demonstrou apoio, paciência, dedicação e disponibilidade incansável.

À Diretora do Agrupamento onde o estudo foi realizado, sempre recetiva e colaborante.

Aos colegas do referido Agrupamento, pela colaboração sempre pronta e prestimosa e pelo constante apoio.

Ao meu marido pelo grande apoio, paciência e carinho no momento certo.

Aos meus filhos Miguel e Mané pela motivação, colaboração que me deram ao longo desta caminhada.

A todos que, de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.



## ÍNDICE GERAL

---

RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
Introdução .....	14
Capítulo 1 - A Escola como Organização .....	22
1.1 Conceito(s) de organização .....	22
1.2 O estudo da escola como organização: uma démarche de cariz multiparadigmático .....	25
1.3 A escola - organização em período de mudança.....	31
1.4 Breve abordagem sobre a estrutura das organizações educativas.....	35
Capítulo 2 - A importância dos resultados dos alunos na organização escolar .....	40
2.1 Políticas Educativas e Accountability .....	40
2.2 Políticas educativas atuais e dinâmicas das Organizações Escolares .....	46
2.3 Os Rankings e seus efeitos nas dinâmicas educativas em Portugal.....	53
Capítulo 3 - Análise ao Modelo Organizacional Burocrático .....	62
3.1 Modelo burocrático e resultados escolares dos alunos .....	62
3.2 Eficácia escolar e modelo burocrático .....	67
3.3 Modelo Burocrático e qualidade do ensino .....	73
Capítulo 4 - Considerações Metodológicas .....	84
4.1 Sobre os métodos e opções Metodológicas .....	84
4.2 Sobre a Natureza do Estudo.....	87
4.3 Sobre o estudo de caso .....	90
4.3.1 Caracterização do estudo de caso da investigação .....	93
4.4 A recolha de dados.....	95
4.4.1 A observação não Participante .....	97
4.4.2 A Pesquisa Documental .....	98
4.4.3 A Entrevista Semiestruturada.....	102

---

4.5 O contexto da investigação .....	107
4.6 Procedimentos metodológicos utilizados na interpretação/análise dos dados.....	110
Capítulo 5 - Resultados, análise e discussão .....	114
5.1 Os entrevistados funções, situação profissional e vínculo à escola .....	114
5.2 Conhecimento da existência de uma equipa de avaliação de auto-avaliação.....	114
5.3 – Constituição, integração e modelo da Equipa de Autoavaliação .....	116
5.4 Autoavaliação e impacto/mudanças originadas nos resultados .....	119
5.5 Relatório de Autoavaliação e redação de diagnóstico sobre a análise dos resultados escolares dos alunos .....	120
5.6 Produção de plano de melhorias para o Português e a Matemática .....	121
5.7 Divulgação da informação do Plano de Melhorias .....	123
5.8 - Tratamento das informações emanadas pelos relatórios de autoavaliação .....	124
5.9 – Despoletar da adoção de planos de ação específicos na melhoria dos resultados dos alunos a partir do relatório de autoavaliação .....	126
5.10 – Relatório de autoavaliação e alteração das Práticas/dinâmicas dos professores/coordenadores .....	128
5.11 – Envolvência da direção/estruturas intermédias nas dinâmicas da escola .....	129
5.12 - Iniciativas pela equipa de autoavaliação de melhoria dos resultados escolares dos alunos .....	131
5.13 - Funções dos professores na adoção e execução do Plano de Melhorias.....	133
5.14 - Alterações, possibilidades de interferência produzidas a partir da aplicação do Plano de Melhorias .....	134
5.15 - Frequência de Monitorização e avaliação do Plano de Melhorias.....	136
5.16 - Estruturas onde são analisados o Plano de Melhorias.....	137
5.17 – Conhecimento dos alunos sobre o Plano de Melhorias .....	138
5.18 - Conhecimento dos alunos sobre estratégias de melhoria e sucesso na aplicação dos Planos .....	139
5. 19 – Número de horas para aplicação do Plano de Melhorias.....	140

5.20 - Conhecimento e concordância com critérios de distribuição crédito horário da escola V.....	141
5.21 – Distribuição do crédito horário e melhoria dos RA .....	143
5.22 - Regularidade e intervenientes na análise dos PM.....	145
5.23 - Estruturas em que os alunos costumam ser ouvidos .....	146
5.24 - Estruturas em que os Professores são ouvidos .....	148
5.25 - Inclusão dos alunos na melhoria dos seus RE .....	149
5.26 - Estratégias no Grupo/Conselho de Turma para RE menos satisfatórios.....	151
5.27 - Negociação com os alunos de dinâmicas/práticas de melhoria do rendimento escolar .....	153
5.28 - Últimos resultados escolares/melhoria.....	155
5.29 - Dinâmicas e estratégias promotoras de melhoria dos RE .....	156
5.30 – Dinâmicas educativas/avaliativas privilegiadas.....	158
5.31 - Constrangimentos/entraves no exercício das funções dos professores .....	162
5.32 - Atividades implementadas e promotoras de inovação pedagógica .....	164
Conclusão .....	168
Referências bibliográficas.....	175
Anexos .....	181
Anexo I .....	183
Anexo II.....	187

---

**ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Caracterização do painel de entrevistados .....	106
Quadro 2 – Número de Alunos da Escola V do Ensino Regular Diurno .....	109
Quadro 3 - Conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação .....	115
Quadro 4 – Critérios de Formação da Equipa de Autoavaliação .....	115
Quadro 5 – Relatório de autoavaliação e redação de diagnóstico sobre a análise dos resultados escolares dos alunos .....	120
Quadro 6 – Esclarecimentos sobre a produção de plano de melhorias para o Português e a Matemática.....	121
Quadro 7 - Divulgação da informação do Plano de Melhorias.....	123
Quadro 8 - Tratamento das informações emanadas pelos relatórios de autoavaliação .....	124
Quadro 9 - Despoletar da adoção de planos de ação específicos na melhoria dos resultados dos alunos a partir do relatório de autoavaliação .....	126
Quadro 10 - Relatório de autoavaliação e alteração das Práticas/dinâmicas dos professores/coordenadores.....	128
Quadro 11 - Envolvência da direção/estruturas intermédias nas dinâmicas da escola .....	130
Quadro 12 - Iniciativas pela equipa de autoavaliação de melhoria dos resultados escolares dos alunos.....	131
Quadro 13 - Funções dos professores na adoção e execução do Plano de Melhorias.....	133
Quadro 14 - Alterações, possibilidades de interferência produzidas a partir da aplicação do Plano de Melhorias .....	135
Quadro 15 - Frequência de Monitorização e avaliação do Plano de Melhorias.....	136
Quadro 16 - Estruturas onde são analisados o Plano de Melhorias .....	137
Quadro 17 - Conhecimento dos alunos sobre o Plano de Melhorias.....	138
Quadro 18 - Conhecimento dos alunos sobre estratégias de melhoria e sucesso na aplicação dos Planos .....	139
Quadro 19 - Número de horas para aplicação do Plano de Melhorias .....	141
Quadro 20 - Conhecimento e concordância com critérios de distribuição crédito horário da escola V .....	142
Quadro 21 - Distribuição do crédito horário e melhoria dos RA.....	143
Quadro 22 - Regularidade e intervenientes na análise do PA.....	145
Quadro 23 - Estruturas em que os alunos costumam ser ouvidos.....	147
Quadro 24 - Estruturas em que os Professores são ouvidos .....	148

Quadro 25 - Estratégias no Grupo/Conselho de Turma para RE menos satisfatórios .....	151
Quadro 26 - Negociação com os alunos de dinâmicas/práticas de melhoria do rendimento escolar .....	153
Quadro 27- Dinâmicas e estratégias promotoras de melhoria dos RE .....	156
Quadro 28 - Dinâmicas educativas/avaliativas privilegiadas .....	159
Quadro 29 - Constrangimentos/entraves no exercício das funções dos professores.....	162
Quadro 30 - Atividades implementadas promotoras de inovação pedagógica escolar .....	164
Quadro 31 – Documentos onde se encontram atividades promotoras de inovação pedagógica escolar .....	165

---

**LISTA DE ABREVIATURAS**

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo;

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;

CDS-PP – Centro Democrático Social – Partido Popular;

AEE – Avaliação Externa das Escolas;

PE – Projeto Educativo;

CNO – Centro de Novas Oportunidades;

ASE - Ação Social Escolar;

CEF - Cursos de Educação e Formação;

EA – Equipa de Autoavaliação;

CAF - Common Assessment Framework;

RAI - Relatório de Avaliação Interna;

RAE - Relatório de Avaliação Externa;

PAA – Plano Anual de Atividades;

RAA – Relatório de Avaliação de Atividades;

CNE - Conselho Nacional de Educação;

PM – Plano de Melhorias;

RGAA – Relatório Geral de Avaliação de Atividades;

PmatE - Projecto Matemática Ensino;

RI – Regulamento Interno;

LCN - Línguas Clássicas e Novilatinas.

## Introdução

*As coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade (...). A certeza de conhecer e de possuir “a solução” é o caminho mais curto para a ignorância.*

(Nóvoa, 2005, p. 9)

É extenso o debate sobre a eficácia dos sistemas educativos e das escolas, assim como é grande a controvérsia sobre a qualidade das organizações escolares, o que continua a agudizar os vários discursos emergentes sobre a educação, o ensino e a formação.

Se é verdade que a escola, enquanto organização, tem um impacto significativo nos resultados escolares, então o contrário também pode ser verdade, ou seja, os resultados escolares produzirem um impacto na dinâmica da organização escolar. Facilmente encontramos artigos científicos que abordam e comprovam os efeitos de escolas eficazes nos resultados escolares dos alunos. O contrário já não é tão abordado pelos investigadores, no entanto, somos de opinião que os resultados escolares têm um impacto significativo na organização escolar. Consideramos que o protagonismo que os resultados escolares, em consequência de uma política de qualificação que nos aproxima de um modo de educação e de escola fundada nos princípios de accountability têm vindo a ter, é motivo de discussão e análise por parte dos atores educativos da escola atual. Relativamente a esse desempenho, as escolas, enquanto organizações, tentarão adaptar-se por forma a colmatar as limitações ou dificuldades que apresentam. Uma escola eficaz traduz-se por um bom desempenho académico dos alunos, portanto, a escola torna-se eficaz, ou não, mediante os resultados escolares.

Apesar destas constatações parecem lineares e lógicas, a bibliografia sobre o impacto dos resultados escolares na dinâmica da organização escolar é muito escassa ou mesmo ausente. Contudo, sabe-se que há toda uma ginástica, por parte das instituições escolares, em se tornarem escolas eficazes.

Este trabalho, que se insere no paradigma de investigação interpretativo, dá enfoque à temática “O impacto dos resultados escolares nas dinâmicas da organização escolar” a qual tem vindo a assumir uma importância e centralidade crescentes, quer em termos de política educativa nos diversos sistemas educativos atuais, quer nas práticas organizacionais das escolas desde o ensino básico ao ensino secundário e universitário.

---

O interesse pela escolha do tema da investigação emergiu das inquietudes levantadas ao longo do caminho profissional já percorrido e atual, acentuadas pela experiência vivenciada em exercício de funções letivas junto dos alunos e cargos de liderança assumidos.

Foram a consciência das incertezas e a vontade de querer inovar, de aprender mais e melhor, dessa experiência letiva e gestonária que impulsionaram a odisseia acadêmica, na procura do aprofundamento deste tema que marca a atualidade da autonomia e gestão escolar face aos resultados escolares e consequentes dinâmicas da escola. Os resultados escolares e as dinâmicas organizacionais são processos indissociáveis e em complementaridade nas organizações escolares que, embora objeto de múltiplas abordagens e de plurais olhares teóricos e metodológicos, continuam a ser eixos fundamentais para compreender os seus processos de mudança e para pilotar as estratégias e dinâmicas inovadoras e construtoras do futuro da educação.

Na convergência deste tema, marcado também por uma certa pertinência e pela ainda limitada produção de estudos nesta área, vimo-nos analogamente situados numa ponte que, por força da utopia, une duas margens, (nomeadamente os resultados escolares e dinâmicas da organização escolar) e sobre a qual pretendemos fazer uma travessia que resulte em apropriação de conhecimento e que dele surjam vantagens. Destacamos, por isso, o papel da equipa de autoavaliação neste processo.

É fácil identificarmos características comuns a todas as escolas, porém, apesar de se assemelharem entre si, é na singularidade de cada uma que poderá residir uma resposta contextualizada e eficaz a qualquer dos seus problemas organizacionais, nomeadamente àqueles sobre os quais se centra a nossa investigação. Foi nossa intenção conhecer as dinâmicas organizacionais geradas numa organização escolar visíveis nas lógicas de ação esculpidas no quotidiano dos diversos atores educativos e, em particular, descultar os processos que lhe dão consistência e forma, tendo por base o impacto dos resultados escolares dos alunos, partindo da interrogação *Que impacto têm os resultados escolares dos alunos nas dinâmicas da organização escolar?*

A partir da questão investigativa, a nossa “pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 251), pudemos colocar algumas subquestões, que em nossa opinião são absolutamente centrais:

- As dinâmicas da administração mudaram a partir do conhecimento dos resultados escolares dos alunos?

- Em que residem efetivamente as dinâmicas da escola produzidas a partir do impacto dos resultados escolares dos alunos?

- O relatório de autoavaliação produz plano de melhorias para o Português e para a Matemática?

- Será que existe algum impacto das conclusões do relatório de autoavaliação na análise dos resultados escolares dos alunos?

- Que iniciativas pela equipa de autoavaliação são efetuadas face à melhoria dos resultados escolares dos alunos?

- Será que foram produzidas alterações/possibilidades de interferência a partir da aplicação do plano de melhorias?

- Será que alunos são ouvidos e envolvidos no melhoramento dos seus resultados escolares? Em que estruturas?

- De que forma os professores participam na criação de dinâmicas educativas/avaliativas que privilegiem na escola medidas eficazes e de qualidade?

- Quais são os constrangimentos, encontrados pelos docentes na operacionalização das dinâmicas tendo por base o impacto dos resultados escolares dos alunos?

Todavia, o que acontece em contexto real, revela as dificuldades que as escolas têm vindo a encontrar na implementação de dinâmicas de autoavaliação que não sendo consistentes, sistemáticas nem estruturadas, não têm contribuído para a construção de uma “avaliação que alimente a melhoria” (Azevedo, 2007a, p. 70) tendo por base o impacto dos resultados escolares dos alunos. A avaliação organizacional das escolas, como descreve Rodrigues, não pode ser somente reduzida à apreciação dos resultados conseguidos pelos alunos nos exames nacionais. Temos de assumir a avaliação como uma exigência de melhoria do sistema e das escolas, como um meio de revalorização e, sobretudo, como meio de “evitar as injustiças do reducionismo dos rankings” (2007, pp. 175-176)., promovendo dinâmicas escolares mais inovadoras, amplas, plurais, colaborativas e contextualizadas. Neste contexto considerámos pertinente e útil para o estudo o levantamento de algumas premissas a constar:

a) Os bons resultados escolares estão fortemente relacionados com escolas eficazes e ensino de qualidade;

b) A distribuição do nº de horas que a escola tem de crédito horário influencia os resultados escolares dos alunos.

c) A existência de uma equipa de autoavaliação eficaz e dinâmica influencia os resultados escolares dos alunos;

d) A equipa de autoavaliação origina mudanças nas dinâmicas efetivas da escola e dos professores.

---

e) O relatório de autoavaliação produz plano de melhorias para as disciplinas de Matemática e língua portuguesa no ensino secundário;

f) Negociar e envolver os alunos nas dinâmicas/práticas educativas da escola contribui para o melhoramento do seu rendimento escolar;

g) Os resultados escolares impulsionam dinâmicas promotoras de inovação pedagógica e escolar.

Foi nossa intenção conhecer as dinâmicas organizacionais geradas numa organização escolar a partir do impacto dos seus resultados escolares e, como tal, traçamos os seguintes objetivos:

i) Conhecer as principais dinâmicas da organização face ao impacto dos resultados escolares dos alunos;

ii) Perceber o papel, importância e operacionalização da equipa de avaliação interna nas dinâmicas da escola;

iii) Identificar, descrever e analisar o plano de melhorias construídos a partir do conhecimento disponibilizado pela equipa de autoavaliação;

iv) Saber quais os constrangimentos/entraves sentidos pela escola na implementação de dinâmicas educativas tendo por base o impacto dos resultados escolares dos alunos;

v) Conhecer o envolvimento e motivação dos professores em relação à planificação e implementação de práticas educativas de sucesso/melhoria das aprendizagens dos alunos.

Metodologicamente, a investigação insere-se naquilo a que é comum chamar-se por investigação qualitativa, isto é, uma investigação sobre determinados fenómenos sociais dentro do seu contexto natural, e no qual, o investigador – o seu principal instrumento (Costa, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1998) – interpreta o significado desses mesmos fenómenos em termos das pessoas, das experiências que elas próprias transportam, das suas intersubjetividades. Inserido dentro de um conceito bastante alargado – o grande “guarda-chuva” que representa a investigação qualitativa, o presente estudo caracteriza-se segundo Merriam, como sendo um estudo de caso, isto é “an intensive, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit” (1998, p. 27).

Trata-se essencialmente de um estudo de caso “descritivo” e analítico, em que a unidade de análise (Yin, 1994, p. 20) é uma escola secundária situada no distrito de Braga, na qual, ao longo do presente ano letivo pretendemos observar e interpretar criticamente algumas das práticas/dinâmicas de alguns atores educativos, procurando encontrar diferentes racionalidades e lógicas de ação tendo por base o conhecimento dos resultados dos alunos.

Numa primeira fase, foram efetuadas repetidas visitas à escola objeto da nossa investigação utilizando como estratégia principal uma metodologia de investigação de tipo qualitativo, apoiada em variados instrumentos de recolha de dados – *observação não participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental* –, tendo em vista a apreensão dos discursos e das práticas dos *atores escolares* envolvidos no presente, ou num passado recente, nas dinâmicas da escola. Esta múltipla utilização de instrumentos de investigação (embora não utilizados em diferentes tempos e espaços, e por diferentes investigadores, como seria o ideal) contribuiu para assegurar, de alguma maneira, a *validade interna* do estudo, isto é, a existência de uma correspondência entre os dados e a realidade que estava a ser estudada, num processo de triangulação de dados.

Pareceu-nos pertinente tornar claro o que realmente acontece nas dinâmicas das escolas tendo por base o conhecimento dos resultados escolares dos alunos, tentando descultar algumas das invisibilidades que lá ocorrem e que são essenciais para a compreensão da sua complexidade. O conhecimento dos resultados escolares são em nosso entender, ferramentas chave para o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras, eficazes e de qualidade e a forma como são assumidas revelam ser indicadores importantes para um estudo de investigação sobre a escola e sobre as práticas/dinâmicas por ela assumidas.

Ao procurar uma explicação entre os impactos dos resultados escolares dos alunos e as dinâmicas da organização, esta dissertação refugiou-se nas perceções dos diferentes atores para construir as suas coordenadas epistemológicas, teóricas e metodológicas que se encontram sistematizadas e explicadas em duas partes fundamentais – uma de cariz conceptual e outra empírica –, subdivididas em capítulos, além da Introdução e da Conclusão, dos quais daremos conta.

Assim, na **primeira parte** do trabalho, intitulada Enquadramento Teórico do Estudo, é composta por três capítulos que, abordando em maior profundidade conceitos que se revelaram úteis no desenvolvimento da análise dos dados, edificam um quadro de análise crítico e interpretativo fundamentado, fruto de uma revisão aprofundada da bibliografia.

O **capítulo 1 – A Escola como Organização** – contém uma abordagem teórica, que a situa e a delimita a um espaço de afloramento a traços mais salientes de aproximação do objeto de estudo, de forma a enquadrar a escola no contexto organizacional. Para o efeito, iniciamos com uma incursão ao conceito de organização, seguida de uma panorâmica definição da escola como organização escolar. Prosseguimos lançando um olhar sobre o estudo da escola como organização uma *démarche* de cariz multiparadigmático e a escola -

---

organização em período de mudança. Por fim, fazemos uma breve abordagem sobre a estrutura das organizações educativas.

**O capítulo 2** – é dedicado à **importância dos resultados dos alunos na organização escolar** onde à luz de vários autores, clarificamos e enquadrámos o conceito e procuramos dar sentido a abordagens teóricas como: políticas educativas e accountability; políticas educativas atuais e dinâmicas das organizações escolares; e a terminar este capítulo reportamo-nos aos rankings e seus efeitos nas dinâmicas educativas em Portugal.

**O capítulo 3** – Aborda uma **análise ao modelo organizacional burocrático**, no qual fazemos uma breve referência segundo alguns investigadores quanto: ao modelo burocrático e resultados escolares dos alunos; à eficácia escolar e modelo burocrático; e ao modelo burocrático e qualidade do ensino.

**Na segunda parte** do trabalho, intitulada “**Estudo Empírico**”, apresentamos e justificamos as opções metodológicas, descrevendo todo o percurso investigativo, desde a seleção da escola, aos procedimentos efetuados para recolha e análise dos dados, retratada ao longo do **capítulo 4**. Neste capítulo, descrevemos o percurso percorrido na busca de padrões e consistências a que toda a investigação obriga, apresentando as diferentes fases de concretização e razões que levaram à seleção da metodologia.

Apresentamos e justificamos alguns processos/procedimentos utilizados: na seleção dos participantes; na natureza do estudo; nas características e objetivos do estudo de caso, na recolha de dados, no contexto da investigação, na observação não participante, na entrevista semiestruturada; na pesquisa documental; e na análise de conteúdo. Atribuímos um rosto às opções tomadas acerca do dispositivo metodológico deste estudo, o qual se insere numa abordagem qualitativa e justificámo-las.

Encerramos o presente trabalho com a conclusão, na qual não só exteriorizámos um conjunto de reflexões sobre os resultados obtidos com este estudo, mas, também, apontamos linhas de investigação subsequentes relativas a esta temática, que poderão indicar novos caminhos para outras discussões e iluminar a realidade sobre o impacto dos resultados escolares nas dinâmicas de uma organização, contribuindo para que se encontrem novas formas de melhorar o desempenho e a realização de todos os que trabalham nos sistemas educativos.

Parte 1

---

Enquadramento Teórico do Estudo



*O estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão”*  
(Barroso, 2005, p. 55)

Ao longo deste capítulo pretendemos aflorar os traços mais salientes de aproximação do objeto de estudo, de forma a enquadrar a escola no contexto organizacional. Para o efeito, iniciaremos com uma abordagem relativa ao conceito de organização para posterior definição da escola como organização escolar em período de transição e mudança. Seguidamente, lançaremos um olhar sobre as perspetivas/teorias ou modelos organizacionais de escola e por último, sobre as imagens/abordagens ou modelos organizacionais a si aplicáveis, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista sociológico. Ao convocarmos o pensamento de Barroso (2005) no início do enquadramento teórico deste estudo, pretendemos situar a escola, enquanto organização, em referenciais teórico construtores de um substrato heurístico que nos possibilite a compreensão do objeto de estudo.

### **1.1 Conceito(s) de organização**

O conceito de organização remete-nos para um conjunto de esforços individuais cuja finalidade se prende com o alcance de propósitos coletivos, os quais seriam inatingíveis apenas por um indivíduo. Nesta linha de pensamento Chiavenato refere que,

[...], a vida das pessoas depende das organizações e estas dependem do trabalho daquelas na medida em que nos rodeiam, nelas nascemos, crescemos, aprendemos, vivemos, trabalhamos, divertimo-nos, tratamo-nos e morremos dentro delas (1993, p. 1).

A organização deve representar um mecanismo coletivo, através do qual se atingem objetivos previamente planificados pelos seus membros. Deve constituir-se pela complementaridade entre os sujeitos da organização, equipamentos, recursos humanos, materiais e financeiros, entre outros elementos.

Centrar a atenção em aspetos de natureza teórica que configuram um entendimento comum sobre o conceito de organização, revela-se um exercício bastante complexo, dada a ambiguidade de que se reveste este termo, sobretudo quando olhada em contexto escolar. Impulsionados pela perspetiva de Castanheira, entendemos as organizações como construções

---

sociais, onde o ser humano intervém, relacionando-se com os seus pares na procura de satisfazer interesses pessoais, não esquecendo objetivos prosseguidos coletivamente. Escreve o autor que as organizações são “o resultado da ação e intenção humana, fornecendo devido ao seu caráter intencional, contextos para a negociação de significado, de ordem moral e de poder” (2010, p. 14).

Ao longo dos tempos têm sido diversas as teorias e sistematizações concretizadas por diversos investigadores, sob diferentes perspetivas que, recorrendo a metáforas, pretendiam interpretar o funcionamento das organizações enquanto realidades sociais com alguma complexidade. O conceito de organização remete, na maioria das vezes, para células sociais propositadamente erigidas, com o propósito de obtermos objetivos específicos. Na ótica de Fridberg (1993) a definição de organização acompanha, de certa forma, a evolução da teoria das organizações, paralelamente a uma complexificação da noção de organização, que passa pela designação de um objeto social particular até a uma visão mais ampla, que se preocupa mais com o processo de construção de uma ordem local relacionada com a ação coletiva dos homens. Entre as várias definições de organização, Sedano e Pérez definem organização,

como um sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto (1989, p. 43).

Com efeito, nascemos em organizações e praticamente toda a nossa vida depende delas, quer em termos de serviços de que necessitamos para satisfazer as nossas necessidades básicas de serviços e bens de saúde, higiene, trabalho, lazer, ou outros. No parecer de Clímaco, a escola é uma “unidade complexa de interesses, conflitos e teias de relações afectivas, organizada em torno de um objectivo, ora claro, ora difuso, mas sempre imprevisível na sua consecução: aprender e fazer aprender” (2005, p. 24).

Consideramos que as organizações constituem uma dimensão importante e onnipotente da realidade sociológica das sociedades atuais. Condicionam o dia-a-dia dos indivíduos desde que nascem até ao seu término. Toda a vida das pessoas se desenvolve enquadrada por organizações. Neste seguimento, o significado de organização remete-nos para uma estrutura ordenada do contexto das ciências sociais, nas quais o seu significado se reveste de uma diversidade de perspetivas quase ilimitadas e por vezes contraditórias.

Como sublinha Lima (2011), as organizações, e especificamente as organizações escolares, não podem reduzir-se a meros sistemas técnicos ou sistemas de gerir energias humanas ou outras, pois deste modo, o seu contributo ou interesse sociológico seria nulo.

Sendo consideradas sistemas sociais, de relações entre diferentes membros, dotados de divergentes interesses e distintos poderes com objetivos particulares, as organizações devem definir um conjunto diferente de problemas, de forma a focalizar diferentes aspetos. A escola para Lucas, enquanto unidade organizacional, pode ser encarada como “um espaço de investimento e intervenção dos reformadores e dos políticos da educação” (2006, p. 19).

Falar de organizações na sociedade atual é sinónimo do reconhecimento da sua essência, além de relembrar que estamos envoltos numa sociedade organizada, na medida em que ordena as funções que deve operacionalizar e se apoia numa gama variada de organizações, ficando dependente delas e da sua evolução. Como tal, queremos salvaguardar que a importância das organizações não supõe reconhecer a sua supremacia sobre as pessoas, mas sim reconhecer que a dependência das pessoas face às organizações aumenta à medida que a sociedade se vai tornando mais complexa.

Na ótica de Lima *et al.* (2006), os membros da organização, devem ser atores sociais e não apenas meros apêndices sociais; os comportamentos organizacionais devem ser entendidos como ações sociais estruturadas e organizadas no contexto da organização, cujo sentido ultrapasse atos puramente mecânicos através dos quais se processem matérias-primas com finalidades produtivas. Enquanto sistemas sociais, as organizações devem privilegiar ações estruturadas e organizadas, assumindo o estatuto de espaços definidores de identidades, compreendendo um conjunto de crenças e valores que lhe confirmam especificidade na sua cultura. É nesta aceção que Crozier e Friedberg (1997) definem organização como um quadro estruturador da ação individual e coletiva que, apesar de as condicionar, não as determina em absoluto, comparando as organizações a montagens complexas de vários mundos, repousando em princípios de legitimidade, racionalidade e interdependência, com ênfase numa vertente de realidade como construção social.

Esta linha de pensamento reporta-nos para a ideia de que a organização é um conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objetivos comuns ou seja, sinónimo de um coletivo humano, coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder. Da mesma forma, Hall reconhece que “as organizações são entidades complexas que contêm uma série de elementos e são afetadas por muitos fatores diversificados” (1984, p. 23) e por isso, abriga ainda à seguinte definição:

uma organização é uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua num

---

ambiente e compromete-se em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos (1984, p. 23).

Em síntese, diríamos que a organização deve ser entendida, como unidade social intencionalmente construída para atingir determinados objetivos reunindo pessoas e recursos que em interação se condicionam, abrangendo diversas racionalidades com caráter transitório e instrumental. Ao pensarmos as organizações como sistemas de atividades conscientemente coordenadas, de pessoas capazes de se comunicarem e contribuírem entre si, através de ações conjuntas, no alcance dos seus objetivos, estamos a defender um princípio comum que passa por um mesmo elo de ligação e uma diferente identidade.

## **1.2 O estudo da escola como organização: uma démarche de cariz multiparadigmático**

A escola como organização tornou-se objeto de estudo a partir dos anos 70, tendo sido reconhecidos os fatores que para isso contribuíram. Barroso (1991) refere investigações realizadas sobre os “efeitos da escola”; seguidamente, as investigações realizadas sobre as “as escolas eficazes” e ainda, o desenvolvimento das teorias de administração educacional, cuja mudança de paradigma roupe com a “colagem” às teorias gerais da administração, como os momentos marcantes para o emergir deste novo objeto. Até então, e ainda que Nóvoa (1992), considere que se trata de uma “arrumação simplista”, as preocupações da investigação educacional passaram por cinco fases distintas. Diz a este propósito o autor, que a primeira ocorreu até aos anos 50, centrando-se no individuo-aluno; a segunda, ao longo dos anos 50/60, cuja preocupação recaiu nas interações efetuadas no processo educativo mais concretamente nas salas de aula; a terceira, vigente nos anos 60/70, acentuou o sistema educativo; a quarta, efetuada nos anos 70/80, voltou a centrar-se na turma-sala de aula; finalmente a quinta, ocorrida nos anos 80/90, dirigiu-se para a imagem de escola como organização. De assinalar ainda, a este propósito, o pensamento de Barroso, ao referir que a sociologia das organizações educativas nas dinâmicas da administração educacional, foi muito importante,

para uma diversificação das perspetivas teóricas e disciplinares no estudo dos fenómenos administrativos e para um alargamento do seu campo empírico, em direção às dimensões culturais e micropolíticas, às estratégias no estudo dos fenómenos administrativos e para um alargamento do seu campo empírico, em direção às dimensões culturais e micropolíticas, às estratégias dos atores e às dinâmicas da sua ação organizada (2002, p. 6).

Nos primeiros anos do século XXI, assistimos a um novo paradigma educacional em que a escola surge, no entender de Torres e Palhares, “vergada ao peso de uma dupla

responsabilidade social, que paulatinamente vem gerando certezas sob o impulso da ideologia de mão-de-obra suficientemente qualificada, adaptável e flexível face às necessidades reais do mercado de trabalho” (2009, p. 79). Acrescentam os mesmos investigadores que se sobre ela recaem “os desafios de preservação das estruturas e das relações sociais do mercado capitalista, será necessário assumir-se a reorganização das instituições educativas à luz das necessidades de uma sociedade cada vez mais global e competitiva “ (2009, p. 79). E, deste modo, Apple em tom de crítica salienta que “[...] a educação converte-se num produto, tal como o pão ou os carros, e a única cultura que vale a pena abordar é a ‘cultura empresarial’ e as destrezas flexíveis, conhecimentos, disposições e valores, necessários para a competição económica” (1999, p. 47).

Atualmente assistimos a uma aceitação generalizada de que a escola, entendida como organização, constitui um objeto de estudo. Contudo, nem sempre foi assim, pois não eram reconhecidas às instituições escolares especificidades políticas e organizacionais que a distinguíssem das organizações empresariais<sup>1</sup>. No decorrer do tempo vai deixando de fazer sentido para Lima (2007), a ingénua visão de a escola que espelha lógicas e valores que evocam a produtividade de sucessos escolares pré-formatados e globalmente definidos, traduzidos principalmente por competências para competir, face a uma maior aquisição nos alunos de eficácia e de excelência escolar. Neste contexto, o que emergia, eram políticas educativas que enfatizavam a capacidade competitiva e funcional face aos ditames de uma economia de mercado globalizada.

Diz a este propósito Gomes, que a condição sociológica atribuída à escola como organização, contraria a sua imagem como empresa<sup>2</sup>, em que,

o estabelecimento escolar não era mais do que uma cópia em miniatura do sistema educativo nacional, uma delegação deste ao nível local sem qualquer identidade específica, sem orçamento, sem exercício de poder local. Quando se falava de escola falava-se do

---

<sup>1</sup> A este respeito, Torres e Palhares referem que esta crescente e redobrada pressão exercida sobre a escola, compelindo-a a adotar modelos de administração e gestão tipicamente empresariais, “arrastou consigo todo um movimento investigativo que passa a colocar no centro das suas prioridades o estudo das dimensões culturais da escola, fundamentalmente numa perspetiva gestionária e instrumental. Se bem que as dimensões culturais da escola tenham constituído um objeto de estudo privilegiado na década de oitenta do século XX, o certo é que o quadro político-axiológico emergente encetou o deslocamento dos interesses investigativos para as dimensões mais instrumentais, tecnicistas e pragmáticas da administração da educação” (2009, p.80). Ao imputar-se ao sistema educativo “a responsabilidade exclusiva pela fabricação de competências úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho, [...], criaram-se as condições para infiltrar no mundo escolar as mesmas lógicas e valores que enformam o mundo económico” (2009, p.80).

<sup>2</sup> A este propósito, Lima (2007), refere que a cultura da escola é entendida numa ótica de integração, de partilha, de comunhão dos objetivos e valores da organização assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas. À semelhança do que se vai passando nos contextos empresariais, multiplicam-se nos contextos escolares estudos sobre a cultura organizacional que visam ensaiar fórmulas de gestão da cultura.

---

macro-sistema institucional e não da escola como uma organização. Ou, em alternativa, falava-se das aulas como unidade básica, a célula do sistema educativo (1993, p. 22).

Ao direcionarmos neste estudo um olhar sobre a escola, objeto de estudo polifacetado de crescente complexidade, enquadrada em diversas definições de autores, queremos realçar algumas diferenças que a distinguem de outras estruturas organizacionais, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista sociológico. A escola enquanto organização social, está sujeita a uma reciprocidade de influências<sup>3</sup> de outras organizações inseridas noutros contextos. Adquire uma feição plural, que Carvalho exemplifica ao escrever:

ao integrar diferentes modos de racionalidade que os, também, diferentes modelos encerram revelando-se de modo simultâneo e dialéctico nas práticas da organização escolar, numa relação de coexistência que a mantém em funcionamento e que corrobora a ideia de escola como organização complexa (2007, p. 166).

A organização-escola como uma organização singular e complexa constitui um objeto de estudo polifacetado e complexo, em simultâneo, lugar de encontro e de síntese das abordagens macroscópicas e microscópicas, espaço específico que, atravessado por estes dois níveis, se individualiza enquanto contexto organizacional singular. Consequentemente, podemos considerar tendo por base o pensamento de Carvalho, que “é a presença da diferença na construção do singular que permite compreender os diferentes mecanismos mobilizados nos processos decisórios (2007, p. 166), da escola como organização. A propósito Lima acrescenta que é na construção da identidade da escola que reside a sua importância enquanto objeto social relevante, pois tratando-se de uma organização com características singulares/particulares, deve:

partilhar com a maioria das outras organizações a presença de um certo número de elementos, objectivos, poder, estruturas, tecnologias – de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, entre outros aspetos, não parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro de modelos teóricos de análise (1992, p. 57).

No campo das políticas educativas, o estado é que define as linhas de orientação educativa, responsabilizando-se pela construção dos objetivos organizacionais da escola, tendo o seu controlo político e administrativo<sup>4</sup>. Daí, o carácter exógeno de muitas das variáveis

---

<sup>3</sup> A propósito, Costa argumenta que as escolas são vistas como objeto de análise organizacional e orientação normativa importados do contexto empresarial, não podendo “ignorar que também a análise organizacional em geral recebe cada vez mais influências de muitas investigações produzidas no campo das organizações educativas” (2000, p.26).

<sup>4</sup> Torres (1997, p. 55), refere-se à diferença entre a organização escolar e a organização empresa desta forma: “a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola,

---

organizacionais da escola, enquanto organização com uma identidade própria e uma cultura singular.

Neste seguimento, relembramos que as organizações, diferem umas das outras na forma como são dirigidas em função dos serviços que prestam e, particularmente, no que à organização escolar diz respeito, pode ser considerada uma relevante organização formal de serviços, na qual muitos de nós entramos e ainda não saímos, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos, isto é, com quem e para quem [os] seus membros trabalham.

Em termos clássicos, Etzioni refere que a escola pode também ser entendida como uma organização tendencialmente normativa na medida em que, “o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes” (1974, p. 72).

Recentes investigações consideram a escola enquanto objeto de estudo complexo e específico, que requer a intervenção simultânea de diferentes perspetivas organizacionais, permitindo-nos interpretá-la para além de uma perspetiva instrumental, reificada e como entidade com uma racionalidade única de dimensão mais anárquica, para uma perspetiva dialogada e de interação flexível e dinâmica. Mas, a organização da escola deve ainda, para Torres, ser analisada tendo em conta um duplo enquadramento: “[...] por um lado o Ministério da Educação como produtor normativo/cultural e, por outro lado, atores periféricamente localizados, como seus (in)fiéis decalques” (1997, p. 55). O nível normativo é produzido externamente e o nível interno é localizado nas práticas pedagógicas interpretadas e vividas dentro da escola enquanto organização. Estas duas dimensões associadas às dinâmicas educativas, fazem com que a escola tenha um caráter hétero-organizacional.

Embora reconhecendo que cada instituição escolar tem as suas particularidades é sempre significativa a versatilidade dos seus atores e da liderança que Barroso, reconhece como uma das características das escolas portuguesas após o 25 de Abril de 1974, em que a qualidade da gestão aparece associada às características dos professores que exercem esse cargo e adianta que esses gestores,

[...] exercem uma liderança efectiva; praticam uma gestão intuitiva, centrada na resolução de problemas, estão preocupados com a criação de um bom clima organizacional, são apoiados por grupos informais de outros professores que partilham valores comuns em torno de uma concepção de escola e do seu projeto educativo<sup>5</sup> (1991, p. 73).

---

traduzidos pelas normas de aplicação universal, a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma direção organizacionalmente localizada; assim como a especificidade dos objetivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados constituem, em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar”.

<sup>5</sup> A este propósito, Torres (1997, p. 74), adianta que, “os projetos surgem fundamentalmente como quadros simbólicos de um estilo de gestão participada, como processos de afirmação de valores educativos e

---

Pretendemos, ao longo desta investigação, admitindo a complexidade da realidade da escola como organização privilegiar a sua visão holística, adotando um olhar panorâmico sobre si como um todo, privilegiando imagens e aprofundando detalhes relevantes na sua descrição, compreensão, interpretação e funcionamento/logicas de ação dos seus diferentes atores. Neste sentido, para Torres e Palhares (2009) a dinâmica da escola deve assentar na convergência de lógicas e aprofundamento dos valores democráticos, cabendo-lhes a difícil missão de reinventarem fórmulas de mobilização local dos atores e de reposição quotidiana do sentido cívico e democrático. A construção de uma “escola como oficina de cidadania democrática” (Sanches, 2007, p. 151) exigirá, entre outros aspetos, a interiorização da ideia de que qualquer processo de organização e administração educacional comporta inevitavelmente uma pedagogia implícita (Lima, 2000), que exprime determinados valores e princípios ético-políticos e, nesta ótica, Estêvão salienta que mais do que se desenvolver como uma “especialidade técnica”, a liderança das escolas “deve emergir como uma prática social, incorporando uma dimensão ética e crítica, e instituir-se como uma ‘especialidade educacional’” (2001, p. 87). Tal como refere Silva, podemos equiparar a escola enquanto organização,

a um arco íris de metáforas ou espectro de metáforas, em que as sete cores decompostas, num arco íris ou através de um prisma óptico, correspondem ao conjunto de perspectivas disponíveis e em que o utilizador se apropria desta ou daquela cor, de duas ou mais cores para obter outras cores e tonalidades, conforme o seu gosto pessoal. Todavia, a luz visível continua a ser o branco e, como tal, à semelhança da realidade organizacional. No espectro das cores, os raios infravermelhos e os ultravioletas correspondem aos comprimentos de onda para os quais os nossos olhos não são sensíveis. No arco-íris de metáforas aqueles raios correspondem às imagens e metáforas ainda visíveis ou lentes indisponíveis aos olhares dos atuais investigadores, mas eventualmente facultadas no futuro através de resoluções paradigmáticas subsequentes (2003, p. 57).

Nas dinâmicas da escola têm sido várias as teorias e sistematizações concretizadas por diversos investigadores, sob diferentes perspetivas que, recorrendo a metáforas, pretendiam interpretar o funcionamento destas organizações educativas enquanto realidades sociais singulares e complexas. Por motivos diversos e discrepantes motivações, deparamos com algumas teorias de analogia entre a organização escolar e a organização empresa<sup>6</sup>, sendo difícil encontrar definições de organização que não sejam aplicáveis à escola.

---

pedagógicos, e como meio de mobilização (mais do que instrumentos eficazes de planificação). São eles, a marca distintiva da escola e a afirmação da sua identidade”.

<sup>6</sup> A título de exemplo, Cortiz (1980) refere que numa organização escolar, as matérias-primas seriam os discentes, os materiais didáticos, os livros (*inputs*), o processo de transformação tomaria a forma de

Todavia existem outros investigadores que recusam terminantemente estas analogias, referindo teorias organizacionais consistentes, que muito contribuíram para o papel crescente e específico da escola enquanto organização na sociedade, face à sua permanente transformação<sup>7</sup>. Assim, é necessária uma procura permanente de bases explicativas sobre *imagens ou metáforas* da organização escolar<sup>8</sup> como exercício de aproximação à compreensão da escola da atualidade.

Em termos de síntese, consideramos que as constantes modificações e solicitações políticas e ideológicas que a sociedade tem vindo a sofrer, exigem das instituições escolares profundas alterações, a fim de que estas respondam às expectativas de uma população de massas que as frequentam.

Estamos convictos de que a organização escola é, de entre as que compõem a sociedade, uma das mais relevantes, uma vez que tem demonstrado ao longo dos tempos, a sua influência sobre todas as outras. Na verdade sendo uma organização formal, desmarca-se por características de sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto, interesse público da prestação de serviços e, para além disso, tem o poder de certificar competências e saberes, por si proporcionados. Como escreve Carvalho,

estamos presos à evidência de que vivemos numa sociedade organizacional. Para o bem e para o mal as organizações afectam todo o percurso da nossa existência individual e colectiva pelo efeito social em que as suas acções se traduzem, consequência das decisões que vão sendo tomadas. A organização escolar é disso mesmo exemplo, o que justifica que consideremos o conceito de decisão de acordo com várias perspectivas apresentadas por diferentes actores, com o objectivo de chegarmos a uma possível caracterização. (2007, p.98).

É neste enquadramento que a escola enquanto organização social complexa e multifacetada, provida de atores com diferentes valores e linhas orientadoras diversas, deve ser um lugar privilegiado e promotor para a formação global e equilibrada dos alunos. A escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada com funções sociais de aprendizagem e de formação.

---

comunicação do professor/discussão por parte dos alunos, toda a turma ou em grupos, tarefas dos alunos, trabalhos de casa, interação informal entre alunos, discussões, etc. o produto acabado (*outputs*) seriam os alunos.

<sup>7</sup> A propósito, Friedberg (1993) refere que estando os intervenientes das organizações sujeitos a influências políticas, económicas, sociais e culturais, a evolução da dimensão organizacional tem estado, com eles, sujeita a influências externas de interesse dos próprios atores.

<sup>8</sup> Na sua obra *Imagens Organizacionais da Escola*, Costa (1996, p. 17) justifica o recurso à linguagem metafórica para explicar alguns dos fenómenos associados à escola, o qual contribui para “uma postura mais realista relativamente às teorias organizacionais” e, neste propósito, cita Morgan (1996) que destaca este tipo de análise como “um meio eficaz de lidar com esta complexidade” e “nos mostra como podemos abrir os nossos processos de pensamento de modo a conseguir ler a mesma situação a partir de múltiplas perspetivas de um modo informado e crítico”.

### 1.3 A escola - organização em período de mudança

Ao longo dos tempos verificamos que tem sido difícil à escola fazer uso da sua autonomia e poder, devido à prática de uma administração centralizada, em que dominam comportamentos burocráticos, uniformes e impessoais, nos quais, Bexiga refere que,

[...], para o reconhecimento de um contexto de construção e interação, corresponsabilizado, numa lógica de credibilidade, em que vários parceiros educativos partilham a responsabilidade em áreas que envolvem decisões no sentido de alcançar interesses coletivos (2009, p. 78).

Nos primórdios, as organizações escolares tinham em vista duas grandes finalidades. Por um lado, a transmissão do legado civilizacional às novas gerações, e por outro lado, o desenvolvimento integral e equilibrado das potencialidades individuais dos indivíduos.

Escrevem Jesus e Laros (2004) que uma escola é eficaz quando possui características que garantem a efetividade e a eficácia do seu ensino, produzindo um reflexo positivo no progresso académico e no desempenho escolar pois, se conseguirmos controlar as características individuais dos alunos é possível determinar os fatores que estabelecem a diferença entre as escolas. Ao ser objeto de contestação e críticas, a escola de hoje confrontada com rápidas transformações sociais e tensões político-administrativas, vê-se forçada a mudar tornando-se mais atenta à realidade envolvente (Carvalho, 2007).

Neste sentido, opera-se atualmente, um desenvolvimento organizacional que origina a implementação de atitudes e processos inovadores, testando-se deste modo, a capacidade adaptativa da organização à mudança. É, como escreve Carvalho, “frequentemente, convidada à mudança, na forma de reformas que não deixam de contemplar os planos técnico e estrutural, ou seja, os seus modos organizacionais que conduzirão a novas práticas e novos modos de ser” (2007, pp. 99-100).

A par destas modificações na escola também os estudos centrados nas suas características organizacionais tendem a fundamentar-se em três áreas: a *estrutura física da escola* - dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.; a *estrutura administrativa da escola* - gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação da comunidade, relação com as autoridades centrais e locais, etc; a *estrutura social da escola* - relação entre os alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional, clima social, etc. (Canário, 2005).

Assistimos hoje, nesta era de mudança, a uma redescoberta da escola e do seu desenvolvimento organizacional, ou seja, a escola enquanto unidade organizacional, começa a ser entendida e instituída como um espaço de investimento e intervenção por parte dos políticos da educação. Esta imagem ou modelo de organização escolar acarretou certas repercussões, quer ao nível dos discursos teóricos e políticos, quer ao nível das práticas educativas, que segundo Canário (2005), podem ser colocadas em três níveis: o da investigação, o da mudança e o da formação.

Esta evolução do conceito de escola como organização, tem-nos conduzido a uma multiplicidade de definições e perspetivas, inseridas num diversificado quadro de conceções sobre a mesma, considerações que, na ótica de Barroso (2003), fazem com que a escola enquanto uma organização educativa nuclear enfrente, atualmente, grandes e contínuas pressões de inovação e renovação das funções que lhe são atribuídas. Segundo o autor, não existe nenhum outro setor ou organização social que nas últimas décadas esteja tão sujeita a esta pressão de mudança. Por exemplo, a administração escolar, enquanto prática das dinâmicas organizacionais representa, hoje em dia, uma nova realidade a qual pretende definir o seu próprio objeto, as suas metodologias, os seus atores, o seu reconhecimento institucional e social. Para que tal aconteça é importante a implementação de uma rede de informação diversificada, envolta em momentos contínuos de diálogo constante e continuado, cuja aposta se verifique na figura de uma liderança participativa e mediadora de conflitos, geradora de atitudes de mudança, de modo a contribuir para um saudável clima da organização, onde os seus membros se sintam efetivamente valorizados.

Toda esta mudança concetual desejável não tem sido de fácil implementação pois, apesar de alguns discursos políticos e iniciativas legislativas inovadoras, nomeadamente os regimes de autonomia, administração e gestão propostos pelos normativos, Decreto-Lei nº 115-A/98, Decreto-Lei nº 75/2008 e Decreto-Lei n.º 137/2012, em que o sistema educativo continua a ser regido por um paradigma de centralização do poder na tomada de decisão, através da administração central que, por excesso de normatização, corta a iniciativa, condicionando à partida, a possibilidade de construção de uma escola mais autónoma capaz de desenvolver projetos educativos que se constituam como verdadeiros documentos políticos (Bexiga, 2009, p. 81).

Num tempo de mudanças aceleradas, as organizações escolares devem ser cada vez mais flexíveis, pelo que, numa perspetiva contingencial, é imperioso fazer reajustamentos permanentes entre os membros da organização, os objetivos, finalidades e estruturas, sob pena de tal não acontecer, ao invés da adaptação a novas situações cairemos na paralisação e na

---

estagnação. Tendo por base o pensamento de Estêvão (2001), pensamos que a escola deve assentar numa teoria de ação transformadora que, ao passar pela gestão, reorienta os seus atos no sentido de os embeber em valores de uma ética crítica em que as preocupações essenciais se prendam com as questões da justiça e da democracia.

Face ao exposto, verificamos que no passar dos tempos, as escolas começam a ser vistas como sistemas efetivos de abertura e flexibilidade, mantendo relações de interação com o exterior (família, associações de pais, autarquias etc.), desenvolvendo subsistemas de interatividade e relações estreitas e coesas, embora nem sempre pacíficas. A evolução da sociedade tem feito mudar o significado e importância da escola, induzindo-lhe a necessária adaptação à mudança. A este propósito, Gomes, refere que.

mais do que com o objetivo da obtenção de *graus académicos*, garantias de status social, compensações económicas, financeiras e materiais, as escolas atuais devem ter por finalidade, voltar-se para o futuro e corresponder a novas exigências e expectativas: proporcionar um cada vez maior potencial de aprendizagem aos aprendentes, ao longo da vida, dotando-os, também de novas competências, que correspondam às exigências que lhes são impostas pela sociedade, isto é, a escola tem de se adaptar à chamada *Sociedade do Conhecimento*” (2007, p.27).

Morgado (2005), referindo-se ao papel da escola na construção de um futuro renovado e inovador, norteado por princípios de justiça, igualdade de oportunidades, solidariedade, liberdade e direitos, considera que esta instituição educativa deve saber proporcionar aos seus intervenientes, principalmente aos alunos, uma sólida formação de base, uma boa capacidade de aprendizagem e necessária responsabilidade de vida na prossecução do bem de todos os cidadãos.

Apraz-nos dizer, que a valorização do papel da escola e do seu reconhecimento formador e formativo, ao longo dos anos 80, categoriza-a como organização social única, complexa e singular. Começam a desaparecer conceitos integrados numa imagem de escola como *objeto de análise* (perspetivas macro) e centrada na sala de aula (perspetivas micro), passando a valorizar-se, segundo Gomes uma “mesoperspetiva que descobre a escola como objeto de investigação [...], a uma mudança qualitativa que pressupõe o reconhecimento das especificidades, dinâmicas e identidades próprias construídas pelas interações dos atores que trabalham nesta nova territorialidade” (2007, p. 28).

Este fenómeno é justificável por razões de índole técnicas e políticas, que assentam na necessidade de gerir sistemas de grandes dimensões ou ainda, a necessidade de fazer rentabilizar recursos cada vez mais raros, movimentos científico/pedagógicos, questões de ordem profissional e/ou mesmo, pela vontade de integrar a comunidade educativa na vida

escolar. Historicamente, a escola sempre esteve associada a uma finalidade social geral, (se é que ainda atualmente o não está), cuja principal função era a mediação entre a sociedade e os alunos.

Comungando do pensamento de Barroso a escola enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (2005, p. 55), sem esquecer a sua identidade e individualidade, deve ser entendida atualmente, com princípios e metas bem definidos, com uma cultura própria e única, capaz de responder às necessidades dos professores e alunos - e de se afirmar enquanto organização individual e cuja identidade importa preservar, lado a lado com a figura do líder e da liderança. Dizer que vivemos numa época de profundas mudanças é uma afirmação tão vulgar que tem assumido já o epíteto de lugar-comum. Porém, nas instituições escolares, essas mudanças só se tornam puramente significativas se forem pautadas por ações orientadas no sentido da construção de uma cultura organizacional diferente da que vigora. Nas escolas deve ser reforçado o poder da sua autonomia pela sua dimensão organizacional, processando-se sobretudo mudanças culturais a todos os níveis, iniciando-se na administração central.

Em suma, a escola atual inserida numa sociedade de mudança, deve preocupar-se, não só, com a construção da sua cultura mas, sobretudo, com a integração das culturas abrangendo todo o conjunto e não apenas as exceções e essa será, certamente, a escola do futuro. Deve evidenciar-se dinâmicas de relação e comunicação entre os diversos atores da organização escolar, tentando valorizar-se integralmente o seu papel pedagógico. Sublinhamos neste sentido, uma dimensão social ética (solidariedade, interajuda, partilha, ...), como via para o seu desenvolvimento pessoal, social, cultural integralmente harmonioso no quadro de uma escola de transição, justa, democrática, inclusiva e incluída socialmente.

De facto, podemos aprender muito com a diversidade e com a mudança. A sociedade contemporânea encontra-se em constante processo de mudança. A escola, por se constituir num processo de formação, tem influenciado essa dinâmica ao mesmo tempo em que é influenciada por ela. Neste entendimento, a efetiva participação dos segmentos da comunidade escolar nas ações, que se referem à dinâmica escolar, tem sido objeto recorrente de reflexão por parte dos investigadores e profissionais que atuam nas diversas instituições escolares. Nas dinâmicas de uma escola de transição e mudança, devemos educar para a evolução do pensamento, da consciência, para evitarmos a criação e/ou manutenção de conflitos, de insucesso escolar, desmotivação dos alunos, fragmentação dos atores educativos com eles mesmos e deles com a sociedade.

É necessário e urgente, como aponta Lima (2011) que, nas dinâmicas da organização escolar atual, se diminuam situações de alguma marginalidade dotadas pelas normas e

legislação das políticas centrais, paralelamente a algum reconhecimento do valor socioeducativo da escola nas suas micropolíticas, credibilizado pelos rankings, e por uma série de reformas conducentes a uma maior autonomia e responsabilização perante a clientela – práticas de gestão empresariais, tradicionalmente consideradas baluarte do ensino, cuja lógica assenta na prestação de contas e de mercado.

Percebemos pela análise das políticas educativas que a partir do século XX, aquando da evolução tecnológica, se começou a exigir melhores e mais apertadas formas de controlo às escolas, para se obter mais produtividade e, desde então, escreve Bexiga que, muitas têm sido as mutações e teorias que lhes são subjacentes, procurando sempre uma forma eficaz de atuação na administração das organizações, revelando formas diferentes de liderança consoante o paradigma organizacional adotado e uma procura constante de soluções para os problemas que se colocam devido à sua crescente complexidade e às mudanças a nível social, tecnológico, económico ou cultural da sua envolvente (2009, p. 82).

Parece-nos necessário proceder à gestão da mudança educativa, construir uma outra cultura organizacional, investir na comunicação, desenvolver as capacidades de aprendizagem dos atores organizacionais e intensificar dinâmicas de interação entre a escola, a família e a comunidade educativa. A escola é uma organização emaranhada, “um lugar de vários mundos ou uma organização perpassada pela lógica do mundo de vida, onde os acordos se fazem cada vez mais sob a forma de compromissos em que os atores movimentam racionalidades, nem sempre concordantes” (Estêvão, 2004, p. 128). O facto de pensarmos a organização de forma fechada sobre si própria, sem relação contextualizada ao meio envolvente, como escreve Carvalho, é não considerar “a presença de algumas variáveis que podem ter impacto e influência na própria organização” (2007, p. 131), indutoras de inovação e mudança.

#### **1.4 Breve abordagem sobre a estrutura das organizações educativas**

À semelhança de Sá, consideramos que o interesse pelo estudo das organizações no âmbito das ciências sociais, evoluiu sobretudo “nas últimas três a quatro décadas em que os cientistas sociais tornaram o fenómeno organizacional como objeto de estudo sistemático, tendo-se desde então, desenvolvido pressupostos, imagens, metáforas e dimensões “dignas” de estudo” (1997, p. 63).

Em consequência das suas funções, intervenientes, estrutura, interesses, poderes, capacidades, entre outros aspetos, têm sido várias as classificações que à organização-escola,

têm sido atribuídas, muitas vezes associados a metáforas e imagens.<sup>9</sup> Cada escola tem a sua identidade própria que a caracteriza e que formaliza o comportamento dos seus membros. Sendo uma organização socialmente construída é fundamental para a definição de cada contexto educativo a ação dos seus atores que, continuamente vão construindo esse contexto por processos interativos/colaborativos, negociais e até de conflito.

Surgindo inicialmente ligada a uma imagem de sistema mecânico, à medida que o tempo foi passando, tem evoluído para um sistema aberto e flexível, mantendo relações com o exterior e o meio envolvente, onde cujos subsistemas devem funcionar de forma coesa e interativa, como comunidade educativa. Para este autor, a escola continua refém da figura dos contratos de autonomia – o mesmo é dizer que está completamente fora dela”. Partilhando do pensamento de Lima (2009), não é possível uma escola mais democrática, mais autónoma e mais participativa se a lei orgânica do ministério da educação continuar a mesma. A proclamada desburocratização continua a ser, contudo, enganadora pois, apesar do abandono da rigidez típica do modelo de organização burocrática substituída pela abertura e flexibilidade, a sua característica fundamental, a denominação/imposição continua ainda hoje, muito presente, perpetuando-se continuamente pelo estado, formas de disciplina e de controlo organizacional constantes. Corroborando do pensamento de Torres e Palhares, [...] a instituição escolar surge nos primeiros anos do século XXI vergada ao peso de uma dupla responsabilidade social, que paulatinamente vem gerando certezas sob o impulso da ideologia política dominante: a escola terá falhado na sua missão de suprimento de mão-de-obra suficientemente qualificada, adaptável e flexível face às necessidades reais do mercado de trabalho; por conseguinte, e porque sobre ela recaem os desafios de preservação das estruturas e das relações sociais do mercado capitalista, será necessário assumir-se a reorganização das instituições educativas à luz das necessidades de uma sociedade cada vez mais global e competitiva (2009, p. 79).

De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 é necessário “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e prestação de serviço público de educação”, principalmente pela adoção de modelos ou imagens de escola mais unipessoais, profissionalizados e orientados no sentido de uma maior e melhor autonomia, em que o papel

---

<sup>9</sup> A propósito, Bilhim, lembra-nos que “as metáforas têm, por vezes, um papel explicativo, podendo também desempenhar um papel pedagógico, retórico, ou mesmo de estimulação intelectual [...], pode dizer-se que o objetivo primeiro da metáfora não é o de assegurar a maior fidelidade possível à realidade, mas a infidelidade mais refletida” (2001, pp. 38-39).

das lideranças se evidencia<sup>10</sup>. Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 137/2012, reforça a ideia de que, o Governo pretende promover a sua revisão com vista a dotar o ordenamento jurídico português de: normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação. Para tal contribuirá a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade (Preambulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, p. 3341).

Consideramos que a escola enquanto instituição nunca deixou de privilegiar a metáfora cultural, isto é, a escola como transmissora de cultura (Durkheim), a escola reprodutora de cultura (Bourdieu) ou a ação cultural para a libertação (Paulo Freire). Todavia, o pensamento de Sá leva-nos a pensar, que a análise organizacional de escola pode ser perspetivada a partir de diferentes teorias organizacionais, cada uma delas com as suas forças e as suas fraquezas. No entanto, o caráter complexo da organização escolar torna pouco pertinente o recurso a modelos “puros” pois nenhum nos proporciona uma “leitura” suficientemente abrangente desta organização. Atualmente há uma tendência para se privilegiarem abordagens mais ecléticas que procuram, através de uma síntese de modelos, compensar as limitações e potenciar os pontos fortes de cada uma das teorias (1997, p.10).

A complexidade da organização escolar compreende-se por englobar docentes e alunos, num quadro de unidade social intencionalmente construído, com objetivos planificados a alcançar, processos e tecnologias como formas de os atingir, estruturando-se como tal, hierarquias e poderes, formas de comunicação e outras dinâmicas educativas. Com regularidade, à semelhança do que acontece para Carvalho, em tantas organizações,

a escola, ou melhor, os atores educativos que delas fazem parte, tomam decisões que, direta ou indiretamente, afetam o modo de a perceber, bem como o modo do seu funcionamento. Motivo pelo qual, não é de estranhar que as decisões sejam categorizadas de acordo com o género e a ordem de importância (Carvalho, 2009, p. 118).

É notória a diversidade de opiniões de autores quanto às teorias, modelos e perspetivas organizacionais aplicáveis ao estudo da escola como organização. Vários investigadores, partindo de vários modelos teóricos, organizaram diferentes tipologias relacionadas com as

---

<sup>10</sup> Como ressaltam Torres e Palhares, “a agenda política e governativa portuguesa inscreveu, na atualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares” (2009, p. 124).

estruturas das organizações escolares, possibilitando a sua descrição, compreensão e interpretação. A este propósito Bexiga, privilegiou por um lado, “os objetivos e preferências organizacionais, considerando a dicotomia clareza e consenso versus falta de clareza e conflito, por outro lado, processos e tecnologias, considerando a dicotomia transparência/clareza versus ambiguidade/falta de clareza” (2009, p. 83). Bush (1986) numa aplicação das diferentes abordagens/perspetivas à administração escolar, agrega-as em cinco modelos (formais, democráticos, políticos, subjetivos e ambíguos), comparando-os por referência a quatro elementos centrais (objetivos, estruturas, ambientes e lideranças). Acrescenta ainda que, a generalidade das teorias ou abordagens da administração escolar tendem a ser normativas e com caráter seletivo, pois ao iluminar uma das faces da organização esquece-se de referir outros ângulos e dimensões, dado que, nenhuma perspetiva ou abordagem é suficientemente abrangente para perceber toda a complexidade e diversidade dos contextos organizacionais escolares.

Nesta linha de pensamento, Morgan (1996), parte do pressuposto de que dependendo da apropriação e implementação de normas qualquer organização, incluindo a escola, pode categorizar-se de várias formas entre as quais: como burocracia (regulada através de regras e leis); tecnocracia (quando o poder da organização é frequentemente fluido tendo por base subidas e descidas de grupos ou indivíduos na estrutura do poder de acordo como o valor das suas contribuições); autocracia (existência de poder absoluto e ditatorial); e democracia (distribuição de poder pelas pessoas da organização. A organização escolar não pode deixar de ser considerada um organismo social que reúne pessoas que interagem mutuamente por meio de estruturas e processos organizativos exclusivos, visando alcançar os objetivos educacionais. Afigura-se para Barroso (2005), que na organização escolar haja lugar para uma gestão holística e sustentável nas áreas da estratégia, criatividade, dinâmicas organizacionais, inovação na gestão dos seus atores e do conhecimento. A análise que consideraram estes e outros investigadores, levou-nos a perceber, segundo Sá que “quer os modelos, quer os elementos selecionados, apresentavam alguma variabilidade” (1997, p. 63).

Como esclarece Carvalho, os estudos contemporâneos sobre a administração e organização da escola “têm colocado a problemática da decisão num lugar de destaque pelo facto de ser considerada um elemento essencial e uma atividade nuclear à qual estão subordinadas todas as demais atividades que se realizam na escola” (2011, p. 33).

Quanto mais se valoriza a descentralização educativa, a autonomia e participação democrática desta instituição educativa, “mais a problemática da decisão ganha protagonismo, porque decidir é o seu corolário, é o que dá visibilidade prática a tais noções” (2011, pp. 33-

34). Em Portugal, as escolas sempre foram regidas por uma enorme normalização do Estado mas, em contrapartida, possuem “grande capacidade de refração em relação à intervenção normativa do Estado” (Afonso, 1999, p. 56), assumindo lógicas próprias para o seu funcionamento cristalizadas “em rotinas e padrões de relacionamento estabilizados pelos jogos de poder entre os vários autores, e pelas necessidades específicas decorrentes da execução das tarefas organizacionais inerentes à concretização das atividades” (Afonso, 1999, p. 56).

Vários estudos sociológicos, entre outros contributos, têm sido importantes para a análise das micropolíticas da escola que, no pensamento de Afonso, “têm mostrado que a escola é uma organização complexa, um espaço onde se atualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objetivos não consensuais” (2002, p. 36). Acresce ainda, o facto de que as escolas portuguesas são abrangidas por uma autonomia relativa, suportada por um conjunto de normas muito precisas providas do estado, definidas a nível central, omitindo os diferentes atores educativos e contextos educacionais, normas essas, iguais para todas as escolas. Em consequência desta conjuntura, este sentido dúbio existente no modelo atual de administração escolar vigente, ou porventura dele recorrente, leva-nos a pensar que os modelos burocrático-racional e político são os que mais se adequam às dinâmicas atuais da escola e, ao estudo em questão, por focalizarem dinâmicas/poderes dentro da organização, quer os que constam em normativos, quer os que os que resultam internamente na interação dos diferentes atores.

Reconhecemos contudo, os modelos políticos, sistema social, ambiguidade e outros, que segundo Estêvão (2001), contribuíram para obtermos um conhecimento mais enriquecido e aprofundado da escola pública portuguesa, a partir de diferentes abordagens/configurações tendo por intenção primordial, captar as características singulares da estrutura e funcionalidade das organizações. Com efeito, a escola dos nossos dias ainda se encontra como refere Carvalho (2007), permeada pelo centralismo das decisões políticas que impedem a interferência dos atores educativos no processo de decisões e outras dinâmicas estruturais e organizacionais de escola, o que tem tornado difícil a transformação da realidade escolar pela naturalização a que os próprios a votam. Apesar do protagonismo que a descentralização e autonomia têm vindo a assumir na retórica política sobre administração e gestão das organizações escolares, enquanto estratégias e dinâmicas imperativas e imprescindíveis para a escola realizar em melhores condições as suas finalidades (Carvalho, 2007), a sua aplicação e concretização está ainda muito longe de ser concretizada efetivamente.

---

## Capítulo 2 \_\_\_\_\_ *A importância dos resultados dos alunos na organização escolar*

*Comungamos ainda hoje, com uma grave “rigidez do sistema escolar em termos de centralização, hierarquização e uniformização”*  
(Carvalho, 2010, p. 42)

### **2.1 Políticas Educativas e Accountability**

As políticas educativas em torno da accountability<sup>11</sup> espelham um grande percurso em diferentes contextos nacionais e internacionais. A estas políticas, marcadas por oscilações com diferente acentuação e mudanças mais ou menos profundas nas orientações para a educação e nos pressupostos a partir dos quais se reestruturam ou redefinem, não são indiferentes regimes políticos, natureza e dinâmicas governamentais emergentes das sociedades civis (Afonso, 2009).

Fruto de uma necessidade de implementação de um regime mais democrático, dialogado, negociado e baseado em valores e movimentos sociais de respeito e cidadania ativa, os atores educativos, reclamam uma redefinição do papel do estado, principalmente, ao nível das escolas públicas atuais.

Importante é que o papel dos responsáveis do Ministério da educação e ciência não seja operacionalizado nas instituições escolares com caráter ambíguo, contraditório e numa lógica de quase mercado, de retração de direitos sociais, com pressões de processo de crescente centralidade mas, orientados para demandas por maior participação, transparência, prestação de contas e responsabilização (accountability), sobretudo no que diz respeito às instituições públicas estatais e também às organizações do chamado terceiro sector, vão ganhando consistência e maturidade que merecem ser analisadas (Afonso, 2009, p. 58).

Evidentemente, não será fácil contrariarmos uma abordagem das políticas educativas que incorpora uma visão educacional fortemente centralizada, empresarial e controlada pelo estado. Nos tempos que correm, mais do que nunca, as organizações escolares devem procurar demonstrar que têm qualidade e uma das marcas dessa qualidade é a existência de

---

<sup>11</sup> Na esteira de Afonso, o termo accountability, embora seja traduzido frequentemente como sinónimo de prestação de contas, “apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde de facto a um conceito com significados e amplitudes plurais. Discutido a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas, umas mais simples outras mais complexas, ele remete para políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e actores também diversificados (2009, p. 59).

---

uma estreita relação entre a comunidade escolar, a comunidade educativa e as entidades governamentais refletida no enfoque legislativo vigente (Morgado, 2004).

Os normativos educativos, devem convergir, para a prática de uma cultura de organização que vise a qualidade da escola, o sucesso académico dos alunos e a autonomia dos professores e das instituições educativas. Os diplomas legais criados pelos órgãos governamentais não poderão continuar com a imagem de tudo prever em pormenor e tudo regular de forma exaustiva e sistemática pois, deverão ceder algum poder de decisão, para poder exigir uma maior responsabilidade e efetiva prestação de contas (accountability) das organizações escolares.

Continuamos, ainda hoje, nos tópicos de análise discursiva do estado e atores sociais, a compactuar com uma imagem institucionalizada e normalizada do sistema educativo português, baseada em critérios do pensamento organizacional de um sistema burocrático, centralizado e racionalista. Contrariamente ao que as ideologias neoliberais propõem para o reconhecimento das organizações escolares eficazes, devemos admitir que a qualidade da escola, não se pode medir só pelos seus resultados, na medida em que, as instituições escolares, não são as únicas responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Temos de admitir, também, que a escola, pela sua natureza profundamente humana é uma comunidade de participação de diferentes atores, cuja gestão, não se pode basear nos modelos de gestão fabril e empresarial mas, por formas parcelares de accountability, responsabilização e prestação de contas, que privilegiem uma escola aberta, crítica e negociável, e que compreendam a sua *gramática* (regras e normas).

Com efeito, Afonso, relembra-nos que existem formas parcelares<sup>12</sup> de accountability emergentes na esfera da educação pública em Portugal, [...], actualmente nenhum sistema (formal) de accountability pública na educação em Portugal, muito embora alguns modelos estejam em construção e, sobretudo, seja possível identificar formas parcelares de accountability emergentes, legalmente consagradas ou induzidas, para além daquelas que

---

<sup>12</sup> A definição de formas parcelares de accountability é segundo Afonso, sinónimo de “acções ou procedimentos que dizem respeito apenas a algumas dimensões da prestação de contas ou da responsabilização (“actos de accountability” na linguagem de Schedler), não constituindo, por isso, um modelo ou uma estrutura integrada. Por outro lado, chamo modelo de accountability a uma estrutura mais complexa, preferencialmente adaptável, aberta e dinâmica, em que diferentes dimensões ou formas parcelares de accountability apresentam relações e intersecções congruentes, fazendo sentido como um todo. Finalmente, chamo sistema de accountability a um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de accountability que, apresentando especificidades e podendo manter diferentes graus de autonomia relativa, constituem uma estrutura congruente no quadro de políticas (públicas ou de interesse público) fundadas em valores e princípios do bem-comum, democraticidade, participação, dever de informar e direito a ser informado, argumentação e contraditório, transparência, responsabilização, cidadania activa, empowerment, entre outros” (2009, p. 60).

decorrem de regras racional-burocráticas internas, ou que sempre existiram de modo não-formal ou informal” (2009, p. 60).

A título de exemplo das considerações proferidas por Afonso (2009), salientamos: o sistema de avaliação de desempenho docente; as dinâmicas utilizadas quanto aos resultados dos exames e testes estandardizados efetuados pelos alunos do ensino básico e secundário, no ensino público não superior; a aplicação dos rankings escolares; o atual regime de *relativa* gestão e autonomia processado pelas escolas/agrupamentos; o programa de avaliação interna e externa das escolas; entre outras medidas educativas.

No que concerne à avaliação do desempenho docente, como escreve Afonso, a sua configuração, indica que, “a avaliação dos professores constituir-se-á como um processo circunscrito ao objectivo que nomeia (isto é, à avaliação profissional), podendo vir a ter conexões, ainda que indirectas, com formas parcelares de accountability, eventualmente integráveis num modelo de accountability” (2009, p. 61).

Também, e da mesma forma, podemos ver a aplicação dos rankings das escolas, fruto do resultado dos exames nacionais e internacionais dos alunos, como uma forma parcelar de accountability (neste caso, por iniciativa da sociedade civil de mercado), impulsionada, de forma decisiva no caso português, por alguns importantes média (privados) de comunicação social e por sectores politicamente conservadores (Afonso, 2009).

Consideramos, ainda, o consagrado no Decreto-Lei nº 75/2008 e mais recentemente nos Decreto – Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, referentes ao novo regime de autonomia e gestão das escolas públicas, onde se pode ler com considerável frequência a advertência ao sistema de prestação de contas e outros princípios congruentes com esta dinâmica de responsabilidades economicista e burocrático-administrativa do estado na educação. Abordam de forma bem explícita, a prestação de contas, designadamente na aplicação efetiva de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa, entre outras intervenções de direção estratégica nas escolas, cujo objetivo é a prestação de contas relativamente aos seus servidores. Incluímos ainda, neste regime de gestão das políticas educativas, tecnocrata e economicista, um modelo de accountability, que se espelha “na co-responsabilização entre o estado, os agrupamentos e as escolas, sobretudo no que diz respeito aos contratos de autonomia” (Afonso, 2009, p. 61).

À medida que nos vamos familiarizando com as políticas educativas atuais, percebemos um certo *mal-estar* e *tensão* retratados entre as lideranças das escolas nas suas práticas de gestão e as formas parcelares de accountability decorrentes do novo regime de autonomia das instituições escolares, subordinado a medidas de efetivo controlo pelo estado.

---

Como sugere Apple (1999), urge reformar a educação no quadro das suas macro e microrrelações de poder, dentro das escolas e entre as escolas, passando pela abordagem cultural da escola, alicerçada numa comunidade de compromisso e trabalho colegial, interativo e articulado horizontalmente em interesses e projetos e numa procura do desenvolvimento profissional docente. O mesmo queremos que aconteça relativamente ao processo de avaliação externa das escolas, o qual, no seu procedimento, deve auferir a imagem de prestação de contas em que devem, estar presentes e ser valorizadas, as dimensões da accountability relativas à informação, à argumentação e à justificação, ou seja, parece haver alguma ênfase no pilar da prestação de contas enquanto responsabilidade (answerability) – em congruência, aliás, com intenções expressas no próprio programa do XVII Governo Constitucional de Portugal em 2005 (Afonso, 2009, p. 62).

Vivemos atualmente no entender de Coelho *et al*, num contexto de políticas educativas de mudança em que, a passagem de um estado educador para um estado avaliador privilegia a avaliação como forma de regulação do sistema educativo e das escolas, visando “a eficácia e eficiência e considera que o desenvolvimento das organizações educativas está condicionado à capacidade das mesmas em se auto-avaliarem” (2008, p. 58).

Efetivamente, segundo Torres, o que é valorizado por exemplo, pela equipa de avaliação externa que visita as escolas, na sua globalidade, é “o perfil de desempenho da escola ao nível dos resultados, dependendo estes, da eficiência com que os actores educativos operacionalizem, nas periferias escolares, uma tecno-estrutura imposta por instâncias supra-organizacionais” (2011, p. 29).

Nestes processos, esclarece Afonso, que têm surgido fragilidades, no que concerne à construção e consolidação de “uma cultura social e política de prestação de contas e de responsabilização – fragilidades que, todavia, vêm sendo confrontadas e gradualmente superadas nas últimas décadas (sobretudo após a restauração da democracia em muitos países iberoamericanos)” (2009, p. 58).

No caso da experiência portuguesa, existem procedimentos metodológicos, éticos e organizativos que têm de ser revistos e aperfeiçoados pois, ainda hoje, subsistem aspetos problemáticos a confrontar de forma mais efetiva, mesmo porque o modelo de Avaliação Externa das escolas, contém dimensões de accountability que ainda precisam de melhoramento da sua clarificação e especialização. Se concebermos

a accountability como um conjunto articulado de avaliação, prestação de contas e responsabilização, salienta-se, no presente modelo de avaliação, a centralização no pilar da prestação de contas, onde a produção de informações, argumentações e justificações tem

um papel estruturante, estando também presente o pilar da avaliação, em dois momentos distintos: durante o processo de auto-avaliação interna e durante o processo de ponderação e elaboração do relatório de avaliação externa (Afonso, 2010, p. 353).

Parece que o trabalho das equipas de Avaliação Externa das Escolas, tenha que consubstanciar um diálogo crítico com os atores educativos e lideranças das organizações escolares, dando continuidade, nos momentos posteriores às suas visitas e consequentes relatórios de avaliação, a procedimentos de acompanhamento e colaboração, traduzidos numa definição partilhada e consequente de planos e ações de melhoria, em diversas dimensões e dinâmicas da escola e com implicação no sucesso das aprendizagens dos alunos (Afonso, 2010). Mas infelizmente, este procedimento ainda não é visível num momento em que se associa o discurso da modernização ao da mudança e coesão social. Perante uma sociedade cada vez mais exigente que nos exige um envolvimento cada vez mais complexo e imprevisível dá a impressão que o próprio aparelho educativo não é capaz de fazer mais do que se reproduzir sempre da mesma forma “[...]. A objetividade, a neutralidade, o controlo e a medição de resultados configuram-se, assim, na racionalidade técnica” (Carvalho, 2007, p. 279).

Estas características apontadas à escola de hoje por Carvalho, são em grande proporção a causa pela qual, em Portugal, boa parte das críticas que têm sido endereçadas à escola envolve uma referência explícita ao ME, aparelho administrativo central, que materializa o controlo político-administrativo da escola que a centralização política e administrativa fomentam desde um passado longínquo que teima, no presente, em manter-se inalterado apesar das continuadas referências à sua instrumentalidade que o poder da burocracia parece sempre convocar (2007, p. 207).

Não ignoramos que a escola, enquanto instituição educativa, tem enfrentado ao longo da sua história características e missões peculiares, que resultam, entre outros fatores, de longos e contraditórios processos sociais, políticos, culturais e pedagógicos. Apesar desta complexa resenha histórica que tem acompanhado as instituições escolares ao longo dos tempos, elas, têm reconstruindo e reatualizando quotidianamente a sua ação pedagógica e as suas dinâmicas organizacionais, quer pela forma como têm incorporado e referenciado ou resistido a algumas heranças simbólicas, representações sociais e sedimentos sociais, quer pela forma como têm encarado com mais ou menos capacidade de iniciativa, autonomia e criatividade, os constrangimentos, entraves, dilemas e oportunidades, na concretização de ações e objetivos (Lima, 2005).

---

Finalizando, cumpre destacarmos, que seria atualmente desejável, criar condições para que as escolas atuais tenham maior autonomia<sup>13</sup> e responsabilização na gerência das suas dinâmicas, em que a avaliação tenha como finalidade, premiar as boas escolas, tomando-as como referência para toda a rede escolar, enriquecendo-as com recursos e plano de melhorias para apoiar as organizações com mais dificuldades e insucesso escolar.

Estamos conscientes de que se as políticas educativas em Portugal, são o produto de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental e, a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com as tomadas de decisão sobre a seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar e, para além disso, está espelhado o papel de desempenho dos atores educativos na construção do seu projeto formativo. Por isso, pretendemos que a escola seja vista, como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividade são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão.

Devemos tudo fazer, enquanto docentes e profissionais em educação, para que se gerem processo de descentralização, movidos por princípios de lógica de prestação de contas e responsabilização/accountability, com outros modos de operacionalização, que mobilize atores educativos na periferia, procurando a qualidade do ensino, para melhorar a competitividade, a diversificação dos processos e a delegação de decisões, do centro para a periferia.

Pretendemos que as escolas se desenvolvam de acordo com forças de mercado, que obedeçam a propósitos de flexibilização e fundamentação de movimentos de reestruturação escolar, baseados na ideia de accountability, em que a prestação de contas, se processa através da avaliação, responsabilizando-se quem assume o poder, por delegação.

---

<sup>13</sup> De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, “Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas”. Por outro lado, o mesmo normativo refere: “A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa” (artº 57, ponto 1 e artº 8, ponto 2).

## 2.2 Políticas educativas atuais e dinâmicas das Organizações Escolares

Apercebemo-nos, que ainda hoje, em pleno século XXI, as organizações escolares continuam dominadas por políticas educativas compostas por crenças neoliberais inabaláveis centradas em valores economicistas, de mercado e de gestão.

A esfera educacional ainda se encontra concetualizada para a promoção da formação, qualificação de competências de alunos, cujo objetivo seja, a empregabilidade e mobilidade, com vista a aumentar a competitividade económica. A missão da escola pública tem sido objeto de uma retórica política democratizadora que contrasta com a adoção de medidas reformadoras de pendor neoliberal (Lima, 2011).

Esta emergência de uma nova narrativa elitista de defesa da excelência académica, está retratada, entre outras medidas do estado: no regresso aos exames nacionais; no reforçar das visitas da inspeção e controlo dos resultados dos alunos; na opção por lideranças de caráter unipessoal; na multiplicação de dinâmicas de avaliação e prestação de contas (Magalhães e Stoer, 2002).

Ao longo dos tempos, as dinâmicas de gestão da escola têm vindo a ser objeto de debates entre diferentes setores sociais e políticos que, embora por vezes, não partilhem da mesma perspetiva, convergem, contudo, na importância atribuída à organização escolar, como promotora da qualidade na educação. Mas, interessa-nos saber, no meio deste paradigma de gestão dominante, como é que as organizações escolares podem resolver a tensão entre a dimensão democrática que querem construir e praticar nas instituições atuais, e a pressão constante processada pela equipa ministerial para produção de resultados escolares?

De acordo com os discursos liberais de alguns investigadores, a escola<sup>14</sup> carece de eficácia para dar resposta às atuais necessidades do mercado de trabalho e do mundo das empresas, motivo pelo qual, precisa de ser renovada ao nível das suas políticas educativas internas e externas.

Clímaco (2005) lista um conjunto de ações que as organizações escolares deverão cumprir para que se direcionem no sentido da mudança cultural e social que tanto desejam. Dessas ações, segundo a autora, fazem parte: a perseguição da noção de qualidade, a noção de política de escola; a micropolítica da escola e de como se gerem os interesses, as tensões e os

---

<sup>14</sup> . Nessa análise, a escola pública, considerada ineficaz no que tange às necessidades do mercado, é comparada com as empresas – estas são apresentadas como símbolos de eficiência, de inovação, capazes de responder a um mundo em permanente mutação. Esse é o discurso que ouvimos diariamente sobre a escola ([http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala\\_projeto\\_vivencial/pdf/atuacaogestorescolar.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/atuacaogestorescolar.pdf), acedido em 6 de dezembro de 2012).

afetos; e a distinção e combinação de imposições burocráticas. Temos vindo a observar em Portugal, alguma preocupação na orientação das políticas educativas em obter maior sucesso escolar nos alunos dos vários graus de ensino, o que se tem refletido em algumas medidas ou programas implementados. Em Portugal, por volta do ano de 1993, foram implementados os sistemas de incentivo à qualidade da educação. Como escreve Fonseca *et al*,

tornar as escolas mais eficazes passa a ser, então, a principal meta das reformas o que, por sua vez, implicaria adotar também uma outra visão de gestão escolar, que sinalizasse para a emergência de uma nova cultura de escola, ancorada em três eixos: a descentralização, a autonomia e a liderança escolar (2004, p. 53).

Com o objetivo de reverter as situações de insucesso escolar em Portugal têm sido desenvolvidas e aplicadas medidas políticas ao nível do sistema educativo “que possuem como objetivo propiciar um maior sucesso escolar, pretendendo atuar igualmente no combate ao abandono da escolaridade obrigatória” (Costa, 2008, p. 18). Desde a década de 1990 em Portugal que o objetivo das reformas educacionais era “modernizar”<sup>15</sup> os sistemas educativos, para que se tornassem mais flexíveis e, assim, mais eficazes.

Este interesse pelos governantes em tentar melhorar os resultados dos alunos e tornar as escolas mais eficazes está patente, por exemplo, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada no ano de 1986, a qual, refere que, no ensino básico, devem ser criados apoios e complementos educativos a alunos (com necessidades educativas especiais; problemas psicológicos e de orientação escolar e profissional; ação social escolar e apoio de saúde escolar) que possibilitem a promoção do sucesso escolar (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Toda a reforma do sistema educativo com incidência na forma de avaliação das aprendizagens, nas adaptações curriculares, na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, na formação docente, entre outros domínios e dinâmicas educativas, teve como finalidade última o incremento do sucesso escolar dos alunos. Mas, como refere Lima (2010), existe uma subordinação em muitos casos de dinâmicas, métodos de ensino e aprendizagem, técnicas de interação, natureza e mobilização escolar aos universos, hoje dominantes e separadamente vividos, da formação profissional contínua, ou da formação vocacional. O

---

<sup>15</sup> Para Laval, o termo “modernização” não é tão neutro quanto os partidários da reforma queriam fazer acreditar. Lembremos primeiro para registro que, no vocabulário das ciências sociais conquistadoras dos anos 1960, “modernizar” significava converter as sociedades ou setores da sociedade ainda tradicionais à modernidade, rompendo os costumes, eliminando maneiras de ser e de fazer que repugnavam a primazia da eficácia e da racionalidade. Mas, o verbo “modernizar” significa, igualmente, em um sentido mais restrito, procurar um aumento de eficácia nas organizações e nas instituições para colocá-los no nível de produtividade – supondo que o termo tenha um sentido universal – das empresas privadas mais performantes”. (2004, p. 190).

autor supracitado sustenta a ideia de que melhores indicadores de qualidade podem ser obtidos nas dinâmicas da organização escolar, se a sua gestão for mais eficiente.

No parecer de Nóvoa (1995), a investigação sobre clima e sobre eficácia escolar surge em virtude de constatarmos que: escolas com idênticos *inputs* possuem diferentes resultados escolares e, escolas com mais ou menos sucesso possuem determinados processos que as caracterizam e diferenciam. Ao constatarmos que os resultados escolares variam de escola para escola, tal pode significar que as organizações escolares variam nas suas dinâmicas e capacidade de oferta de experiências educativas de qualidade, podendo ser consideradas como variável ou influente do sucesso escolar dos alunos.

Segundo Lima (2010), não surpreende o facto de vermos nas políticas educativas atuais, ainda muito valorizados os termos “qualificações”, “competências”; “habilidades” “burocracia”, menosprezando-se o conceito de educação ao longo da vida e a sua vocação para a mudança ou transformação da vida das pessoas, quer ao nível de desenvolvimento e enriquecimento individual, quer ao nível de participação ativa/ coletiva, com repercussões no sucesso escolar dos alunos. Presenciamos nas políticas educativas atuais, medidas castradoras de experiências “dialogicas e democraticas” colonizadoras de sentido crítico e interventivo, quando assistimos como escreve Carvalho,

a um contínuo avolumar do corpus legislativo, claro sintoma de uma política educativa duplamente controladora: controladora do meio pela tentativa de o abranger o mais pormenorizadamente possível, e controladora de pessoas, pela tentativa de controlar comportamentos (2010, p. 41).

Assistimos a uma indefinição nas políticas educativas face às dinâmicas organizacionais de escola, em que se mantém a questão da descentralização e o papel das escolas e agrupamentos de escola na gestão local da educação mas, continuamos a comungar de um binómio bastante vinculado de políticas no ramo educacional, que é visível,

numa herança burocrática e centralizadora, que tanto tolhe as escolas como a administração local, e o vislumbre da municipalização da educação e do jogo político que ela pode configurar, ambas se retraem e desconfiam, impedindo, ou atrasando, o entendimento em torno do projecto de desenvolvimento local, que não apenas educativo, e a construção de mecanismos cooperativos e positivos de regulação (Simões, 2003, p. 7).

Como escreve Simões continuamos a obedecer atualmente,

a uma lógica burocrática que continua a apelar e sustentar uma forte tendência centralizadora e para a normalização<sup>16</sup>, observada tanto no actor “ministério da Educação”,

---

<sup>16</sup> Como nos lembra Carvalho (2010), nas organizações escolares, existem ainda hoje, um grande número de decisões previamente definidas, as quais somos obrigados enquanto atores a executar, “representativas de uma

---

como nos actores locais do Agrupamento, que continuam a confiar mais na segurança de um sistema racional e cego, do que na incerteza de um “concluído” local tendencioso – a lógica comunitária, sensível às dificuldades concretas do local e com as carências e sem sustentação de um plano global de desenvolvimento local, que dê sentido às acções e voz ao actores, no exercício do seu direito e dever de cidadania” (2003, p. 7).

São as várias interrogações que nos surgem enquanto professores/investigadores pois, em vez de estarmos a tentar investigar as mudanças das políticas educativas atuais em curso, enquanto parte integrante e efetiva destas medidas educativas, em vigor, não estamos de forma silenciosa a adaptarmo-nos a elas? Não tendemos a capitalizar internamente ao nível das escolas, discursos pedagógicos vocacionados para a construção de dinâmicas das organizações escolares puramente de mercado?

Como escreve Lima (2010), estamos a alimentar “um falso convívio”, coexistindo com políticas educativas nas organizações escolares que nos impedem de estabelecer enquanto profissionais em educação, pontes, discursos e opções políticas e epistemológicas de investigação, trabalhando sobre os que nos dividem e desmotivam das nossas funções. Acreditamos, por vezes, em teorias ou políticas e práticas educativas superficiais, centralizadas, mecanicistas e tecnocráticas, correndo o risco de pertença neutralidade axiológica e despolitizada. Como refere Carvalho,

Os propósitos inclusos nas decisões que derivam de uma administração centralizada, pese embora o seu número elevado, não conseguem atingir os seus intentos quer relativamente à realidade quer aos sujeitos que integram a organização, são engendradas dissociadas da experiência quotidiana, do mundo familiar e natural (2010, pp. 40-41).

Mesmo que defendamos alguma normatividade interna e externa das políticas educativas da escola, sendo ela mesma objeto das nossas indignações, não nos podemos encaminhar para um desvio de indicadores políticos educacionais, que não olhem os alunos como atores e sujeitos da sua formação e educação.

Inseridos num modelo tradicional e positivas de educação em Portugal, estamos abrangidos por exemplo, em dimensões burocráticas de avaliação externa que como escreve Lima,

têm-se revelado evidentes, seja pela aplicação uniforme e estandardizada dos critérios, pela manifesta falta de conhecimento do contexto sociocultural e académico por parte da maioria dos avaliadores, seja ainda pela tónica colocada nos indicadores de quantidade e de *status*, mais típicos das ciências e das tecnologias (2010, p. 70).

---

pequena parcela da realidade que é possível controlar e abranger, e têm carácter de universalidade e de infatigabilidade, e em cujo conteúdo ainda se encontra pormenorizada a tarefa exclusiva de cada órgão ou pessoa individual no sentido da sua acção, o que é revelador da sua pretensão ao conformismo” (2010, p. 48).

Qualquer país deve proceder periodicamente a reformas no seu sistema político educacional, a nível de métodos pedagógicos, conteúdos e de lideranças, preservando-se a qualidade e pertinência do ensino e aprendizagem. É evidente que mesmo nas políticas atuais educativas não é fácil, como escreve Carvalho,

acabar com a soberania de uma concepção burocrática da escola na procura de soluções criativas e eficazes por parte dos actores parece impor-se como uma necessidade, constituindo-se como o momento favorável ao acontecer do dinamismo que o modelo centralista não é capaz de destruir, quando muito reprimir, também condição para se desenvolver algo de novo e específico nas escolas (2010, p. 43).

A administração burocrática<sup>17</sup> que ainda hoje nos envolve enquanto atores e agentes educativos retira-nos autonomia, comanda e organiza as nossas atividades e limita as dinâmicas e decisões das organizações escolares. Por isso, as políticas educativas devem assentar em medidas que elevem a imagem de escola associada à intervenção educativa, que enquanto objeto de estudo, de dimensões informais, valorize aspetos simbólicos e sentidos atribuídos pelos atores educativos às suas ações, dado que, as organizações mais do que estruturas são culturas. A propósito, Lima, admite que,

Quanto mais os interessados (associações, grupos, indivíduos) reclamarem por medidas concretas junto dos poderes centrais, mais centralizadora se tornará a administração. Quanto aos professores e outros educadores, pode afirmar-se que se esta concepção é aceite, mais as escolas se tornarão burocráticas e que, pelo contrário, se ela for rejeitada, mais facilmente as políticas educativas tenderão a fracassar (1998, p. 171).

Políticas educativas que assentem numa imagem de escola estandardizada, meritocrática e seletiva, onde prevaleça a existência de um currículo monocultural, em que o aluno padrão e o professor ideal são produtos de estruturas burocrático/administrativas e culturas hegemónicas, não devem ser valorizadas nos atuais sistemas educativos, não se compaginando com a diversidade individual e coletiva dos contextos sociais e multiculturais do nosso país. Escreve Pinto que,

as atuais reformas educativas não podem ficar-se na mera retórica dos textos normativos, nem na dicotomia sistema/instituição, mas devem criar condições que permitam forjar uma cultura de inclusão e não de exclusão daquele que é diferente, não obstante, a escola constituir um microcosmos complexo com uma cultura organizacional própria, apesar de enquadrada numa estrutura e cultura macrocómica – o sistema educativo (2008, p. 84).

Enquanto Ministro da Educação, Marcelo Grilo, apresentou a 19 de julho de 1996, na Assembleia da República, um “Pacto Educativo” onde se lia que a escola tem de passar a ser

---

<sup>17</sup> Como escreve Weber (1991, p. 27): “A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício de dominação baseado no saber. [...] Esse é o traço que a torna especificamente racional”.

o lugar nuclear do processo educativo, como realidade poliédrica e multiforme<sup>18</sup>, admitindo a diversidade organizacional e a ligação do pluralismo democrático, mas assegurando sempre padrões exigentes de qualidade. Referia que temos de tornar a escola atraente mas não indiferente, tentando encontrar-se um equilíbrio consistente entre a transmissão e os objetivos ligados à aprendizagem de atitudes e comportamentos dos jovens cidadãos Nas políticas educacionais, para Pinto,

é necessário entender a complexidade e a especificidade de cada escola, pois embora possua como outras organizações alguns elementos comuns – finalidades, estruturas, poder, processos de controlo, entre outros – não pode ser equiparada a imagens mais ou menos estereotipadas de uma qualquer empresa ou fábrica onde, geralmente, imperam as leis de mercado e a natureza do produto/serviço é de ordem material (2008, p. 88).

Face às diferentes e complementares considerações que temos vindo a desenvolver sobre as políticas educativas atuais e as dinâmicas organizações escolares urge privilegiar medidas organizacionais que melhorem a eficácia do sistema educativo “face à crise e à inoperância dos modelos técnico-rationais, centralizadores e economicistas e reprodutores das desigualdades sociais” (Pinto, 2008, p. 93). Assistimos ainda em pleno século XXI, a um conflito de interesses, ideologias e controlos burocráticos na organização escolar, que enaltecem uma racionalidade política de mercado, empresarial e economicista, que rejeita uma perspetiva interpretativa, negociável e cultural da escola<sup>19</sup>. A este propósito, Carvalho escreve que,

aceitar que uma escola funciona apenas à custa das decisões expressamente prescritas pelas instâncias superiores de decisão, é sofrermos de miopia face à inviabilidade de importar o modo de pensar sobre alguns aspectos do mundo natural para a gestão e organização da escola, é uma crença que redundava num verdadeiro sofisma (2010, p. 40).

Sobrevoando sobre a realidade escolar portuguesa Torres e Neto-Mendes (2011), assumem haver traços significativos de um confronto sistemático entre o plano da retórica política e o plano das práticas e da ação organizacional da escola que designam de

---

<sup>18</sup> De acordo com Carvalho, não será fácil desenvolver estas dimensões, “ enquanto não se distinguir entre pessoal e pessoas, não só porque isso representaria uma importância e valorização da singularidade de cada um em detrimento de um sentido massificador que banaliza e monopoliza e, por isso, gera um dinamismo que, em verdade, não é espontâneo mas, sobretudo, pelo que isso representaria em termos de condição de escolhas de acção no âmbito da decisão” (2010, p.44).

<sup>19</sup> O papel do Estado tem conhecido diversas configurações quanto à sua capacidade e necessidade de (des)centralizar políticas e, ao mesmo tempo, dotar as diversas estruturas da máquina da administração, da desejada autonomia que, segundo Clímaco não deve ser apenas decretada ou feita de forma isolada mas “em conjunto com as sociedades e com as comunidades locais e precisam do apoio de uma administração próxima e subsidiária” (2005, p. 24). É sobretudo, uma mudança de atitude face à problemática da qualidade educativa em si mesma que pode e deve representar uma alteração na cultura de gestão das escolas e da forma como estas perseguem esta mesma qualidade.

“invariantes estruturais” no sistema educativo português, que são importantes para a nossa compreensão atual de autonomia da escola, residindo, no entender daqueles,

a primeira, na capacidade impressionante de autorregeneração, sofisticação e reinvenção do sistema centralizador e burocrático: mesmo em conjunturas permeáveis à mudança democrática, o aparelho tende estrategicamente a retrair-se para, logo de seguida, se distender e expandir com maior intensidade e extensão. A segunda regularidade, consequência natural da primeira, aponta para a inabalável configuração estrutural da escola, representada por mais ou menos órgãos de governação, mais ou menos competências de execução, mas que sobrevive e resiste sempre a qualquer arranjo morfológico sem consequências maiores ao nível do seu desenvolvimento democrático (2011, pp. 250-251).

As políticas educativas das organizações escolares, devem contrariar concepções de gerencialismo nas dinâmicas de gestão educacional, que se pautem pela eficiência e eficácia, fatores que se expressam em indicadores de desempenho ou em resultados. Para que isto aconteça é necessária e urgente, uma mudança da cultura da escola, enquanto organização social, que aprende, sendo central que todos os segmentos das políticas educativas<sup>20</sup> se pautem pela inovação, criatividade, qualidade e equidade, valorizando-se os processos (*inputs*). É, contudo, necessário, na perspetiva de Carvalho, contrariar nas políticas educativas da atualidade, “o poder normativo e a racionalidade que transporta e que se transforma em conduta institucionalizada, como principal fonte de controlo (2010, p.44).

Aceitamos que as políticas educativas atuais, devem pensar nas organizações escolares por um lado, enquanto *locus* de execução de decisões e por outro lado, enquanto *locus* de produção de decisões (Carvalho, 2010). Nesta linha de ideias, é importante referir que nas políticas educativas atuais se pensem de forma complementar o papel das estruturas formais, dando ideias simplificadoras dos processos que se operam no interior da organização e que nem sempre se referem ao conjunto de práticas realizadas, e a estrutura informal, contexto que acusa, a presença de diversas racionalidades. Se isso não acontecer, como poderão os alunos participar de forma ativa nas suas aprendizagens e, em dinâmicas que contribuam para o seu sucesso educativo? Urge, na escola atual, contrariarmos medidas internas e externas, que privilegiem atitudes burocráticas, centralizadas, hierarquizadas e oligárquicas, cujo objetivo se prenda com a redução da participação dos atores nas dinâmicas da organização educativa. Como explica Carvalho, na organização escolar, devem privilegiar-se políticas educativas que defendam,

---

<sup>20</sup> A este propósito, Carvalho escreve que, “A grande azáfama que se vive do ponto de vista administrativo em que facilmente se desmonta para se voltar a montar de outra maneira clarifica, por si só, a grande rotatividade das políticas educativas que passam a ser vistas como efêmeras e fluidas (2010, p. 45). “[...]as decisões procedimentais e gerenciais, em que existe deliberação executiva reveladora de uma micro-política, afectam, indiscutivelmente a vida de alunos e professores” (Carvalho, 2010, p. 45).

---

momentos de apetência para a ordem e outros em que faz depender o progresso da autonomia e da “desordem” criadora, o que deixa evidenciar a importância do sujeito em toda a panorâmica organizacional bem como aquele mínimo de liberdade de que sempre dispõe” (2010, p. 55).

Era importante que nas políticas atuais das dinâmicas educativas da escola, as decisões mesmo que em certas situações tivessem que obedecer à natureza burocrática, resultassem também de uma negociação e estruturação, cujas dinâmicas se potenciavam na verdadeira autonomia e interação contextual. Daí que nos questionemos sobre as políticas educativas capazes de promover na escola dimensões igualizadoras e democratizadoras da educação, privilegiando como princípios fundamentais a igualdade de acesso e sucesso, a diversificação da oferta formativa e a promoção da participação democrática e da autonomia dos atores educativos.

### **2.3 Os Rankings e seus efeitos nas dinâmicas educativas em Portugal**

Na última década os rankings das escolas secundárias baseados em “indicadores de performance adquiriram relevo nos debates educativos em Portugal. A justificação inicial da sua publicação foi a asserção da possibilidade de uma avaliação objectiva da qualidade das escolas” (Pereira e Neves, 2011, p. 43).

Em finais dos anos 80 e durante os anos 90 do século XX, nos países centrais como a Inglaterra e os Estados Unidos da América, viveram-se políticas educativas designadas de “quase-mercado” educacional, caracterizadas pela combinação específica de “regulação do estado” e de mercado na esfera pública (Pinto, 2009).

As metodologias utilizadas na elaboração dos rankings apresentam algumas limitações, tal como o facto de não atenderem às questões do estatuto socioeconómico dos alunos. Em Portugal o mesmo acontece pois, à medida que nos familiarizamos com a escola, percebemos que os efeitos dos rankings<sup>21</sup> podem não ser lineares nem uniformes, induzindo reformas cujos efeitos se espelham também em políticas educativas de quase mercado (Pinto, 2009), procurando-se produzir uma cultura performativa<sup>22</sup> e competitiva, na qual está

---

<sup>21</sup> Resende (2006, p.142) esclarece-nos quanto ao conceito de rankings dizendo que é “uma técnica estabelecida para divulgar uma lista ordenada de organizações em termos do seu desempenho”. No caso das escolas, os rankings, tabelas/listas, “são elaborados tendo como base dados em bruto, isto é, a percentagem de alunos que obtêm classificação positiva/passam nos exames num determinado nível escolar. Em Portugal, os rankings são feitos a partir de resultados das classificações dos alunos nos exames do décimo segundo ano, enquanto que na Inglaterra são utilizadas as classificações atribuídas aos alunos nos exames, destinados à obtenção do General Certificate of Secondary Education (GCSE)”.

<sup>22</sup> Na esteira de Ball (2002, p. 4), a performatividade “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações, exposições como meios de controlo, atrito ou mudança. Os desempenhos

---

subentendida a produção de fabricação e gestão da impressão (Ball, 2002). Tais medidas reformistas impostas às dinâmicas educativas em Portugal levam ao (re)surgimento de processos seletivos de caráter social e académico dos atores educativos, a salientar, os alunos. Esta realidade na esfera política, na perspetiva de Afonso,

explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controlo sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (1998, p.160).

Como diríamos, a avaliação tem-se tornado numa prática mediadora importante, dos processos e das finalidades educativas, sustentando estratégias e equacionando ajustamentos necessários para a melhoria do desempenho das escolas e dos seus elementos constituintes (Coelho, *et al.*, 2008). Surgindo entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como uma fonte de informação e de controlo social da educação (Conselho Nacional de Educação, 2005), a avaliação, de carácter instrumental, não substitui o debate sobre a escola, devendo ser antes um instrumento para suportar e qualificar esse debate.

Em termos de posição de ranking entre 30 países da OCDE, no ano de 2003, Portugal ocupava o vigésimo sétimo lugar na literacia, Matemática e ciências, ficando a leitura em vigésimo quarto. A Finlândia estava em primeiro lugar e o México em última posição. A Coreia, os Países baixos, o Canadá e o Japão, eram os países que estavam em segundos e terceiros posicionamentos do ranking (Costa, 2008). No entanto, os resultados para Portugal melhoraram quando foi analisado o desempenho dos alunos que frequentam o ano de escolaridade correspondente à idade, ou seja, dos alunos com quinze anos que frequentam o décimo ano, tendo sido nestes casos, o desempenho escolar superior à média registada pela OCDE (Costa, 2008). Não obstante de todos estes resultados, “os mesmos não podem ser encarados de forma simplista, pois a organização do sistema educativo difere entre os diversos países da OCDE, o que poderá influenciar os diferentes níveis de desempenho dos alunos” (Costa, 2008, p. 7).

De facto, a publicação dos resultados escolares, através dos rankings das organizações educativas, como escreve Lima, é um fator de indução da cultura dessas escolas, ao submetelas a “situações de competitividade, hierarquização e selecção entre escolas, alunos e professores” (2002a, p. 27), resultando contraditoriamente, “numa recentralização do poder de decisão sobre as escolas politicoadministrativamente periféricas ao invés da realização do tão

---

(de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção”.

invocado princípio da descentralização e da autonomia” (2002a, p.27). Todavia, os rankings não problematizam as diferenças entre escolas públicas e privadas, escolas seletivas e não seletivas, tomando os resultados obtidos através dos exames nacionais como únicos indicadores da qualidade e da eficácia das escolas. Como escreve Ball,

a instalação da nova cultura competitiva envolve o uso de uma combinação, devolução, metas e incentivos para se efectuar o replaneamento institucional<sup>23</sup>. Isto advém não só da teoria económica recente como também de várias práticas industriais (2002, p. 8).

Parece-nos que os atores educativos continuam a ter atualmente dinâmicas alheias à competição induzida pelos rankings ao comungarem do pensamento de Ball (2002) que consideram que devemos tudo fazer, para que as instituições educativas se organizem atenta e conscientemente para a necessidade de renovar formas de se darem a conhecer, não apenas pela apresentação dos seus resultados escolares, mas por processos de ensino e aprendizagem inovadores e refletores de uma política de autonomia, negociação e partilha de eventos construtivos e diversificados. A autonomia das escolas aparece com frequência na literatura, como um constructo importante para melhorar a qualidade do ensino público (ensino secundário) em Portugal.

Reclama-se assim, a alteração do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação, para que as escolas públicas beneficiem, de uma escola eficaz. No entanto, o estado deverá manter um controlo baseado, não tanto na conformidade das regras e diretivas impostas pela hierarquia, mas num controlo baseado na conformidade dos objetivos e finalidades educativas (Estêvão, 1998). Este desejo de um novo paradigma educativo impõe, às dinâmicas das organizações escolares, novas exigências, designadamente ao nível de práticas democráticas e participativas, que de modo algum, podem restringir-se ao campo das territorialidades soberanas atuais mas, deve pugnar-se por uma maior simetria estrutural de poder, justiça, equidade e autonomia na educação (Estêvão, 2009).

Corroborando da opinião de Barroso e Viseu, ao promovermos a ênfase em rankings e resultados escolares, estamos a enfatizar a competição entre as escolas fazendo com que “se esgotam em estratégias promocionais de marketing para atrair os melhores alunos” (2007, p. 136), tornando as escolas mais visíveis no mercado local. Desta forma, escreve Ball que estamos a encaminhar-nos para uma “fuga ao olhar atento e directo, uma estratégia de

---

<sup>23</sup> A propósito, diríamos que as escolas de uma maneira geral têm necessidade de se tornarem mais atrativas, refletindo-se nas mensagens que comunicam ao exterior e precisam criar uma imagem apelativa aos pais, ou seja, independentemente da posição que as escolas ocupam no quase-mercado educacional (entendemos que um indicador dessa posição são os rankings).

gestão da impressão que, de facto, cria uma fachada calculada, que excluiu outras coisas que não se adequem ao que se pretende que seja representado ou transmitido” (2002, p. 16).

Consideramos que as políticas de educação devem privilegiar dinâmicas educativas que se apoiem na mobilização e na liberdade de deliberação de estratégias de ensino e aprendizagem processual, que contrariem tomadas de decisão arbitrárias ao aceitar um olhar de forma simplificante,

Uma política baseada na nota bruta que serve para reforçar a seletividade dos estudantes de acordo com a capacidade, em escolas muito procuradas, e subordina a melhoria dos padrões educacionais à reprodução da vantagem relativa em relação a outras trocas de mercado - isto é, o mercado de trabalho. Aqui, as melhores escolas não são aquelas que conseguem o máximo em termos de aprendizagem discente, mas aquelas que são capazes de filtrar e selecionar a sua clientela convenientemente (Ball, 2002). Esta rigidez das políticas educativas com a valorização dos rankings, assenta em imagens da organização como organismo, ao colocar um olhar sobre os atores como “população – ecologia” da organização, coloca a teoria da evolução de Darwin<sup>24</sup> exatamente no centro da análise organizacional” (Morgan, 1996, p.69) e em nada contribuem para a criação de políticas educativas que visem uma democracia moral cosmopolita onde o papel da escola, no parecer de Estêvão,

[...], (i) ofereçam um currículo que desenvolva um determinado número de capacidades acordadas publicamente; (ii) reflectam e dêem expressão a princípios democráticos nas pedagogias, estruturas e processos escolares; (iii) operem em modos que valorizem a diversidade através da construção da comunidade, (iv) não excluam nenhum estudante da participação da vida escolar por razões de diferença; (v) enformem a sua gestão por princípios de democraticidade e participação (2009, p. 44).

Com efeito, devemos tudo fazer para que se desenvolva a otimização de recursos e a procura de qualidade nos serviços educativos prestados aos alunos de forma a contrariar o desenvolvimento de políticas macro tendenciosas de controlo e regulação estatal que, tal como observou Afonso (2009), são visíveis ao nível da avaliação externa de resultados escolares e projecção de rankings das classificações.

Os rankings, “instrumentos supostamente neutros e não-ideológicos, elevam-se acima das realidades sociais e territoriais. Por isso revelam-se cegos à desigualdade e injustiça sociais, podendo mesmo contribuir para as promover. Esta apresentação problematiza a

---

<sup>24</sup> A este propósito Morgan, explica que “as organizações, como organismos da natureza dependem, para sobreviver, da sua habilidade de adquirir adequado suprimento de recursos necessários ao sustento da existência. Nesse esforço tais organizações enfrentam a competição de outras organizações e, uma vez que comumente exista escassez de recursos, somente os mais adaptados sobrevivem” (1996, p. 69).

---

relação, as diferenças e as semelhanças entre público e privado que são visíveis na análise dos rankings mais recentes (Pereira e Neves, 2011, p. 43).

Como refere Estêvão (2009), a aprendizagem do sistema educativo deve ser encarada como um processo de compromisso com o outro, com a razão e os direitos humanos, numa distribuição igual de oportunidades e perspectivas de vida e não com fins de competição e dinâmicas de quase mercado, antidemocráticas e sem direito ao diálogo, à contestação, ao desafio ou à oposição. O atual quadro legal português, apresenta um Decreto- Lei nº 31/2002 que regulamenta a avaliação das escolas e instituições de ensino não superior, conferindo à escola a responsabilidade pela qualidade educativa que oferece, devendo constituir-se como um elemento compensador das assimetrias socioculturais, de modo a promover o sucesso educativo dos alunos (Assembleia da República, 2002).

Como referem alguns investigadores como Lima (2002) e Afonso (2009), não é de todo descabido quando afirmamos que, nas políticas educativas portuguesas, existe um paralelismo muito vincado, com as políticas educativas dos chamados países centrais.

Como salienta Afonso (1998), a este propósito, nos anos 80 e 90, o neoliberalismo em Portugal no ramo educacional assumiu em alguns vetores, uma versão mitigada, por referência a outros contextos, a salientar, o vetor da publicação dos resultados escolares, através dos rankings.

Acrescem ainda a estas medidas controladoras pela entidade ministerial, segundo Afonso (2009), no ano de 1996, a introdução do exames nacionais no final do ensino secundário, ausentes durante duas décadas, que consistiram na realização de provas sumativas e estandardizadas, que pretendia enfatizar os resultados dos alunos, subestimando os processos de ensino e aprendizagem. Estes exames, funcionaram como condição essencial para que fossem produzidos os rankings (produzidos e publicados pelos media com base em dados disponibilizados pelo Ministério da Educação) pois, na esfera de Afonso, “os resultados destes exames externos estandardizados constituem a base para a organização de rankings das escolas” (2009, p. 20). Estas dinâmicas de organização escolar assentam claramente num modelo organizacional burocrático e controlador, ao privilegiar a implementação de exames e publicação de rankings<sup>25</sup>, menosprezando-se medidas educativas que enalteçam a qualidade

---

<sup>25</sup> A este propósito, Martins relembra que, “entre a implementação dos exames, em 1996, e a publicação dos primeiros rankings, em 2001, o governo socialista não constituiu nenhum ranking, bem como resistiu a fornecer, nomeadamente à comunicação social, os dados necessários para tal. No ano de 2000 registam-se fortes pressões pela imprensa junto do governo no sentido de conhecerem esses resultados e, assim, inicia-se na imprensa um debate nesta matéria” (2011, p. 96).

da educação e os processos contínuos de ação e situações de interação entre a comunidade escolar, a comunidade educativa e o poder central.

A otimização de recursos e a procura de qualidade nos serviços públicos e, em particular, no sistema educativo, levou ao aparecimento de novas macro-tendências de controlo e regulação estatal, que conduziram ao movimento de reestruturação e reconfiguração avaliativa do Estado Educador, visível ao nível da avaliação externa dos resultados escolares e da sua projeção em rankings das classificações (Afonso, 2009).

Por referência ao raciocínio de Afonso, a propósito de uma das suas reflexões em relação às políticas governamentais do regime socialista, este investigador, refere que estas políticas educacionais revelam uma certa ambiguidade, “[...] valorizando e concretizando os exames nacionais e as provas de aferição, mas resistindo à publicação dos rankings enquanto mecanismo discriminatório de promoção de efeitos de quase mercado no sistema educativo” (2002, p. 33). A propósito, Martins escreve, que

o referido governo socialista, não teve nesta matéria uma atuação homogénea durante este ciclo governativo, na medida em que, na sequência desta recusa, já em 2001, o Ministério da Educação [...], viria a fornecer à imprensa dados em bruto dos exames nacionais. Portanto, a emergência da publicação dos rankings na imprensa ocorreu, ainda, durante a legislatura do PS (2011, p. 97).

Na mesma linha de pensamento encontra-se Ball, ao considerar que “o Ministério da Educação, enquanto agente de gestão central, passa a ter um novo papel: a produção de informação” (2002, p. 4). A este propósito Martins, sublinha que,

como reverso da medalha, o Ministério da Educação parece não ter dado grande importância à publicação dos rankings, uma vez que a tutela nunca exerceu qualquer atuação junto das escolas, quer estas tenham obtido bons ou maus resultados nos referidos rankings, contrariamente à situação de outros países, que adotaram políticas neoliberais<sup>26</sup> (2011, p. 97).

Em suma, é evidente, que não será fácil acabar com a soberania de uma conceção burocrática e mecanicista das políticas educativas de quase-mercado, que privilegiam, ainda hoje, os resultados escolares e a publicação de rankings, menosprezam o contínuo processo de aprendizagem dos alunos e, constituem um fator de pressão e competição e sobrevivência, entre as escolas públicas, induzindo efeitos de quase-mercado educacional. Apesar de todas as

---

<sup>26</sup> A propósito, Lima (2002b, p. 42) refere que na Inglaterra, “Tony Blair, relativamente às escolas que ficaram mais de um, dois ou três anos nos últimos lugares dos rankings da avaliação, simplesmente concessionou essas escolas à iniciativa privada”. E, ainda, estes surgem associados ao financiamento das escolas, bem como à liberdade de escolha. Como afirma Resende (2006, p.166) referindo-se ao ranking: “Este originou a competição entre escolas por alunos devido ao sistema de financiamento calculado em função do número de discentes aí matriculados (e que os acompanha na sequência de mudança de estabelecimento de ensino), a liberdade de escolha da escola pelos pais, a matrícula livre e a diversidade de oferta educativa”.

---

experiências de avaliação levadas a cabo em Portugal nas últimas décadas, não parece que estas tenham induzido mecanismos sistemáticos de autoavaliação e melhoria contínua nas escolas (Coelho *et al.*, 2008).

Este controlo nas políticas educativas do estado em pleno século XXI de globalização<sup>27</sup>, continua a privilegiar a competição, vetores empresariais e mercantis de racionalidade burocrática, que em nada contribuem para a emergência na realidade social e educacional, de uma nova narrativa e ordem cultural em torno da educação escolar pública, principalmente. Nos governos seguintes aos do partido socialista, aparentemente nada mudou e, continuam a processar-se situações cada vez mais vinculativas e evidentes de valorização pública dos rankings das escolas, onde nomeadamente o ministro David Justino, defendeu a “[...] obrigatoriedade de divulgação , junto da opinião pública , dos resultados do 12º ano de escolaridade, por escola e por disciplina, com a finalidade de proporcionar o conhecimento geral sobre o sucesso e insucesso escolares no ensino secundário” (2004, p. 355) e, do mesmo modo, o CDS-PP que “apesar do seu desempenho discreto em termos de intervenção no debate, expressou frequentemente a sua concordância com as posições assumidas pelos oradores sociais democratas” (Sá, 2004, p. 356).

Nos anos seguintes de 2003 e 2004, nos governos do partido socialista, mantêm-se as mesmas diretrizes de divulgação dos dados em bruto dos exames nacionais e divulgação de rankings (Martins, 2011), sendo mais uma vez, desvalorizada “a escola publicamente comprometida com os princípios da igualdade real de oportunidades para todos, da pluralidade de excelências, da justiça educacional e da cidadania democrática” (Afonso, 2009, p. 23), ainda hoje, tão desejada.

Nas políticas educativas atuais, a proposta mais congruente para compreender as dinâmicas organizacionais de escola assenta na sua conceção: de organização democrática e como arena política, fomentadas por práticas de democracia deliberativa/comunicativa; onde se questionam os modelos políticos, económicos e sociais de acordo com a justiça que promovem, em que se denunciam as perversões e as injustiças geradas pelos modelos de produção capitalista hegemónicos; em que se desocultam os processos de legitimação das opções culturais dominantes, em que se alerta para a invasão asfíxiante da vida quotidiana e das instituições escolares pela racionalidade científica (Estêvão, 2009).

---

<sup>27</sup> A este propósito, Estêvão, refere que “a globalização tem vindo a impor um novo mandato aos diferentes países no sentido de, em nome das vantagens competitivas que podem alcançar, terem de redefinir os seus sistemas de ensino e de formação nacionais em termos de qualidade, avaliada segundo padrões internacionais” (2009, p. 41).

Contudo, não podemos deixar de referir, que nesta linha política de publicação de rankings e resultados escolares, as investigações recentes, têm demonstrado, através dos atores educativos nas escolas; do registo de documentos orientadores da ação educativa; colóquios; seminários; palestras; ações de formação; publicação de artigos e investigações diversas no ramo educacional; alguma resistência nos seus discursos críticos, com apelo urgente à mudança e inovação das políticas educativas, em prol de melhores e mais eficazes dinâmicas organizacionais.

Uma escola eficaz refere-se ao grau em que a escola consegue obter resultados constantes e positivos (embora nem sempre quantificáveis), durante um determinado período de tempo, em toda a comunidade educativa. Esta melhoria escolar consiste no processo de otimização dos resultados dos seus recursos (humanos, materiais educativos), revelando-se através de resultados positivos dos seus alunos. Por assim dizer, a eficácia da escola é igual ao desempenho/resultado e, a melhoria da escola, refere-se ao processo de mudança orientado para melhores resultados. Globalmente, as características de escolas eficazes, incluem a visão e estratégia das escolas, a liderança, os elevados padrões académicos, as competências sociais e emocionais, a colaboração entre as escolas, a família e a comunidade, o desenvolvimento profissional dos professores e a sua constante monitorização (Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, s/d). A maior parte das investigações foca-se na influência da escola, enquanto organização, sobre os resultados escolares, sendo que o contrário não é contemplado na literatura recolhida. O leitor achará que é óbvio dizermos que os resultados escolares afetam a escola, enquanto organização, e que a impulsionará no sentido de realizar esforços para fazer face às limitações no desempenho escolar dos seus alunos. Portanto, uma não vive sem a outra, é um ciclo. Se temos uma escola eficaz, temos bons resultados escolares e se temos bons resultados escolares, temos uma dinâmica da organização escolar no sentido de continuar o bom trabalho, sem quebras.



*Há que se escolher entre a burocratização e o diletantismo da administração; e o grande instrumento da superioridade da administração burocrática é este o saber profissional especializado.*  
(Weber, 2004, p. 178)

### 3.1 Modelo burocrático e resultados escolares dos alunos

Na escola dos anos 80 a excelência académica tornou-se um assunto recorrente nos discursos políticos de educação, assumindo uma crescente importância à medida que foi sendo associada a preocupações relacionadas à qualidade, à competitividade, ao mérito e à eficácia do sistema educativo (Torres e Palhares, 2011). No domínio da educação privilegiou-se a competitividade, regulada por interesses e necessidades do mercado de trabalho e formas de governação burocráticas, eficazes e performativas (Afonso, 2002).

Nesta época, que se prolonga até aos dias de hoje, as principais características do modelo da organização escolar, assentava em pressupostos de carácter burocrático-racional tendo na sua base a teoria da burocracia de Weber, defendendo que qualquer organização racional, deve fazer uma “adequação dos meios aos objectivos [...] pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos” (Chiavenato, 1983, p. 277).

A ênfase política colocada na produção de resultados escolares, implicou a reconfiguração da missão da escola pública, que assentava os seus objetivos e desempenho na prestação de contas e desvalorizava a consolidação de atitudes democráticas dos processos escolares. Estas medidas associadas à escola burocrática tinham “um carácter racional e a norma, a finalidade, o meio e a impessoalidade objectiva dominam a sua conduta” (Weber, 1977, p. 752).

Embora em debates, investigações académicas e discussões políticas em torno dos resultados escolares/excelência académica escolar dos alunos tenha vindo a ser objeto de interesse e estudo crescente, a produção científica desenvolvida é recente e ainda, pouco diversificada (Torres e Palhares, 2011). Esta problemática tem vindo a beneficiar de contributos significativos levados a cabo nos EUA, nos anos 70, tendo tido mais sucesso e significado em abordagens sobre os efeitos da escola e do efeito aprofundado por diversos autores a destacar, (Brunet (1992); Bressoux (1994); Cousin (1993); Guillemet (1989).

---

Diríamos que estas abordagens investigativas exploraram “a importância de alguns fatores organizacionais (clima, liderança, organização pedagógica) na produção dos resultados escolares aos mais diversos níveis: académico (sucesso); profissional (desempenho pedagógico dos professores); organizacional (gestão escolar); cultural (identidade da escola)” (Torres e Palhares, 2011, p. 227).

No âmbito das políticas educativas vigentes, a escola continua a ser objeto dessa retórica política democratizadora, contrastando de forma evidente e clara, com a adoção de medidas educativas reformadoras de pendor neoliberal, como é o caso, do retorno aos exames nacionais, reforço da inspeção e controlo dos resultados escolares dos alunos; ênfase de lideranças unipessoais, multiplicação de mecanismos de avaliação e prestação de contas e, defesa de uma narrativa elitista da excelência académica como valor fundamental (Magalhães e Stoer, 2002). Contudo, assistimos a um acréscimo na ênfase colocada em torno das métricas quantitativas para a medição e apreciação de resultados do trabalho académico dos alunos, do desempenho dos professores e das escolas. Interrogamo-nos, no início deste capítulo, pelo facto de tanta dedicação, sacrifício contínuo, profissionalidade, acompanhamento e intervenção diária de todos os atores educativos, ser restringida apenas, aos resultados escolares dos alunos em exames nacionais ou até mesmo, em classificações atribuídas à escola, enquanto entidade de formação.

Pode, assim, reconhecer-se que na verdade, existe muito mais educação/formação, para além dos resultados dos exames. Compreendemos a necessidade da realização de exames nacionais, mas não aceitamos este reducionismo, bem visível nas demandas das políticas educativas atuais, apenas a resultados, a rankings, a controlo e não a processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Urge, atualmente, fazermos uma apreciação mais ampla do trabalho escolar e optar, por um ou mais modelos de escola, que enfatizem dinâmicas avaliativas e pedagógicas processuais, contínuas e culturais de aprendizagem escolar, investindo-se num ensino de qualidade.

A par disto devemos investir na possibilidade de criar oportunidades educativas de qualidade para todos os alunos, não desistindo de acreditar num modelo de escola, que muito antes e muito depois das métricas calculistas, mecanicistas, controladoras e utilitárias, privilegie o trabalho escolar e a dignidade humana, em toda a sua plenitude.

Mas, contrariando estas intenções, o modelo burocrático assenta num perfil de escola elitista, preocupado com a excelência académica, a instituição de prémios escolares, o controlo da indisciplina, o reforço da componente formal do ensino, a prestação de contas, entre outros aspetos, em que a escola tem como missão, otimizar resultados, sendo

considerado critério pedagógico, aquele que melhor servir o desempenho escolar (Torres e Palhares, 2011).

Em pleno século XX, foram articulados de forma híbrida, ideologias neoconservadoras e neoliberais, nomeadamente na utilização das avaliações externas, baseadas em testes estandardizados, como estratégias de indução de medidas de privatização e/ou lógica de quase mercado em educação, mas, por outro lado, também se fazia notar o aumento do controlo central por parte do estado e, em decorrência desta medidas educativas, foram induzidas formas ou modelos de accountability em educação compatíveis com esses instrumentos de avaliação (Afonso, 2009).

A este propósito, a avaliação estandardizada e criterial, própria de uma prática burocrática, com publicação de resultados (visando o controlo de objetivos previamente definidos enquanto produtos ou resultados educacionais), foi sendo de forma gradual, apontada como uma modalidade avaliativa distinta das mudanças nas políticas educativas (Afonso, 2009). A avaliação estandardizada era congruente com o exercício do controlo do estado e, simultaneamente, porque a publicação dos resultados dessa mesma avaliação induzia a expansão do mercado e quase mercado, muito louvada pelo modelo burocrático de escola.

No que à realidade portuguesa diz respeito, Afonso, alerta para a reintrodução de exames nacionais estandardizados e a realização de provas aferidas, em que, “a avaliação interna realizada pelos professores nas suas respectivas escolas e turmas continua a ter, ainda hoje, um peso muito maior e mais decisivo em termos de progressão e certificação dos estudantes” (2009, p. 20), constituindo os seus resultados a base para a organização de rankings das escolas. A propósito, o Despacho n.º 2162-A/2013, no presente ano letivo, vai pela primeira vez realizar-se provas finais de ciclo de Português e de Matemática do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, dos exames finais nacionais do ensino secundário e das provas de equivalência à frequência do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (Despacho n.º 2162-A/2013 de 5 de fevereiro).

Esta combinação burocrática e específica de regulação do estado e de elementos de mercado, explica a nova promoção e criação de mecanismos competitivos como a publicação dos resultados escolares dos alunos, abrindo espaço, para a realização de pressões competitivas e burocráticas de ensino, no sistema educativo (Afonso, 2009). Em nosso entender, dá-se nas políticas burocráticas de educação, demasiada ênfase à avaliação dos resultados escolares (produtos) dos alunos, e a conseqüente desvalorização da avaliação de processos, independentemente da natureza e fins específicos das organizações escolares. Há no modelo burocrático de organização, uma preocupação constante com o controlo dos

---

resultados, enfatizando-se a necessidade de insistir nos fins/resultados, esquecendo-se em algumas situações, o percurso/processo de ensino. As ideologias burocráticas enfatizam a gestão de risco em lugar da relação de confiança, da competição em lugar da cooperação, dos mercados em lugar da hierarquia e da governação democrática, da eficiência em lugar da equidade, da desagregação mecanicista (fragmentação) em lugar do holismo orgânico. Estas técnicas procuram tornar os serviços públicos mais eficientes com resultados que agradam aos cidadãos e aos responsáveis.

No seguimento do pensamento de Bourdier (1989), concordamos com a ideia de que a presença nos quadros de excelência dos alunos, não se pode nem deve remeter apenas, a um destino social predeterminado pelas origens sociais e culturais das suas famílias mas, também, a outras variáveis intra e extraorganizacionais explicativas na compreensão do desempenho académico dos alunos.

Num estudo de Jesus e Laros (2004) algumas variáveis com efeitos positivos no desempenho dos alunos reconhecem como relevante a manutenção dos recursos tecnopedagógicos; a frequência com que os professores corrigem e mandam trabalhos para casa; o nível com que os professores estão comprometidos com a aprendizagem dos seus alunos; a idade dos alunos; a frequência com que o estudante faz os seus trabalhos de casa e se o tempo do aluno é dedicado integralmente ao estudo. Neste sentido, os constructos motivacionais assumem um papel crucial quando tentamos compreender e explicar as determinantes da realização escolar, promovendo uma melhor adaptação à escola e melhorando os níveis de desempenho dos alunos. De um modo geral, a literatura e a investigação sugere que as razões do sucesso são mais adaptativas quando se utilizam causas internas e estáveis, tais como a capacidade. Enquanto para o insucesso, é mais adaptativo fazer atribuições instáveis, tais como a falta de sorte (Linnenbrink & Pintrich, 2002; cit. por Neves e Faria, 2007). Para Neves e Faria (2007) parece claro que a autoeficácia académica e as dimensões causais desempenham um papel relevante na motivação e na realização escolar.

Na mesma linha encontra-se Torres (2006), ao considerar que devem existir algumas particularidades /singularidades culturais e organizacionais na escola que devem enaltecer a sua eficácia, quanto à preparação dos alunos para a progressão de estudos/formação académica, cultura, exigência e qualidade de intervenções, igualdade de oportunidades de sucesso e preparação para a sociedade/vida. Estes alunos devem ter à escola, um sentido de pertença. A investigação sugere que a intervenção e a melhoria das condições dos sistemas educativos tem um impacto decisivo nos resultados escolares, isto é, há evidências científicas que apontam os esforços por parte das escolas, na melhoria das condições oferecidas aos

alunos, como impulsionador de uma melhoria significativa nos resultados escolares, tendo em conta que a eficácia da escola se refere ao desempenho alcançado por essa escola (Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, s/d).

Entendemos que na atualidade, a educação e a formação dos alunos não pode ser só estabelecidas pela transmissão de informação plasmada nos resultados escolares (avaliação sumativa), mas também, deve considerar o desenvolvimento de capacidades aliadas aos conhecimentos continuamente adquiridos deve ser privilegiado, para pudermos, enquanto cidadãos enfrentar as adversidades do quotidiano. A educação dos alunos tem que ocorrer no sentido de os orientar, desenvolver e autonomizar visando a criatividade e a inovação, exigência da sociedade que é cada vez mais competitiva. Deste modo, a racionalidade previsível do modelo burocrático não se compadece com o sistema educativo atual pois, os alunos não sabem o mesmo, mesmo que as suas experiências educativas vividas na escola tenham sido as mesmas. Contudo, verificamos que a nível de estrutura administrativa continua a prevalecer uma rigidez acentuada, formalizada e normativa “baseando-se no pressuposto de que as dinâmicas de êxito exigem elevados graus de estabilidade e regularidade” (Bárrios, 1999, p. 88) o que tem conduzido ao insucesso da educação, verificado nos resultados escolares dos alunos na sua generalidade.

A grande complexidade da sociedade e das organizações educativas e a relatividade que as caracterizam, têm-se revelado incompatíveis atualmente, com o modelo burocrático-racional<sup>28</sup> e instrumental, que se tem perpetuado ao longo dos tempos na escola portuguesa, mesmo em relação aos resultados escolares dos alunos e suas normas, intenções e dinâmicas. A escola começa a estar em crise pelas novas finalidades educativas que estão continuamente a enquadrar-se nas constantes metamorfoses da sociedade. Consideramos, todavia, que de modo difícil este modelo será erradicado do sistema educativo dado o grau de enraizamento em que se encontra e dada a cultura de centralismo e cadeia hierárquica que ainda hoje, predomina, nas políticas e mentalidades dos atores e órgão governamentais do nosso país.

Apesar de nas organizações escolares ainda hoje, se regerem por normas definidas centralmente extremamente minuciosas que lhe dão pouca margem de ação e sendo ainda, essencialmente controladas pela administração central pelos resultados escolares obtidos

---

<sup>28</sup> Como descrito por Chiavenato (2003, p. 268), o tipo ideal de burocracia weberiana tinha como uma das características a previsibilidade do seu funcionamento contribuindo para a obtenção de maior eficiência organizacional. Chiavenato (2003) denomina de disfunções da burocracia a internalização das regras e apego aos regulamentos, excesso de formalismo e de papelório, resistência às mudanças e dificuldade no atendimento a clientes e conflitos com o público.

---

pelos alunos, o que as aproxima de um sistema burocrático-racional, elas não deixam de ser um centro de desenvolvimento de micropolíticas onde é preciso gerir interesses e conflitos e onde é necessário desenvolver processos negociais para obter consensos.

### **3.2 Eficácia escolar e modelo burocrático**

A escola, enquanto organização social, deve pressupor pelos seus dinamizadores determinados requisitos e valores, entre os quais, se destacam a equidade e a justiça na distribuição de recursos educativos que promotores da igualdade, eficiência, liberdade e eficácia, tradicionalmente pouco reconhecidos como referenciais das políticas educativas, da administração e gestão das escolas.

Inserida na corrente socioinstitucional, encontra-se a eficácia escolar, surgindo em virtude de constatações decorrentes de várias investigações levadas a cabo por alguns investigadores (Thomas Good e Jere Brophy; Weber; Cohen; Smith; entre outros), de que, escolas com idênticos “inputs” obtinham resultados diferentes e, escolas com mais ou menos sucesso escolar possuem determinados processos de ação que as caracterizam e diferencia (Nóvoa, 1995). Tal como refere Normand (2008), podemos considerar que, uma escola é eficaz quando atinge os objetivos a que se propôs alcançar, entre os quais, o sucesso escolar dos alunos.

A melhoria da eficácia e a performance do sistema educativo tem sido assuntos de debate político e público do Ministério da Educação e da Ciência atualmente, em Portugal, no paradigma da eficácia escolar (Normand, 2008).

Uma escola eficaz refere-se ao grau em que a escola consegue obter resultados constantes e positivos (embora nem sempre quantificáveis), durante um determinado período de tempo, em toda a comunidade educativa (Scheerens, 2000; cit. por Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, s/d).

Esta melhoria escolar consiste no processo de otimização dos resultados dos seus recursos (humanos, materiais educativos), revelando-se através de resultados positivos dos seus alunos (Marsh, 1990; cit. por Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, s/d). Por assim dizer, a eficácia da escola é igual ao desempenho/resultado e, a melhoria da escola, refere-se ao processo de mudança orientado para melhores resultados. Globalmente, as características de escolas eficazes, incluem a visão e estratégia das escolas, a liderança, os elevados padrões académicos, as competências sociais e emocionais, a colaboração entre as escolas, a família e a comunidade, o desenvolvimento profissional dos professores e a sua

constante monitorização (Black, 2008; cit. por Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, s/d).

O sentido de aliança estabelecida e mantida até aos dias de hoje, entre a cultura de escola e os processos de inovação e mudança têm influenciado grandemente, a eficácia da escola. Por isso, as instituições escolares consideradas eficazes assumem-se como agências de produção autónomas e diferenciadas de culturas singulares mais colaborativas que aquelas que o modelo burocrático defende (Normand, 2008).

A base do pensamento da gestão escolar do modelo burocrático centra-se na ideia de que existe uma forma ou técnica ideal/eficiente de se alcançarem os seus objetivos (eficácia), numa aparente mescla, entre uma racionalidade económica e uma racionalidade técnica, simultaneamente (Weber, 2004). Werber referia-se à teoria da burocratização com o objetivo de tornar a organização (incluindo a organização educativa), eficiente e eficaz, garantindo: racionalidade; rapidez; padronização da liderança; homogeneidade de normas e sua interpretação; alcance de objetivos; redução de conflitos; controlo de gastos.

O modelo burocrático, quando aplicado à organização, pretendia diminuir as suas consequências relativamente a influências externas e, harmonizar a especialização dos seus atores, controlando as suas atividades de modo a atingir os objetivos organizacionais, através da eficiência, excluindo considerações e interesses pessoais (Chiavenato, 2003).

Neste tipo de organização burocrática, o conceito de gestão articula-se com os poderes da liderança e com a hierarquia, com o domínio dos saberes e técnicas que lhe seriam próprias mediata e imediatamente e com a definição hierárquica de regras. Mas, na interpretação de Lima (2001), a escola com as suas diversas formas de gestão e organização, parece estar para além de uma organização puramente burocrática.

A teoria burocrática tem como objetivos prioritários - tornar as organizações escolares mais eficientes e eficazes, por forma a garantirem rapidez, racionalidade, homogeneidade de intervenção de normas, redução de atritos/conflitos, discriminações e padronização de lideranças. Esta posição encontra também fundamentação nas palavras de Carvalho, quando refere que, “o propósito da organização burocrática passa por afastar qualquer resquício de poder paralelo, aqui, transformado em um impedimento à ordem autoritária realizada pelas elites” (2007, p. 203).

Neste âmbito, a burocracia procurava amenizar as consequências das influências externas à organização e, procurava ainda, harmonizar a especialização dos seus colaboradores e o controlo das atividades e objetivos a atingir, através de competência e eficiência e eficácia, sem considerações pessoais (Lima, 2001).

---

Estudos sobre a eficácia da escola têm-nos permitido conhecer uma série de variáveis de cariz organizacional suscetíveis de influência nos resultados escolares dos alunos. Estas variáveis abrem diversas possibilidades às organizações escolares sobre as suas estruturas, processos e comportamentos, influenciando positivamente os resultados escolares dos alunos, classificando-se deste modo, as escolas como eficazes. Interrogamo-nos no nosso quotidiano porque é que as regulações autónomas não se podem opor às de controlo e contrariá-las?

Parece que as organizações escolares necessitam por um lado de melhor regulação, e por outro, de um ensino mais eficaz. Atualmente as suas dinâmicas estruturais, a necessidade de uma autorrealização pela via da autonomia quer ao nível individual, quer ao nível grupal e interativo no seu interior. Esta perspetiva parece ter um valor heurístico em termos de organização escolar menos burocrática mesmo quando os atores educativos parecem não por em causa, a necessidade de resultados e, como tal, de eficácia crescente nas questões da aprendizagem dos alunos (Lima, 1998).

Na interpretação de Clímaco, para contrariar a noção de eficácia escolar denominada pelo modelo burocrático, destacamos “três forças impulsionadoras: a pressão para melhor serviço educativo; a reorganização da administração e os contributos da investigação sobre a eficácia escolar” (2002, p. 63). No que concerne à eficácia, defende a autora, que a investigação realizada “nos últimos 25 anos tem posto sucessivamente em relevo uma série de factores das escolas que afectam as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos, e tem chamado a atenção para a avaliação como estratégia reguladora da própria eficácia [...]” (2002, p. 63).

A administração pública em Portugal ainda hoje está genericamente associada ao modelo burocrático, reconhecendo-lhe epítetos pouco favoráveis. Diríamos na esteira de Costa, que a burocracia se manifesta “[...] não só como modelo caracterizador da administração pública e, por inerência, da administração dos sistemas educativos” (1998, p. 49). Para Lima, a burocracia na administração escolar pode ser, ela mesma, “responsável pelo surgimento/incremento de uma certa desconexão na organização” (2001, p. 47), o que pode, a nosso ver, revelar o lado anárquico da gestão escolar<sup>29</sup>.

Neste seguimento, considera-se que existem características Weberianas aplicáveis à escola portuguesa como sejam: a hierarquia, o legalismo, a uniformidade, o formalismo, o centralismo e a impessoalidade. A leitura Weberiana da burocracia afirma que ela é a forma mais acabada do domínio do conhecimento sobre a organização. Tal como refere Weber, “há

---

<sup>29</sup> A propósito, Lima admite a hipótese de que, “a própria ordem burocrática poder produzir um certo grau de desconexão entre as orientações normativas distintas” (2001, p. 47).

que se escolher entre a burocratização e o diletantismo da administração; e o grande instrumento da superioridade da administração burocrática é este: o saber profissional especializado” (2004, p. 178). Na interpretação de Teixeira, existem três elementos, inequivocamente burocráticos pois, “[...] nas nossas escolas: as regras sobre avaliação dos alunos, o currículo escolar uniforme e o recrutamento dos professores” (1995, p. 14<sup>30</sup>).

Verifica-se ainda hoje nas escolas, a prática de um modelo de gestão burocrática que valoriza primordialmente, o domínio de ferramentas de gestão organizacional que permitem a concretização de metas educacionais de aprendizagem nas esferas do mercado (indicadores de procura; projetos e parcerias; angariação de verbas;...), do estado (eficiência dos processos e eficácia dos resultados, com monitorização e avaliação; qualidade e excelência) e da escola (cultura organizacional de escola), transparece um perfil de liderança do tipo gestor, reverencial e recetivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas, do que, por princípios de desenvolvimento de cidadania democrática e partilha. Esta gestão burocrática da organização escolar visa “uma eficácia em prol de finalidades económicas (Carvalho, 2011, p. 51), de carácter imobilizador e com mecanismos de opressão, controlo e dominação que dificultam a inovação do ensino e o seu questionamento, pressupostos que no pensamento de Carvalho, apesar de perseguidos, “mantêm-se inalteráveis, resistindo mesmo quando a palavra de ordem é mudança” (2007, p. 206).

Através do modelo Burocrático ainda aplicado às escolas do século XXI, as dimensões de escola “assumem-se como técnicas de gestão facilitadoras da concretização dos resultados, reforçando-se a crença culturalista de que o empenho, o comprometimento, as tradições culturais promovem a eficácia e a excelência escolar” (Torres, 2011, p. 29). Ocorre-nos dizer de acordo com Carvalho, que

O conjunto de pressupostos apresentados pelo arquétipo da racionalidade instrumental faz a organização escolar assentar no princípio custo-benefício, no apelo a uma educação mais eficaz e, simultaneamente, mais barata, numa aproximação à conceptualização da escola como empresa educativa que não exclui a possibilidade de transformar os alunos em matéria-prima e as escolas em fábricas e os diplomas em produtos standardizados (2009, p. 124).

Com estas medidas educativas, Carvalho (2009) refere que se promove uma cultura de mérito, de incentivos de recompensas, que enfatizam discursos políticos e educativos em torno da excelência das aprendizagens, confirmada na elevação da pontuação dos alunos nos

---

<sup>30</sup> Ainda, a este respeito, Tavares, reconhece que, os modelos de gestão, quer de cada escola, quer da própria administração, afogam-se em quadros burocráticos bem traduzidos pela inundação legislativa e pelo número de circulares que o Ministério emana semanalmente para as escolas do Ensino Básico ou Secundário e acentuam a ausência de liderança essencial ao desenvolvimento de qualquer organização” (2003, p. 73).

---

resultados escolares e sua quantificação, assim como, na apreensão do conceito de sucesso e insucesso escolar. A elevada ênfase “na apresentação dos resultados das escolas subordinadas a uma lógica orientada para a quantificação do produto final e para a excelência como competência económica” (Carvalho, 2009, p. 128), assenta num paradigma de educação contábil, burocrática e inclusa, que abrange um panóplia de elementos conformes a uma política educativa de índole mercantil e de racionalidade instrumental. Estas medidas burocráticas, ancoradas na visão da necessidade do redimensionamento do papel do estado nas políticas sociais e de ajuste fiscal, de controlo e diminuição de gastos, para a educação, representam um agravamento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade do sistema educativo e a disponibilidade de recursos orçamentais para a consecução deste objetivo. Estas características da imagem de escola burocrática favorecem uma perspetiva de qualidade de ensino cuja lógica tem por base ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à noção de democratização de escola<sup>31</sup> e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma educação de qualidade participada (Carvalho, 2009).

Através do modelo burocrático fundamentamos a escola pública a uma imagem estandardizada e centralizada, chamada a realizar como prioridade os desígnios do estado, tornando as escolas menos eficazes no verdadeiro sentido do termo. Numa pedagogia antiburocrática há várias características que definem as organizações escolares como eficazes, entre as quais se destacam as metas e objetivos claros e partilhados bem aceites pelos profissionais, onde exista uma verdadeira comunicação entre todos os atores educativos, sendo encorajados a tomar decisões satisfatórias para o exercício pleno das suas funções e competências; responsabilidade para o sucesso educativo dos alunos; colegibilidade; desenvolvimento para uma melhoria contínua; frequência formativa dos docentes; respeito mútuo; assumir riscos, apoio educativo, abertura e aceitação às diferenças; celebração do humor e satisfação dos intervenientes educativos (Frota, 2011).

Torna-se, então, uma exigência para a qualidade do ensino, possibilitando aos alunos instrumentos essenciais para que se defendam das múltiplas solicitações contemporâneas onde a dúvida irracional e burocrática com posturas estritamente pragmáticas imperam, numa lógica difícil de aceitar, na escola atual.

---

<sup>31</sup> Entendemos que é preciso redimensionar a polarização entre as ideias de eficiência e de democracia, pois não são ideias antagónicas, e sim complementares. Uma eficiente aplicação dos recursos públicos, uma eficiente gestão das políticas sociais e um eficiente espaço de comunicação política não só integram como potencializam os princípios democráticos.

Na interpretação de Lima, não existe no modelo burocráticos princípios coerentes para que a escola seja eficaz, reconhece não existir, uma única combinação de fatores capazes de reproduzir uma escola eficaz, apontando alguns que passamos a apresentar:

- Liderança profissional, cujas características são: firmeza e determinação,
- . abordagem participativa; exercício da autoridade profissional no ensino e aprendizagem;
- . Visão, missão e finalidades claras e partilhadas, cujas características são unidade de propósitos e valores partilhados, consistência das melhores práticas (procurar a melhoria, culturas docentes de colegibilidade e colaboração);
- . Ambiente de aprendizagem, que se caracteriza por uma atmosfera ordeira e ambiente de trabalho atractivo/cooperativo;
- . Concentração no ensino e na aprendizagem, cujas características são: maximização do tempo de aprendizagem e ênfase académica que se relacionam com a responsabilidade para o sucesso e perspectivas de sucesso;
- . Ensino “resoluto”, que se caracteriza por uma organização eficiente, em que as aulas são estruturadas e as práticas/estratégias adaptativas (capacidade de correr riscos/desafios recorrendo às novas tecnologias, focando o ensino em melhores práticas);
- . Expetativas elevadas em relação a todos os atores educativos;
- . Reforço positivo, apoio/inter/ajuda;
- . Monitorização do processo dos alunos, através da avaliação do desempenho dos alunos e a avaliação da escola (avaliar criticamente a vida da escola e implementar plano de melhorias);
- . Direito de responsabilidade dos alunos, através da melhoria de auto-estima dos alunos, responsabilidade e controlo;
- . Parceria escola-família, através do envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos;
- . Organização aprendente em que a formação dos professores é para toda a vida e é baseada na escola (2008, p. 193).

À partida, segundo Frota (2011), será mais fácil encontrar escolas realmente eficazes em organizações escolares de tipo privado, porque possuem mais autonomia administrativa, podendo escolher alunos, professores, líderes, recursos etc. Para estas escolas são recrutados alunos, cujas famílias investem muito mais na educação dos seus filhos, demonstrando maior empenho e coesão, conseguindo, assim, atingir um mais elevado número de eficácia e menor controlo e burocratização

Torna-se fundamental que as escolas, a bem da promoção do ensino com qualidade<sup>32</sup>, fomentem a discussão didático-metodológica nos seus atores educativos, incluindo os alunos e família, pois, exige-se que sejamos professores.

Um ensino de qualidade passa, também, pelo grau de inserção da organização escolar no meio envolvente, a fim de o poder influenciar no sentido positivo. As palavras sobre qualidade de ensino há muito que estão escritas, pelo que o que importa, na escola

---

<sup>32</sup> Até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e económicos que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade.

antiburocrática atual, é estimular todos e cada um dos atores educativos, na consecução deste ideal.

Deste ponto de vista poderemos considerar que uma visão diferente do papel da eficácia da escola atribuído pelo modelo burocrático passa, primeiro, por todos nós e, só depois, pelos outros. Algo deverá fazer-se para combater as ideias neoliberais associadas a teorias económicas difíceis de origem burocrática de um modelo de estado e administração educacional orientado por uma racionalidade gestionária e por valores de eficiência, economia, centralidade e hierarquia. Diríamos, tendo por base o pensamento de Carvalho, que em termos de eficácia,

a escola portuguesa dos nossos dias ainda se encontra permeada pelo centralismos das decisões políticas que impede a interferência dos atores educativos no processo de decisões, o que tem tornado difícil a transformação da realidade escolar pela naturalização a que os próprios a votam (2007, p. 207).

Segundo Clímaco (2005), são diversas as mudanças que se têm vindo a registar no discurso político, focalizadas na racionalidade da organização e que conferem importância às questões da eficiência, eficácia e qualidade que intervêm na apologia da renovação do serviço público de educação, como contributo fundamental para a modernização da Administração Pública. Aguardar que alguém decrete a qualidade do ensino, é uma espera inútil e longa.

### **3.3 Modelo Burocrático e qualidade do ensino**

Continuamos no século XXI, em Portugal, a ter dificuldades em imprimir mudanças geradoras de mais qualidade, principalmente no ensino público. Importa-nos, encontrar ligações através das quais, o reforço da autonomia das escolas públicas se integre na mudança do paradigma de gestão emergente, neste final de século e, em particular, com o modelo burocrático<sup>33</sup> ainda dominante.

Ao longo dos tempos, a qualidade de ensino, tem vindo a ser confundida com um mecanismo utilizado na área produtiva empresarial, tendo por base exigências de mercado ligadas ao modelo burocrático, enfatizado pelo conceito de melhoria do produto/fim desejado. Para Estêvão, esta lógica de qualidade de ensino, tem servido para intensificar estratégias de

---

<sup>33</sup> Todo o quadro conceitual e teórico emanado pelo modelo burocrático da organização, mesmo atualmente, tende a ser um dos mais abordados na caracterização dos sistemas educativos das instituições escolares quer em Portugal, quer no contexto de muitos outros países, enfatizando-se ainda, uma tradição centralizadora das políticas educativas e da própria administração do sistema de ensino (Costa, 1998). Este modelo, apresenta-se no discurso político português, organizado basicamente em quatro pontos: a racionalidade dos meios, ou tecnocracia; uma hierarquia que dá base para uma lógica de autoridade e de tomada de decisões; a presença de uma tradição ou cerimonial predeterminado; os dirigentes ficam ocultos por trás das ações de direção (Carvalho, 2011).

competição, próprias das características das organizações empresariais, traduzidas numa concepção de “justiça utilitarista e efficientista” (2000, p. 46). Ao nível da escola, entre outros, um dos indicadores mais utilizados para medir a qualidade do ensino enquadrado no modelo burocrático, tem sido o dos níveis escolares, o grau de excelência obtido pelos alunos e referencializado pelos objetivos curriculares de cada ciclo e nível de ensino. Avaliamos aqui, neste indicador de qualidade, a análise os efeitos/resultados obtidos pelos alunos depois da formulação de objetivos e de um período de instrução.

Na ótica de Amaral os resultados escolares dos alunos variam de escola para escola, percebemos que tal, “pode significar que as escolas variam na sua capacidade de oferta de experiências educativas de qualidade, podendo ser consideradas como variável influenciada ou influente do sucesso escolar dos alunos” (2002, p. 116).

A qualidade do ensino torna-se presente quando é cuidadosamente definida, descrita e implementada por um modelo antiburocrático, em que existem padrões ou prescrições negociáveis explícitas, contextuais e inovadoras que contribuem para o sucesso educativo dos alunos.

Estamos conscientes de que o conceito de qualidade, tal como referem Coelho *et al* é “manifestamente multifacetado, complexo e difícil de definir” (2008, p. 57). Arriscamos a dizer que o conceito de qualidade deve definir-se como sendo o conjunto de propriedades e características de um bem ou serviço que lhe confere a capacidade para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos clientes.

Na convergência destes elementos, também Dias e Melão reutilizam o conceito de qualidade a um “esforço incondicional de melhoria contínua desenvolvido por todos os elementos duma organização para compreender, corresponder e superar as expectativas dos clientes” (2009, pp. 200-201), pondo-se em evidência as dificuldades sentidas quer na definição concreta do entendimento sobre o conceito de qualidade, quer na sua mensuração, sendo esta “mais acentuada quando se reporta ao contexto educativo ou ao ensino” (Coelho *et al*, 2008, p. 57).

Para Dias e Melão nos tempos que correm, mais do que nunca “as escolas devem procurar demonstrar que têm qualidade” (2009, p. 201) e, uma das marcas da qualidade das escolas é a existência de uma estreita relação entre a escola e a comunidade, a qual deverá estar bem visível no seu Projeto Educativo.

Diaz (2003) delimita a ideia de qualidade do ensino na trilogia de significados: ênfase colocada nos resultados alcançados pelos alunos no final de um ciclo de estudos; relevância das aprendizagens efetuadas pelo aluno para a sociedade; e, qualidade dos meios que o

sistema educativo põe à disposição dos alunos para o desenvolvimento da sua experiência educativa.

No que concerne à escola, o Projeto Qualidade XXI, a cargo do Instituto da Inovação Educacional, surgiu em 1999 e procurou implementar práticas de autoavaliação ao fomentar estratégias que permitissem a cada uma das organizações adotar e instaurar metodologias e instrumentos conducentes à implementação de processos de avaliação interna<sup>34</sup> sobre o seu desempenho e funcionamento, perscrutando uma tentativa de capacitação da instituição na procura de padrões mais elevados de qualidade (Pinho, 2011).

O Conselho Nacional de Educação (recomendação n.º 1/2011 de 7 de Janeiro) refere crer que “a AEE é susceptível de contribuir para a qualidade da educação” (p. 989) e que “uma clara maioria das escolas avaliadas considera que a AEE constitui um estímulo à melhoria das escolas e potencia [a] autoavaliação” (p. 993).

O Programa da Avaliação Externa das Escolas, ao associar-se na sua implementação às modalidades externa e interna de avaliação, contribui também, de forma inelutável para uma melhoria sustentada da qualidade do funcionamento e dos serviços prestados pelas escolas (Pinho, 2011). Em Portugal, referências à avaliação do sistema e à avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos surgiram com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Lei de Bases do Sistema Educativo. A avaliação das escolas é apontada como determinante na promoção de níveis de desempenho escolar mais exigentes no que se refere à qualidade<sup>35</sup> do ensino e da aprendizagem, à vivência de desenvolvimento pessoal e social no interior da escola e aos resultados educativos a alcançar. Com efeito, o enfoque legislativo faz também convergir para a qualidade do ensino a necessidade da promoção da avaliação institucional, consideração também validada pelos investigadores na área das Ciências Sociais. Como consequência, segundo Pinho, a avaliação institucional

deve ser dirigida para o reforço da melhoria da educação e, como tal, é necessário entendê-la também como um acto formativo, como um caminho a percorrer, apoiado em projectos de melhoria, de lideranças eficazes, de qualidade de ensino, de melhores aprendizagens e de profundas interacções sistémicas locais (2011, p.24).

---

<sup>34</sup> Como escreve Pinho, nos dias de hoje, há já uma tendência para que deste processo externo, formal, de carácter pontual e muitas vezes complementar à avaliação interna, “decorram recomendações – explícita ou implicitamente enunciadas – para que as escolas, se assim o entenderem, definam prioridades e planos estratégicos de mudança rumo à melhoria da qualidade” (2011, p. 28).

<sup>35</sup> Como refere Clímaco (2005), é sobretudo, uma mudança de atitude face à problemática da qualidade educativa em si mesma que pode e deve representar uma alteração na cultura de gestão das escolas e da forma como estas perseguem esta mesma qualidade.

É ao nível da escola que faz sentido analisar o fenómeno da mudança, no reconhecimento da importância dos reflexos que o seu dissenso e debate trazem para a melhoria da qualidade dos processos de resposta à rápida transformação da sociedade e para o cumprimento da sua missão estratégica de prestação de um serviço de excelência, capaz de formar cidadãos competentes, aptos a enfrentar as exigências que lhes possam surgir no futuro.

Convicções e anseios remetem para que nas políticas públicas nacionais do século XXI se processe uma cultura de avaliação institucional, que contribua para a qualidade de ensino nas escolas, o reforço da autonomia e seu envolvimento no sucesso dos alunos, na gestão pedagógica e organizacional, na liderança e na autoavaliação. Com efeito, esta questão da qualidade no ensino aparece em sintonia com a mais recente publicação normativa em matéria de educação, o que, de acordo com Dias e Melão, tem despertado cada vez mais as escolas para uma aposta na qualidade como “necessidade de satisfazer as expectativas crescentes dos alunos, pais, encarregados de educação, e cidadãos em geral que encontram na globalização e na sociedade de informação, desafios crescentes” (2009, p. 194).

Esta persistência na qualidade<sup>36</sup> abraça ainda as perspetivas de accountability, necessárias quando em jogo está a utilização de verbas públicas, o que convida a uma reflexão amplamente discutida na comunidade educativa para se estabelecer a forma como devem ser aplicados os procedimentos e conhecer quais os pressupostos que devem orientar os mecanismos regulatórios internos.

No relatório da OCDE “as escolas e a Qualidade”, são apontados como “domínios prioritários para incentivar e controlar a qualidade das escolas e dos sistemas escolares, o currículo, os docentes, a escola, os recursos e a avaliação” (1992, p.19).

Enquanto instrumento de escolarização, a qualidade de um currículo, é indicador preponderante e um domínio prioritário para incentivar e controlar a qualidade das escolas e dos sistemas escolares. O modelo burocrático de escola, valoriza a escola enquanto organização mandatada para olhar a sua qualidade também, e sobretudo, através da sua autoavaliação e controlo. Porém, esta política de controlo, como escreve Carvalho, “só tem servido para que o estado se mantenha e auto-promova” (2007, p. 207), diminuindo atitudes e dinâmicas avaliativas de qualidade e a conseqüente uniformidade do ensino, fazendo perigar a diversidade, a liberdade de escolha e o sucesso educativo dos alunos.

---

<sup>36</sup> Como referem Dias e Melão, hoje em dia é indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos, e que se torna indispensável, tanto para os decisores como para os actores directos, examinar atentamente a forma como se deve proceder a essa avaliação, discutir os critérios a que esta deve obedecer e analisar os meios adequados para alcançar os objectivos estabelecidos (2009, p. 195).

À organização escolar impõe-se fazer uma análise sistemática crítica, para não perder de vista os critérios de eficácia e eficiência que lhe estão subjacentes, prestando contas do seu trabalho, identificando pontos fortes e entraves que estão na base dos bons ou maus resultados escolares dos seus alunos. Deve, como tal, dar conta de constrangimentos e potencialidades, agendando as prioridades e as áreas de melhorias dos seus serviços, em prol do sucesso educativo dos alunos e qualidade do ensino.

As escolas públicas, por exemplo, dependem de uma administração centralizada e apresentam um leque muito variado de instituições, que vai desde as que apresentam ótimos resultados escolares, às com menor grau de eficiência e qualidade. Estão estruturalmente dependentes das orientações e normas dos serviços do Ministério da educação e da Ciência, que tudo fazem tender para a determinação minuciosa e *à priori*, criando uma grande dependência dos órgão de liderança/gestão e, em termos de resultados escolares dos alunos, com o regresso dos exames nacionais. Este sistema é, regra geral, muito centralista, burocrático, não cedendo autonomia real às escolas, menosprezando processos contínuos e diversificados de aprendizagem dos alunos (Azevedo, 2003). A qualidade ou eficácia do ensino, depende da forma como são geridas as dinâmicas das organizações escolares, onde os desideratos se cumpram e a sua correlação com as culturas profissionais se estabeleça de verdade.

O conceito de qualidade de ensino contemplado pelo modelo burocrático, pode servir, no entender de Lima (2002), para diminuir mas, também, aumentar as desigualdades sociais, dado que este conceito tem sido associado a uma lógica de mercado, que limita o conceito de qualidade, a um problema de custo de eficiência, que afasta os excluídos, dando-nos a entender que nem sempre se apresenta como um direito de todos e um privilégio dos mais capazes. A este propósito, esclarece o autor que,

revalorizando concepções mecanicistas das organizações e da administração educativas, a educação contábil tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), favorecer a estandardização (em prejuízo da diversidade), apoiar-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de mercadorização (2002, p. 107).

É esta a educação que interessa ao modelo burocrático, olhada como uma técnica de gestão e controlo das dimensões de qualidade de ensino e aprendizagem. Estas dimensões segundo Lima, não são compatíveis com um modelo de escola que enquadra decisões reflexivas, autónomas e críticas por se associar a “um processo lento e imprevisível, ambíguo

e fluido, porque não garante a eficácia e porque, no limite, é irracional” (2002, p. 103). Reconhecemos, como escreve Carvalho, que a adoção da autonomia como estratégia de qualidade no ensino,

permite a expressão do conflito e não teme a participação activa no poder que será a expressão de diferentes interesses que operam no quotidiano e, porque no âmbito da organização escolar, o poder é desejado por todos, inclusivamente por aqueles que se dizem indiferentes à problemática da ordem educacional. Negar o acesso ao poder dos outros tem sido um trabalho levado a cabo pelas elites dominantes e estabelecidas (2007, p. 233).

A partir dos anos 90, Portugal foi alvo de vários programas de avaliação providos da tutela, de organismos nacionais, internacionais ou de iniciativa privada. De entre eles, salientamos:

- 1- O observatório da Qualidade da escola (1992-1999) que se desenvolveu no âmbito do “Programa Educação para Todos” e tinha por grandes objectivos. O fomento da auto-avaliação e a promoção da escolaridade básica e o combate ao abandono escolar;
- 2- O Projecto Qualidade XXI (1999-2002) foi da iniciativa do IIE (Instituto de Inovação Educacional) e aparece na sequência dos trabalhos desenvolvidos em torno do projecto – piloto europeu sobre a avaliação da qualidade na educação escolar. Os objectivos do projecto eram fomentar o uso sistemático de dispositivos de auto-avaliação por parte das escolas, fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade, permitir a fundamentação de decisões aos diversos níveis, generalizar a longo prazo estratégias de auto-avaliação [...] (CNE, 2005, pp. 37-43).

Na escola, deve ser criado um clima organizacional menos burocrático e controlador que assente, não só na eficácia e eficiência da sua intervenção, mas, também, na estabilidade dos atores educativos que com a comunidade escolar e comunidade educativa têm de interagir. Daí que as dinâmicas de liderança, estruturais e administrativas da escola, devam ser renovadas e a qualidade de ensino<sup>37</sup> deve ser posta em causa, bem como a gestão do quotidiano escolar, sendo pouco satisfatória e reveladora de grandes limitações das competências típicas do modelo burocrático, ainda hoje, em vigor e outras práticas educativas controladas pelo estado neste novo milénio. A título de exemplo, para a superação de certas dificuldades, devemos recorrer ao trabalho colaborativo e gerar uma dinâmica de inovação escolar, em que “o papel do director controlador e burocrata” seja substituído pelo “director dinamizador e motivador” (Cano, 2003, pp. 190-191).

Em síntese, tendo em conta, que estando no advento da gestão democrática de escola tão apregoada pelas políticas educativas atuais, por efeitos dos valores, constatamos que ainda

---

<sup>37</sup> A propósito, Perrenoud e Turler, defendem que “quanto maior for a mobilização de esforços para desenvolver competências de orientação e regulação dos modos de gestão e organização do trabalho escolar e suas práticas, mais elevados são os padrões de qualidade”(2005, p. 82). A competição “não será o único caminho para estimular a qualificação, mas é um caminho incontornável” (Justino, 2005, p. 95). A pertinência destes indicadores pode ser discutível, assim como a interpretação das suas causas.

prevalecem práticas sociais expressas da manutenção de narrativas/modelos tradicionais e particulares de escola, pouco inovadores em relação aos modelos antigos, nos quais, hierarquicamente, alguns exercem poder e controlo sobre os outros. A implementação de uma política antiburocrática e descentralizadora como escreve Carvalho, “vê-se, desta forma, vinculada à ideia do respeito pela diversidade e heterogeneidade social e traz implícita a ideia de autonomia dos actores educativos” (2007, p. 230), e da conseqüente subida da autonomia e qualidade de ensino e aprendizagem.

Desejamos, enquanto profissionais tentos à inovação e à mudanças nas dinâmicas educativas face à melhoria dos resultados escolares dos alunos, que as políticas educativas deste século, visem a descentralização administrativa das reformas; a gestão profissionalizada das escolas, a autonomia profissional docente, a eficiência e eficácia produtiva, entre outros aspetos, como tentativas de melhoramento da qualidade do ensino<sup>38</sup>. Naturalmente que esta autonomia, não deixa de contemplar um acompanhamento e monitorização por parte de equipas de avaliação externa, por parte da administração educativa central, como incentivadoras do sucesso educativo e académico dos alunos e, enriquecimento de práticas dos professores, como garantias de qualidade e coesão da educação nacional. Pretendemos que a escola se articule com um modelo de gestão onde o processo de ensino e aprendizagem contemple uma constante inovação e adaptação escolar, não exclusivamente voltada para os produtos de aprendizagem mas, para as necessidades individuais ou coletivas dos seus alunos em prol do sucesso escolar, aquisição de competências e formação do conhecimento equilibrado de todos. Uma escola, com espaço como escreve Carvalho, para a “comunicabilidade, de confrontos das várias racionalidades legitimando uma prática de democracia crítica que o individuo realiza por estar ligado às condições da sua própria situação” (2007, p. 231). Numa organização escolar onde existe a uniformização dos conteúdos e dos ritmos de aprendizagem, não pode haver qualidade de ensino. Como observa Gimeno, estamos ainda perante uma das grandes contradições da escolaridade atual pois,

[...], a retórica continua a preconizar grandes finalidades, um modelo de educação integral para os alunos, mas a prática reduz-se basicamente à transmissão de conhecimentos

---

<sup>38</sup> Pensamos, tendo por base o pensamento de Pacheco (1994) que sucesso da reforma curricular depende muito do sucesso do novo regime de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Enquanto barómetro credível da qualidade do sistema escolar, a avaliação é apenas uma das partes do todo sistémico, sendo necessário falar igualmente dos professores, das condições escolares, do currículo, dos recursos, etc. Muito rapidamente, não vamos ignorar que os professores, sobretudo para o ensino básico, nem foram, nem estão a ser motivados e conquistados para a interiorização e mentalização duma outra avaliação dos alunos, baseada em pressupostos que a sua própria formação e prática pedagógica tende a contrariar. No entanto, e perante este novo regime de avaliação, se, por uma lado, se exige um outro professor, por outro lado, exige-se uma outra escola (a integrada) e um outro currículo (diversificado e centrado no aluno).

omnipresentes nas esferas do saber, defendidas pela tradição, e a avaliação procura a comprovação de objetivos muito elementares (1992, p. 176).

Indiscutivelmente, a melhoria da qualidade, pressupõe entre outros aspetos, a avaliação dos sistemas educativos e das esferas escolares, tratando-se de encetar um exame atento sobre a forma como devemos proceder a essa avaliação, discutindo os critérios a que devemos obedecer e analisar os meios adequados para alcançar os objetivos estabelecidos (Coelho et al, 2008).

É extenso o debate sobre a eficácia dos sistemas educativos e das escolas, assim como é grande a controvérsia sobre a qualidade das organizações escolares, o que continua a agudizar os vários discursos emergentes sobre a educação, o ensino e a formação. Melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e de educação é uma preocupação fulcral das políticas educativas contemporâneas acarretando procedimentos de avaliação, de formas de estruturação variadas e percorrendo objetivos distintos.



Parte 2

---

Estudo Empírico



*Toda a investigação é uma busca de padrões, de consistências..*  
(Stake, 2009, p. 59)

#### 4.1 Sobre os métodos e opções Metodológicas

Métodos e metodologias são considerados conceitos nucleares e representam uma enorme preocupação para uma investigação de cariz educativo. No entender de Cohen e Manion, os métodos são como uma “Gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van emplearse como base para la inferência y la interpretación y la predicción” (1990, p. 71), ou seja, são instrumentos e técnicas utilizadas pelo investigador na recolha de dados. As metodologias compreendem a necessidade de reflexão crítica sobre os métodos e as técnicas, e supõem a sua descrição e análise, modo fundamental, a partir do qual as vantagens e limitações se evidenciam. A finalidade da metodologia num estudo de investigação não é ser um instrumento de compreensão dos resultados mas, sim, perceber o processo no seu desenvolvimento gradual (Carvalho, 2007).

Sabendo que uma investigação pretende traduzir um considerável esforço de descoberta, de leitura do real, uma tentativa de atribuir respostas a questões visando enriquecer os nossos conhecimentos, não queremos prescindir, neste estudo, de recursos adequados para a sua realização o mais fidedigna possível propondo-nos, ao longo deste capítulo legitimar teoricamente as opções metodológicas em que nos baseamos. Desta feita, optamos por um estudo de cariz qualitativo e descritivo tendo em conta a natureza do objeto de estudo que inclui o impacto dos resultados escolares dos alunos nas dinâmicas da organização escolar de uma escola concreta do ensino secundário – Escola V<sup>39</sup>.

Esta determinação metodológica qualitativa será, a nosso ver, a opção mais pertinente, pois é a que melhor se adapta à finalidade de se obter uma compreensão detalhada e singular das práticas e dinâmicas dos atores educativos do contexto em estudo. A presente investigação contemplou três etapas de trabalho, consideradas prioritárias no processo mental de organização da investigação, desde a conceção da problemática à fundamentação crítica da interpretação dos dados empíricos: na primeira procuramos familiarizarmo-nos com a natureza e a área do objeto de estudo e, de seguida, definimos o problema da investigação, os objetivos, os fundamentos teóricos, os critérios de seleção e delimitação do caso, os recursos e

---

<sup>39</sup> Passaremos a designar a escola em investigação pela sigla V.

---

cronograma da investigação; na segunda organizamos o trabalho de campo e o processo de desenvolvimento da investigação, no qual procuramos uma contínua obtenção de dados; e na terceira englobamos a análise dos dados e a reflexão sobre os resultados obtidos, que quando confrontados com os referenciais teóricos, dão sentido e alma às principais conclusões retiradas e apresentadas nesta investigação.

Embora com especificidades distintas, estas etapas foram acompanhadas por uma constante atualização do estado da arte, procurando-se, em cada momento, suporte teórico para a problemática em questão tendo surgido as evidências que deram representação ao ato de estudar, enquanto ato transformador proclamado por Freire na sinopse do seu pensamento apresentada na vasta obra sobre Pedagogia e Educação<sup>40</sup>. Ao revistar o autor, fundamos a nossa lógica de procura no âmago do conceito transformador associado à investigação, erigindo parcerias cognitivas entre a teoria e a prática, que subsidiaram este estudo e que deram expressão ao ato de estudar, ao qual Freire atribuiu a importância enquanto forma de pensar crítica e dá visibilidade à premissa que “pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo” (1977, p. 13).

A nossa opção por um estudo qualitativo teve como intuito chegar à compreensão de um fenómeno específico o mais aprofundado e intensivo possível, coadunando-se, em termos metodológicos com o caráter holístico (permitindo a abordagem do fenómeno no seu conjunto) e hermenêutico (não dispensar uma abordagem interpretativa do sujeito) da investigação.

Do ponto de vista deste trabalho sublinhamos que o paradigma interpretativo se inscreve na corrente mais ampla da investigação qualitativa estando tentados a enumerar um conjunto de características que no entendimento de Bogdan e Biklen (1999) vale a pena reter tais como: o seu carácter descritivo; a valorização do ambiente natural dos fenómenos; a atitude indutiva (parte-se de dados e não de premissas); a importância dada ao processo de investigação (por contraposição à valorização exclusiva dos resultados); e a importância primordial do significado. O ponto fundamental como sublinham Bogdan e Biklen é o enfoque naquilo que os sujeitos envolvidos “experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (1999, p. 51).

---

<sup>40</sup> Referimo-nos ao capítulo Ação cultural para a libertação, no qual o autor ensaia a importância de uma atitude crítica perante o mundo que nos rodeia, que se revê também na forma como refletimos criticamente o estudo que nos poderá libertar para a lucidez do pensamento. O autor designa este ato como se se tratasse de uma penetração crítica, ao seu conteúdo básico, uma permanente inquietação intelectual.

Esta vertente qualitativa do estudo compaginou-se com o interesse de compreendermos as percepções dos atores educativos da escola V, com vista à compreensão da realidade, opondo-nos a uma análise estatística. Esta metodologia tem como características a intensidade, dado que permite explorar na análise uma multiplicidade de facetas, e a flexibilidade, uma vez que permite mobilizar um conjunto diversificado de técnicas para a análise do objeto de estudo de que resultam, conseqüentemente, um conjunto diversificado de informações de diferente natureza (Almeida e Pinto, 1995).

Tal opção foi ainda tomada, pelo facto de pretendermos conhecer os aspetos caraterísticos da escola V, e do seu funcionamento/dinâmicas, mais concretamente no que concerne à problemática das práticas de alguns atores educativos (diretora, coordenadores e professores), relativamente ao impacto dos resultados escolares dos alunos, nas disciplinas de Português e Matemática.

Conscientes de que a opção metodológica é fortemente determinada pelos objetivos e questões do estudo, enveredámos por uma investigação interpretativa, centrada no significado que os testemunhos dos sujeitos da investigação dão aos fenómenos e nos quais a investigadora assumiu o papel de mediadora. Focalizou-se a compreensão e interpretação das percepções dos atores educativos no terreno, convictos de que é possível compreender os fenómenos em toda a sua complexidade através dos olhares dos intervenientes da escola V, sendo as causas exteriores consideradas de importância secundária (Castro, 2010).

No âmbito do estudo em questão, considerámos ser a metodologia qualitativa, a que mais privilegia a modalidade do estudo de caso, aquela que oferece mais oportunidade de dar resposta aos objetivos e questões da investigação. Ludke e André sublinham a natureza descritiva dos dados que a investigação qualitativa comporta ao permitir recolher e capacitar o enfoque na “realidade de forma complexa e contextualizada” (1986, p. 18), sendo a análise de narrativas e os estudos de caso, as duas abordagens mais comuns, dentro do paradigma interpretativo, para alcançar estes objetivos.

Quisemos responder a questões do tipo “como” e “porquê”, através de uma descrição holística de um fenómeno social contemporâneo, bem identificado e delimitado, sobre qual não exercemos qualquer controlo (Yin, 1987). Pretendemos compreender a situação em estudo, sem a modificar e fazer surgir novas teorias ou confirmar as existentes. Como defende Afonso (1994), a abordagem qualitativa parece ser aquela que melhor responde aos desafios que se colocam hoje à investigação educacional. Esta área reclama uma abordagem que estude os factos no seu contexto natural, permitindo a descrição, interpretação e análise da

---

realidade, a partir dos significados partilhados pelos atores envolvidos, encorajando o estudo dos fenómenos sociais em contexto natural.

#### **4.2 Sobre a Natureza do Estudo**

Porque em causa está a análise das dinâmicas de uma escola secundária – escola V, e mais especificamente a interpretação e examinação do impacto dos resultados escolares dos alunos do 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade das disciplinas de Português e Matemática na referida organização, este estudo, de âmbito sócio organizacional, foi sustentado por uma instituição educativa pública, com alguns anos e história sobre esta temática. Neste seguimento de cooperação e interesse pela implementação de inovadoras práticas educativas da escola V, a abertura dos participantes no estudo possibilitou o envolvimento da investigadora face à realidade de investigação, que no caso particular, lhe era pouco familiar, em termos profissionais (a investigadora conhece a escola estudada apenas enquanto antiga aluna e frequentadora de ações de formação periódicas no mesmo edifício com alguns dos professores da escola V). Nos primeiros contactos, tal como referem Bogdan e Biklen, a investigadora para se tornar um elemento familiar, ressocializado e natural ao contexto em estudo teve necessidade de conhecer “os cantos à casa” para “ficar mais à vontade e a trabalhar no sentido de os sujeitos ficaram mais à vontade connosco” (1994, p. 123).

A investigadora para compreender e descrever os fenómenos de práticas/dinâmicas da escola V em relação ao impacto dos resultados escolares dos alunos, teve de apreender e captar certas especificidades, condições necessárias à sua interpretação, levando a que tivesse de invadir e ser invadida pela realidade em estudo, traduzida numa emersão, que todavia não podia ter efeitos nos dados recolhidos e desenvolvidos. Sabendo que a subjetividade pura podia enfraquecer a credibilidade e fiabilidade dos dados obtidos, tentou assumir uma posição independente e anti sentenciosa em relação a qualquer situação. Apesar deste perigo pretendeu, como recomendam Bogdan e Biklen, direccionar a sua ação para “aquilo que os investigadores qualitativos tendem fazer que é estudar objectivamente os estados subjectivos” (1994, pp. 68-69), dos sujeitos o que não se compaginou com conversas telegráficas e visitas curtas e raras, pois, deste modo, não chegaríamos a um verdadeiro e profundo conhecimento das relações e interações que constituem o quotidiano das dinâmicas educacionais da escola V. Só um contacto direto e aprofundado do contexto da investigação permitiu apreender certas práticas, mecanismos educativos, estruturas de poder e modos de organização escolar, nos quais cada sujeito/ator desenvolve um conjunto de interações e aprendizagens.

Nesta linha, pareceu-nos importante, e pertinente, realizar uma abordagem exploratória, através de conversas informais e formais (observação não participante e entrevistas), servindo para solidificar algumas ideias e identificar pontos de interesse sobre o objeto de estudo tendo como objetivo primordial *averiguar o impacto dos resultados escolares na dinâmica da escola enquanto organização*. Pretendemos, ainda, numa atitude compreensiva e comprometida, contribuir para o corpo crescente de pesquisas sobre o reconhecimento e conciliação da importância dos resultados escolares nas dinâmicas de uma instituição de ensino secundário e, reafirmar que estes são o “motor” para a mudança da escola, enquanto organização.

Tentamos perceber, por exemplo, considerando o protagonismo que os resultados escolares, em consequência de uma política que nos aproxima de um modo de educação e de escola fundada nos princípios de accountability, “qual o tipo de impacto dos resultados escolares na dinâmica da organização escolar.

A complexidade, não só destas questões relacionadas com “rankings”; “resultados escolares”; “dinâmicas organizacionais internas”; “políticas educativas externas”; “eficácia e qualidade de ensino e aprendizagem”, são expressões associadas a alguma revolta, efeitos das políticas atuais do estado pelas instáveis e incompreensíveis alterações económicas e profissionais dos docentes, os quais demonstraram um forte sentimento geral de frustração e descontentamento. Mas, a tentativa de compreender os comportamentos e práticas dos sujeitos a investigar, levou a que a investigação de cariz qualitativo recolhesse os dados no seu contexto natural pois, segundo Bogdan e Biklen (1994) facilita nos dados recolhidos, uma maior riqueza em pormenores descritivos<sup>41</sup>. Parece-nos, pois, e segundo Bogdan e Biklen (1994), que se algo caracteriza a investigação qualitativa é a persistência na utilização de múltiplas fontes de dados, que tornam capazes de captar o autentico significado dos fenómenos e penetrar no seu mais profundo sentido. Esta opção teórica de carácter científico subjacente à investigação qualitativa remeteu-nos para uma função e postura, vantajosa no favorecimento de todo o processo de criação de conhecimento. Um estudo qualitativo deve manter como requisito necessário e fundamental para ampliar o rigor e imparcialidade de qualquer realidade em análise, para não se adulterarem ou deturparem informações e enviesarem a interpretação dos dados obtidos.

---

<sup>41</sup> A propósito, Bogdan e Biklen referem que “a observação participante e a entrevista em profundidade” (1994, p. 16) são as estratégias mais representativas da investigação qualitativa e que melhor ilustram essas características.

Neste enquadramento foram sendo problematizadas uma questão, várias subquestões, premissas e objetivos relacionados com o impacto dos resultados escolares nas dinâmicas da organização.

Tal como recomendam Quivy e Campenhoudt (1998), este estudo de índole exploratória, ao assumir um contacto prévio com a realidade a investigar, favoreceu o surgir de determinados procedimentos no sentido da obtenção de mais informação, efetivada a partir da leitura e análise de documentos produzidos pela escola (atas, relatório de autoavaliação, relatório do PAA, e outros), e entrevistas à diretora, a dois coordenadores e professores de Matemática e Língua Portuguesa do ensino secundário.

A recolha de dados descritivos daqui resultante não poderá aparecer simplesmente em forma de número pois, implica que se faça uma abordagem da realidade de forma minuciosa, exigindo-nos capacidade para converter o trivial em relevante, pois como referem Bogdan e Biklen (1994), tudo deve ser examinado com a convicção de que tudo vale, de que tudo é significativo e de teor indutivo. Sendo assim, esta análise irá possibilitar uma compreensão mais alargada do impacto dos resultados escolares a nível das dinâmicas organizacionais dos atores educativos no contexto da escola V. Estas considerações, reveladoras de um particular conjunto de características, viram evidenciar o carácter qualitativo da análise.

A conjugação das fontes diretas, indiretas e os métodos de recolha de dados, os quais assentaram nas relações interpessoais da investigadora com os sujeitos da realidade em estudo, foram condição necessária para a produção de interpretações das dinâmicas organizacionais da escola V, face ao impacto dos seus resultados escolares nos alunos.

Apesar de englobar um conjunto muito diverso e distinto de estratégias e formas de investigação, parafraseando Bogdan e Biklen o estudo assente numa metodologia qualitativa porque:

A fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal, isto é, “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se sempre que possível ao local do estudo;

É descritiva, porque os dados são recolhidos em forma de palavras, texto ou imagens, ou seja, em forma de fotografias, vídeos, entrevistas, narrativas, entre outros. Não são utilizados números ou quantificadores matemáticos para a recolha de dados. Os investigadores devem “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” ;

Os investigadores neste tipo de investigação preocupam-se e importam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;

Os dados são analisados pelos investigadores de forma indutiva, ou seja, “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”;

O significado na investigação qualitativa, possui uma importância fundamental porque “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem

tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (1994, pp.48-51).

Refletindo e analisando a informação sobre a natureza do estudo aqui apresentada, poderemos afirmar que o objetivo do estudo que se concretiza na responsabilidade de se “verificar e perceber se existe um impacto dos resultados escolares na dinâmica da organização escolar” se enquadra num modelo qualitativo, interpretativo e descritivo de investigação.

Inicialmente procedemos à recolha dos dados através da observação não participante e da entrevista semiestruturada e alguns documentos orientadores da ação educativa da escola. Finalmente, e tal como as conclusões serão apresentados e discutidos em articulação com a literatura especializada sobre a temática em estudo.

A título de conclusão, parece-nos conveniente registar que a opção pelos métodos qualitativos, se prendeu com a natureza do objeto de estudo e não com posicionamentos teóricos irredutíveis, que nos levassem nesta investigação a considerar, a metodologia quantitativa como pouco fiável e válida, ou mesmo a supor uma real incompatibilidade entre ambos os modos de investigação, como se fosse impossível a mútua cooperação. A metodologia adotada neste estudo, compreende um conjunto de técnicas e procedimentos que permitiram apreender o fenómeno que seleccionamos enquanto objeto de estudo e sobre o qual, incidiram as preocupações da investigadora. Tendo em conta o carácter qualitativo da mesma, desta forma, a estratégia adotada orientou-se para a exploração do significado das dinâmicas/práticas dos atores educativos da escola V, a fim de descobrir, captar e compreender o significado que cada dinâmica da escola comporta relativamente ao impacto dos resultados escolares dos alunos.

### **4.3 Sobre o estudo de caso**

Nos últimos anos, o estudo de caso, como método de pesquisa tem vindo a ser opção crescente por parte de muitos investigadores, no campo de estudos em educação. Ao optarem pelo estudo de caso, estes investigadores procuraram obter um conhecimento integral, absoluto e completo sobre um caso específico ou um pequeno grupo de casos. Esta opção metodológica engloba estratégias de investigação muito particulares e específicas para a obtenção profundo e concreta do caso em estudo.

Para Stake, o estudo de caso é “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para compreender a sua actividade em circunstâncias importantes” (1998, p.11).

Pode ser definido para Yin como um trabalho empírico que investiga “um fenómeno contemporâneo no contexto natural, especialmente, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes (...) em que são usadas múltiplas fontes de evidência” (1994, p.13). Contudo, esta metodologia não é fácil de levar a cabo. Como reconhecem Savenye e Robinson existem demasiados estudos, “mal concebidos e implementados sob a designação genérica de qualitativos numa tentativa de se evitar definir e descrever métodos de recolha de dados, de fundamentar pressupostos teóricos e até de descrever claramente os resultados a que se chegou” (1996, p. 1171).

A relevância da singularidade e particularidade do caso concreto (Stake, 1998), focalizada no contexto natural (Yin, 1994), e a preocupação em preservar o carácter único, específico mas ao mesmo tempo complexo do caso (Stake, 1998) e o recurso a múltiplas fontes de evidência e de recolha de dados (Yin, 1994), estiveram na base da nossa opção metodológica neste estudo de carácter qualitativo<sup>42</sup>.

Para Yin o estudo de caso é “uma estratégia de investigação que pode ser utilizada em vários cenários contextuais, fenomenológicos, disciplinares e ter subjacentes objectivos diversificados” (1989, p. 13). A propósito, o mesmo autor define o estudo de caso como sendo uma investigação empírica que se debruça sobre um fenómeno contemporâneo natural, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes e deste modo, são usadas diversas fontes de evidência (Yin, 1989). Apresenta três propósitos básicos em que se deve ancorar o estudo de caso a constar: explorar, descrever e explicar (Yin, 1994). O estudo de caso baseia-se apenas na descrição e na análise dos casos mas, Merriam, acrescenta que devemos “acrescentar um objectivo a estes dois, que é o avaliar” (1998, p. 39). A definição mais abrangente e completa quanto aos objectivos do estudo de caso é dada por Gomez, Flores e Jiménez ao dizerem que “o objectivo geral do estudo de caso é explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (1996, p. 99).

---

<sup>42</sup> A este propósito, usar o estudo de caso como metodologia é uma afirmação pouco consensual entre alguns os autores. Ludke & Andre (1986) e Stake (1994) não o entendem nem o consideram como uma metodologia de pesquisa, mas sim como objeto a ser estudado. Stake (2000, p. 435) afirma que “o estudo de caso não é uma escolha metodológica mas a escolha do que vai ser estudado”, ou seja, a essência metodológica num estudo de caso é a selecção da amostra, ou mais concretamente a selecção do “caso”.

De acordo com as ideias de Punch (1998) trata-se de uma “estratégia de investigação”. Outros autores, como Anderson & Arsenault (1999) e Punch (1998) defendem que o estudo de caso é “um processo de observação intensiva e que geralmente se prolonga no tempo”. Ou seja, “o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o carácter único do objecto social em estudo” (Goode & Hatt, 1952, referenciado por Punch, 1998, p. 150).

Num estudo de caso interpretativo como este, pretendemos conhecer a realidade tal como ela é vista pelos atores que nela intervêm diretamente. Nesta perspetiva, Bogdan & Biklen (1994) indicam que formas múltiplas de interpretar as experiências estão ao nosso alcance através da interação com os outros. Insistem, enfatizando a preocupação que os investigadores precisam de ter em compreender o pensamento subjetivo dos participantes nos seus estudos. No entanto, na opinião de Eisenhart, a investigadora não pode prescindir de analisar os dados usando também o seu próprio ponto de vista, refere,

o investigador deve estar envolvido na actividade como um insider e ser capaz de reflectir sobre ela como um outsider. Conduzir a investigação é um acto de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais, e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha (1988, p. 103-104).

O estudo de caso é por vezes criticado por não permitir a generalização dos seus resultados. A realização de estudos de caso, incidindo em casos cuidadosamente escolhidos, permite compreender e contrastar muitos aspetos dos fenómenos que interessam a um investigador. De um modo semelhante, o contraste entre casos já divulgados na literatura, permite um mapeamento geral de toda uma área, que se pode tornar interessante quando se dispõe de casos suficientemente ricos e bem documentados. Nada disso resolve completamente o problema da generalização mas mostra como o estudo de caso permite o desenvolvimento da compreensão dos fenómenos e dos problemas.

Em síntese, o estudo de caso não se usa quando se quer conhecer propriedades gerais de toda uma população. Pelo contrário, usa-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas, ou ainda para formular novas teorias. O seu objetivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico e ajudar a formular premissas de trabalho sobre o grupo ou a situação em causa.

Como referem Guba e Lincoln (1994) desta metodologia podemos: relatar ou registar os factos reais, como aconteceram; descrever as situações/factos; proporcionar conhecimentos acerca do fenómeno a ser investigado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Os estudos baseados neste método de pesquisa empenham-se em descrever em pormenor e aprofundamento a realidade do caso. Através da descrição feita pelo investigador, ficamos a conhecer a realidade como ela é, apoiando-se assim, esta metodologia numa descrição compacta. A descrição ou apresentação dos resultados pode ser comunicada de

---

diversas formas (gravações vídeo e/ou áudio, transcrições manuscritas, transcrições em suporte informático, entre outras).

#### **4.3.1 Caracterização do estudo de caso da investigação**

Pela observação e análise do ponto anterior, a nossa investigação só poderia ser realizada, a partir do estudo de caso enquanto estratégia metodológica por supor um propósito naturalista e compreensivo do objeto de estudo, pois em causa está observar e analisar intensiva e descritivamente as dinâmicas da escola V, face ao impacto dos resultados escolares dos alunos. Queremos compreender e interpretar a organização escolar do ensino secundário (escola V) em algumas das suas particularidades de dinamização de medidas educativas tendo por base os resultados dos alunos, sem qualquer presunção de generalização.

A finalidade da investigadora passa por descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base na sua sustentação teórica e na sua plausibilidade.

Como é do nosso conhecimento, o estudo de caso pode ser visto como metodologia, objeto de estudo ou estratégia de investigação. Ao escolhermos o “caso”, tivemos de estabelecer e delinear todo um percurso que percorrerá o processo de recolha de dados. No desenrolar dessa recolha tivemos em atenção o pensamento de Stake, não optando por uma “investigação baseada em amostragem” não querendo estudar este caso para “compreender outros casos mas para compreender o caso” (1995, p. 4).

Para caracterizar este estudo de caso baseamo-nos em Yin e Stake. Tendo em conta o que é referido por Stake, “nem tudo pode ser estudado e compreendido” (2003, p. 134). Como tal, tivemos de fazer escolhas, opções e tomar decisões sobre o que é mais importante, essencial e fundamental para a realização desta investigação. Este posicionamento analítico/interpretativo será conveniente para conseguirmos os elementos necessários que compõem as dinâmicas da organização pública do ensino secundário em estudo, unicamente possível pelos procedimentos diversos de recolha de informações.

Recorrendo ao pensamento de Bogdan e Biklen (1994), a nossa investigação tem como objetivo representar uma realidade ou contexto particular na sua diversidade de aspetos e num período determinado de tempo. Conhecer as dinâmicas da escola V, obriga à invasão dos comportamentos, estruturas e medidas internas da organização, penetrando nos seus detalhes documentais e na voz dos seus atores, no sentido de se perceber: quem decide e dinamiza o quê?; como se implementam essas dinâmicas?; Que impacto têm os resultados

escolares nessas dinâmicas?; que implicações nos professores/ coordenadores/ direção executiva?; Que papel ocupam os alunos nessas decisões face aos seus resultados escolares?; Como é pensado, processado e aplicado o plano de melhorias?, entre outras. A delimitação ou restrição do caso a estes aspetos, não invalida que se produza uma visão aprofundada e global do fenómeno em estudo, tomado como unidade significativa do todo e por isso, suficiente para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção nesta realidade/situação.

Os elementos significativos que permitiram captar os significados e reproduzir o sentido inerente às dinâmicas organizacionais da escola V, dos seus atores exigiram reunir informações abundantes e pormenorizadas, recorrendo para tal à observação não participante, a fontes documentais e a entrevistas (fontes orais), que se revelaram condição necessária para se conhecerem algumas particularidades a nível de dinâmicas da organização em estudo, permitindo-nos olhar esta escola de forma diacrónica e sincrónica no concerne, às dinâmicas tendo por base os impacto dos resultados escolares dos alunos.

Em suma, podemos dizer que o estudo de caso desenvolvido nesta investigação qualitativa na perspectiva de Yin (1994), é um estudo de caso único porque a escola V, enquanto instancia singular, permite-nos esclarecer aspetos relacionados com as suas dinâmicas organizacionais relativamente ao impacto dos resultados escolares dos alunos que são alvo de uma análise intensiva e que se constituem enquanto objeto de investigação, nas representações dos seus atores educativos, não se negligenciando o contexto. É descritivo, porque descrevemos exaustivamente as conclusões dentro de um contexto. Tomando como referência Stake (1998) poderemos dizer que o nosso estudo de caso é intrínseco, visto querermos saber quais as dinâmicas educativas que a diretora, coordenadores das disciplinas de Matemática e língua portuguesa e alguns professores atores da escola V operam tendo em conta o impacto dos resultados dos alunos dos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, para esse fim. Tendo ainda por base as ideias de Merriam (1998), o caso desta investigação é particularista porque, foca a sua atenção numa situação, acontecimento ou fenómeno particular. O que é importante é o que é revelado acerca do fenómeno estudado e o que ele representa no meio em que a investigação decorre. Também pode ser considerado descritivo dado que, tem por intenção a descrição pormenorizada dos acontecimentos. Pode ser ainda classificado de heurístico porque pretende contribuir para a compreensão de um caso em estudo, quer por parte da investigadora, quer por parte dos leitores interessados no caso em questão.

---

Seja qual for a situação no entender de Ludke e André, “o objecto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (1986. p. 21). A pretensão de revelar as diferentes dinâmicas presentes na organização em estudo não ficou alheia à necessidade de termos em conta uma recolha de dados de cariz objetivo e subjetivo. Ao considerarmos na escola V os documentos orientadores da ação educativa (elementos internos) também não deixamos de atribuir grande importância a elementos subjetivos (sentimentos, expectativas, medos, incertezas), pois tornam inteligíveis as práticas/dinâmicas e ao mesmo tempo acabam por justificá-las. O facto de termos acesso ao mundo subjetivo dos elementos da amostra na investigação qualitativa, implica por vezes, como consequência, a alteração de práticas educativas, de posturas e olhares sobre a escola e os seus alunos e demais elementos da comunidade escolar e educativa, que mesmo expressas em perspectiva subjetivadas, não deixaram por isso, de se configurar em termos de história pessoal, social e coletiva.

#### **4.4 A recolha de dados**

Após a definição do tema e da consideração do objetivo geral e questões a perseguir, sobrevém um aspeto nuclear para o estudo empírico que incide sobre que dados devem ser captados, para precedermos à efetiva captação e interpretação do fenómeno em investigação. Neste momento, devemos ponderar qual a forma mais eficaz e coerente em termos de metodologia de estudo, para recolhermos a informação. São os métodos, enquanto instrumentos de pesquisa que adotarmos, que nos forneceram a informação de que necessitamos para realizarmos a pesquisa empírica com verdade, tentando captar a informação o mais rigorosa e singularmente possível, relativamente aos sujeitos e contexto de investigação. Os dados foram recolhidos ao longo do ano letivo de 2012/2013. Utilizámos três técnicas de recolha de dados propostas por Patton (1980), para a investigação qualitativa: observação não participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Efetivamente procedemos à análise de alguns documentos de orientação estratégica e pedagógica da escola V, como: relatório de autoavaliação e avaliação externa, atas de departamento de Matemática e língua portuguesa, relatórios de avaliação. Entrevistámos atores educativos que assumem cargos de liderança de topo (Diretora da Escola V)<sup>43</sup>; intermédia (Coordenador do Departamento de Matemática<sup>44</sup> e Coordenador do Departamento de Língua Portuguesa<sup>45</sup>; e

---

<sup>43</sup> Daqui para a frente utilizaremos a sigla - DEV

<sup>44</sup> Daqui para a frente utilizaremos a sigla - CDM

Professores (três de Matemática e três de língua portuguesa do 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade). Todavia, dada a natureza das questões, premissas e objetivos da investigação que remetem para a compreensão do impacto dos resultados escolares na dinâmica da organização escolar. Por conseguinte, ao longo da aplicação destes instrumentos de recolha de dados, houve uma constante preocupação com a triangulação das informações obtidas junto das diversas fontes (pessoais e documentais) de modo a assegurar rigor e veracidade na análise e nas conclusões da presente investigação. A seleção dos métodos, enquanto abordagem do real, teve em conta estas finalidades, para permitir elaborar conhecimento tendo por base as informações recolhidas (Lakatos e Marconi, 1989).

Partindo deste pressuposto, e tendo em consideração o nosso objeto de estudo optámos pela observação não participante, análise documental e entrevista semiestruturada, convictas de que estavam criadas as condições necessárias para a construção de um entendimento da investigadora sobre as dinâmicas que se construíram na escola, face ao impacto dos resultados escolares dos seus alunos. Como tal, a escolha destes métodos de recolha de dados são tomadas por nós, como sistemáticas, diversificadas e racionais, que como referem Lakatos e Marconi, “com segurança e autonomia, permitem obter conhecimentos válidos e verdadeiros” (1989, pp. 41-42), da situação que pretendemos estudar.

Em Setembro de 2012, foi estabelecido o primeiro contacto com a escola V onde pretendíamos desenvolver a investigação. Em Dezembro do mesmo ano, após contacto telefónico, reunimos presencialmente com a diretora da escola V, para apresentar uma breve descrição do estudo e os critérios de seleção do caso, assim como, obter a sua autorização para num futuro próximo recolhermos informações diversificadas sobre o objeto de estudo. Em janeiro, por escrito, dirigimos-lhe uma carta formal pedindo a sua autorização e colaboração no estudo. Obtida a autorização e a confirmação de cooperação, avançamos com a calendarização das entrevistas e outras reuniões na escola para consulta e análise de documentos. Também a conversas formais e informais com outros atores educativos foram surgindo, tendo sido premissa para a sua gravação e transcrição. Nesta linha de organização da estrutura do estudo parece-nos pertinente a seguir fazer uma breve exposição dos dois métodos de investigação utilizados, modo pelo qual discorreremos da sua pertinência e da sua interferência no processo de recolha de dados, dado que revestiram um carácter estratégico importante face à realidade da escola V, em investigação.

---

<sup>45</sup> Daqui para a frente utilizaremos a sigla - CDLP

#### 4.4.1 A observação não Participante

Convictos de que a observação é encarada como um conjunto de utensílios de recolha de dados e um processo de tomadas de decisão (Evertson e Green, 1996), recorreremos à observação não participante como técnica fidedigna e complementar de recolha de dados da escola V. A observação não participante permitiu captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy e Campenhoudt, 1997, p. 196), como é o caso dos outros métodos utilizados neste trabalho – entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Este registo foi utilizado para confrontar com as conclusões das entrevistas, no que diz respeito às atividades práticas/dinâmicas educativas dos professores. Através da observação não participante podemos verificar que se trata de uma organização escolar aberta onde os atores educativos têm acesso aos diversos documentos de ação educativa. Verificamos ainda que não existe grande partilha interdepartamental e mesmo entre os professores e a liderança de dificuldades e conseqüente organização de estratégias/dinâmicas organizacionais. Na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a investigar, “veste” o papel de ator social podendo assim ter acesso às perspectivas de outras pessoas, ao viver problemas idênticos e, idênticas situações. Assim, a nossa participação teve por objetivo recolher dados sobre dinâmicas/ações, opiniões ou perspectivas dos atores educativos da escola V, aos quais um observador exterior não teria acesso. A este propósito Bogdan e Biklen referem que,

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (1994, p. 68).

Percebemos através da aplicação deste método que não podíamos interagir de forma alguma com o objeto do estudo no momento em que realizávamos a observação, logo não nos podíamos considerar participantes. Este tipo de técnica reduz substancialmente a interferência do observador no observado e permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o objeto do estudo. Quivy e Campenhoudt (1998) e Lakatos e Marconi (1992) indicam algumas vantagens da técnica de observação das quais destacamos, em relação ao trabalho realizado, a vantagem de ter possibilitado completar os dados obtidos por outras técnicas.

Ao longo do nosso trabalho de campo, desenvolvido entre setembro de 2012 e Abril de 2013 fizemos várias deslocações à escola em que desenvolvemos o nosso estudo e de todas

elas elaborámos um breve relatório, que registámos no nosso diário de campo, onde sintetizámos a atividade desenvolvida. As diversas horas que passámos na escola foram maioritariamente ocupadas em conversas informais com elementos das estruturas diretivas, estruturas intermédias e professores, processo através do qual os nossos interlocutores nos proporcionaram o acesso a algumas das áreas mais "reservadas" do quotidiano da organização e nos relataram ocorrências de um passado recente sobre as dinâmicas da escola e os resultados dos alunos de que pelo que constatámos pelas suas falas e análise de documentos ficou muito pouca memória escrita. À medida que a nossa presença se foi prolongando tendemos a interagir mais assiduamente com determinados interlocutores que reputávamos de "informantes privilegiados" pela posição específica que ocupavam no quadro do objeto da nossa investigação. Foi num gabinete de apoio à direção que desenvolvemos o essencial da nossa observação não participante, registando atividades, observações e comentários que se nos afiguravam significativos para as questões, premissas e objetivos do nosso trabalho. O carácter "aberto" deste espaço contribuiu para uma mais rápida diluição da nossa presença, sem que isto signifique que tenhamos deixado de interferir nos processos sociais que aí se desenvolveram e em que nos envolvemos. De resto, a nossa preocupação não era interferir, mas antes tentar manter uma vigilância crítica em relação aos possíveis enviesamentos decorrentes dessa interferência de modo a minimizar os efeitos que daí pudessem advir. Participámos ainda em momentos de negociação de atividades e estratégias de conselhos de turma/grupo, numa fase em que estava em curso a negociação do protocolo da nossa investigação.

Uma preocupação central em termos metodológicos prendeu-se com o procedimento de triangulação da informação, obtida a partir das diferentes técnicas, de modo a determinar o grau de consenso entre os diferentes resultados procurando assim minimizar os enviesamentos dos julgamentos subjetivos quer dos atores educativos entrevistados, quer da investigadora. Durante todo o processo de investigação procedemos a uma interface permanente entre a teoria e prática investigativa, visando um refinamento das técnicas e da análise e interpretação dos dados.

#### **4.4.2 A Pesquisa Documental**

A pesquisa documental enquanto método de recolha e verificação de dados pretende aceder às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, integra-se na heurística da investigação. Esta técnica de recolha de dados no entender de Cohen e Manion deve muito “à

história e fundamentalmente aos seus métodos críticos de investigação sobre fontes escritas” (1990, p. 75). Com efeito, os autores supracitados esclarecem-nos referindo que “os últimos anos têm sido testemunhas de um processo de aproximação entre a investigação histórica e a investigação noutras áreas [...]” (1990, p. 75). A investigação histórica ao pretender estabelecer sínteses sistemáticas dos acontecimentos históricos serviu, sobretudo às ciências sociais, no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões. Possibilitou a partir de dados passados, perspetivar o futuro e a partir deste compreender os seus antecedentes, numa espécie de reconstrução (Cohen e Manion, 1990). Segundo os autores, as fontes documentais podem ser denominadas numa tipologia de: fontes primárias (fontes da época) e fontes secundárias (fontes interpretativas).

No que concerne às questões da área da educação, no entender de Bogdan e Biklen (1999), as fontes documentais (oficiais) são consideradas como documentos internos e como comunicações externas, dados de grande importância, para os investigadores que preferem as pesquisas qualitativas. A propósito, Burgess acrescenta que “a grande variedade de materiais escritos e audiovisuais disponíveis não pode deixar de chamar a atenção dos investigadores [...]” (1997, pp. 135-136). Comparada com esta perspetiva, se encontra a opinião de Bell, ao afirmar que, dentro das fontes primárias existem as fontes deliberadas e as fontes inadvertidas, sendo estas últimas, “as mais comuns e constituem, geralmente, a fonte primária mais valiosa” (1997, pp. 91-92). À semelhança de Bell, Cohen e Manion, valorizam “a importância de usar fontes primárias de dados quando for possível” (1990, p. 85), devendo-se considerar os documentos (escritos ou não) como factos verdadeiros.

Nesta linha de pensamento, Burgess, (1997) considera que as fontes documentais devem ser analisadas de forma crítica e contextualizada face ao momento histórico e social em que foram produzidas e recolhidas pelo investigador, e delas devem-se definir categorias sociais e explicar processos sociais. Como tal, Bell (1997), defende que o investigador deve questionar a pertinência e eficácia dos dados recolhidos para a investigação e, não aceitar “de imediato um testemunho [...]. Impõe-se sempre uma atitude crítica”, relativamente aos dados que poderá obter com os documentos.

Com efeito, Burgess (1997) aborda algumas questões relacionadas com as fontes documentais entre as quais: autenticidade; distorção; fraude; disponibilidade e amostragem. Para o autor,

a autenticidade pode ser um problema resultante do material coligido por narrativa oral, ou por outra qualquer forma a pedido do investigador, e sobretudo a informação documental não solicitada, a qual pode pecar por ser forjada ou inautêntica, ou não representativa. Por

isso, o investigador deve considerar várias estratégias de abordagem dos documentos e sobretudo usar elementos de análise comparativa entre este método e outros (1997, p. 152).

Defende ainda o mesmo autor, que os documentos devem conter informação contextualizada no caso de serem utilizados de modo descritivo ou com intenções de generalização. Compreendemos que assim seja, pois os documentos são criados por pessoas e, conforme refere Saint-Georges “o que os indivíduos e grupos exprimem é o reflexo da sua situação social, dos seus polos de interesse, da sua vontade de afirmarem o seu poder, do seu sistema de crenças, dos seus conhecimentos” (1997, p. 41).

A análise documental, para Cohen e Manion “usualmente se desenrola em duas fases: primeiro, valoriza-se a autenticidade da fonte, segundo, avalia-se a precisão ou valor dos dados. Os dois processos conhecem-se como crítica externa e interna, respectivamente” (1990, p. 87).

Analisando as opiniões dos autores supracitados ao longo deste item, consideramos que a análise crítica de documentos é quase sempre expressa em crítica externa e crítica interna. A crítica externa pretende apurar a autenticidade e genuinidade dos documentos, ou seja, a sua veracidade nos dois níveis, enquanto, a crítica interna tem por finalidade sujeitar o documento a uma análise exaustiva, baseada em perguntas sobre a história do conteúdo e forma do documento (Bell, 1997). Saint-Georges (1997) apresenta um processo de análise documental que visa examinar metodicamente os documentos para se esforçar por determinar o seu alcance real e tentar medir o seu grau de confiança, quer quanto ao que são, quer quanto ao que contêm escrito. Como tal, refere que este processo de análise deve assentar em três fases sucessivas e complementares que são: a crítica interna do documento – onde deve ser efetuada uma leitura e interpretação atenta do texto; a crítica externa ou crítica da testemunha- sendo nesta fase examinados aspetos materiais do documento; e, por último, a crítica do testemunho onde se pretende confirmar a informação existente – confrontando o testemunho examinado com outros testemunhos independentes do primeiro. No final destas três fases já é possível tentar a síntese das informações recolhidas.

Nesta sequência de características e processos, a análise documental é uma operação ou um conjunto de operações que pretendem representar o conteúdo de um documento de maneira diferente da do seu formato original, com o propósito de numa fase ulterior, ser facilitada a sua consulta e referenciação (Chaumier, 1971). A este propósito, Lakatos e Marconi (1995) referem que as finalidades mais evidentes da análise de um texto são: seleccionar o mais importante do texto; reconhecer a sua organização e estrutura; interpretar

---

ideias e conceitos, tentar compreender o mais profundo possível a realidade; separar conceitos importantes dos mais secundários ou acessórios; fazer a distinção entre factos, premissas e problemas; definir as ideias chave e as secundárias tentando perceber como se relacionam; e identificar as conclusões e as bases que as sustentam. As informações incluídas num qualquer texto são selecionadas em função do que o seu autor considerou importante registar (Carvalho, 2007). Somos ainda sensíveis ao facto de perceber que um texto contém muito mais informação do que aquela que o seu autor pretendia ver expressa, sem ter consciência desse facto. Com efeito, o investigador deve ter o cuidado de avaliar o significado preciso e a qualidade da informação que é útil para a pesquisa. A descrição e explicação de determinado acontecimento, traduzido em relatos escritos, convertem-se em dados para o investigador.

Ora, isto significa que o investigador deve de forma intensa e permanente recolher dados do contexto em estudo e, como nos lembram Bogdan e Biklen esses “dados também incluem aquilo que os outros criaram e que o investigador encontra, tal como os diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornal” (1994, p. 149), recursos materiais que as organizações escolares costumam possuir em grande número.

Durante o nosso percurso de análise dos dados recorreremos à pesquisa e análise documental, técnica muito utilizada na investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994). Neste sentido, a informação que os documentos escritos contém permitiu-nos, em complemento com outras informações recolhidas através das entrevistas por um lado, confrontar dados/informações e por outro lado, aumentar a objetividade da interpretação, precavendo e prevenindo todo o foro de cariz subjetivo a que fôssemos tentados a incorrer fruto da parcialidade de utilização apenas de uma única técnica de recolha de dados.

Foram por nós selecionados alguns documentos que considerámos ser úteis, pelas informações relevantes que poderiam fornecer ao presente estudo tais como: atas de reuniões de departamento curricular; relatório do plano anual de atividades; pautas de avaliação sumativa dos alunos; plano de melhorias; relatório de avaliação interna, relatório final de avaliação externa; resultados dos alunos, resultados dos docentes; entre outros. Ao analisarmos os documentos supracitados, partimos do pressuposto que permitiriam criar um entendimento sobre a realidade em estudo por conterem elementos informativos tradutores de algumas práticas/dinâmicas educativas e, nesse âmbito, exerciam influência sobre os resultados escolares dos alunos da escola V.

A análise dos documentos teve o propósito de averiguar qual o impacto que os resultados escolares dos alunos exercem sobre as dinâmicas da organização em estudo, expressas em relatórios, principalmente no relatório de avaliação interna/autoavaliação e

demais textos, que geralmente se constituíam como importantes ferramentas de orientação e gestão das dinâmicas educativas dos atores educativos da escola V. Os documentos foram recolhidos durante o mês de fevereiro de 2013.

A esta fase de intensa análise documental (na qual o relatório de autoavaliação assumiu um papel central) seguiu-se a preparação e a operacionalização da recolha de dados *in loco* através de entrevistas.

#### 4.4.3 A Entrevista Semiestruturada

Um dos aspetos imprescindíveis de um trabalho de investigação é a recolha de informação. A recolha de dados é fundamental na análise e compreensão do problema da investigação e para futuras considerações/conclusões sobre o mesmo (Rodrigues, Gil e Garcia, 1999). Nesta etapa de carácter empírico, o investigador procura adquirir informações importantes e eficazes para o estudo, que lhe permitam obter explicações fiáveis e fidedignas para as conclusões, objetivos, premissas e questões da investigação.

Para Marconi e Lakatos, o método mais aconselhado, em particular, para o estudo de caso qualitativo em educação é a entrevista<sup>46</sup> pois, possui o “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objectivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (1991, p. 83). A entrevista possibilita obter informações relevantes e elementos de reflexão relativos aos objetivos da investigação. A este propósito, Bogdan e Biklen afirmam que “os indivíduos que partilham uma característica particular, mas não formam grupos, podem ser sujeitos de um estudo qualitativo, mas regra geral, a entrevista representa, neste caso, uma melhor forma de abordagem do que a observação directa” (1994, p. 92). Resultante de uma interação oral e direta entre o entrevistador e o entrevistado, a entrevista favorece a produção de informação que não é possível encontrar em fontes documentais, nomeadamente: o tom de voz; a expressão facial; a hesitação; o incómodo; sendo que, qualquer resposta dada pode ser mais desenvolvida e esclarecida se assim se

---

<sup>46</sup> A propósito, o conceito de entrevista tem várias definições. Ghigliione e Matalon definiram este método de recolha de informação como sendo “um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo” (1997, p. 64). Do mesmo modo, Bogdan e Biklen consideram que a entrevista é “uma conversa intencional” (1994, p. 134). Quando esta conversa decorre já está mais ou menos estruturada pelo investigador e na maioria das situações é orientada por ele, ou seja, a entrevista baseia-se num contacto direto entre entrevistador e entrevistado com a finalidade de se obterem informações sobre um determinado tema, o que vai ao encontro do que pensam Ketele e Roegiers ao afirmar que a entrevista é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (1999, p. 18).

---

desejar (Bell, 1997). Tal como defendem Bogdan e Biklen considerámos que a entrevista deve ser utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p. 134). Como tal, as condutas têm de ser explicadas e compreendidas na perspetiva dos atores sociais e, nesse processo, as entrevistas revelam-se indispensáveis ao nosso estudo.

Neste seguimento, considerámos o pensamento de Yin, ao definir as entrevistas como “one of the most importante sources of case study information” (2009, p. 106), visto que, a maior parte dos estudos de caso são sobre assuntos, que dizem respeito aos indivíduos.

A entrevista é uma técnica de recolha de dados comum a muitos estudos qualitativos, em particular quando se pretende conhecer e compreender a atividade e pensamento humano. Corresponde a uma técnica alternativa à observação e torna-se particularmente útil para um estudo individualizado de elementos de um mesmo grupo (Bogdan & Biklen, 1999). Em particular, nesta investigação, fornece informações relevantes para a construção do historial de cada ator educativo da escola V e permite conhecer as suas expectativas relativamente às dinâmicas e práticas do contexto em estudo. A entrevista permite aceder, por exemplo, a episódios da vida profissional que cada um dos docentes entrevistados considera mais significativos, experiências que a marcaram positivamente ou negativamente, frustrações e dificuldades. Quando são solicitamos opiniões, durante uma entrevista, tanto as posições individuais como as partilhadas tornam-se mais evidentes. No caso da nossa investigação pretendemos obter informação sobre as dinâmicas de uma organizações tendo por base o impacto dos resultados escolares dos seus alunos.

Neste estudo foi utilizada a entrevista semiestruturada por permitia a criação de um ambiente natural, que se aproximasse de uma conversa. Este tipo de entrevista fornece uma grande ajuda para obter dados de forma paralela e comparável entre vários sujeitos (Bogdan e Biklen, 1999). Optámos por entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, pois procuraremos “obter os dados comparáveis entre vários sujeitos”(Bogdan e Biklen, 1994, p. 135) e ainda, por permitirem o recurso a um guião previamente elaborado, com a função de orientar as conversas (com os diferentes atores entrevistados com funções de liderança/gestão, estruturas intermédias e docência), lembrando o entrevistador dos seus propósitos e do rumo desejado e, por sua vez, prever a colocação de outras questões, que pudessem vir a revelar-se pertinentes/uteis em função da realidade em estudo. No entanto, foi tida em conta a importância da investigadora não se encontrar presa ao guião, podendo alterar a sua ordem, omitir questões que já estivessem contempladas ou perdido relevância ou ainda acrescentar

outras questões que surgissem ao longo da conversa. Tal como sublinham Bogdan e Biklen, quando a entrevista é muito controlada pelo entrevistador, se “o sujeito não consegue contar a sua história pelas suas palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (1999, p. 135).

No que à ordem das questões do guião pré-concebido diz respeito, não lhe obedecemos de forma rígida e inalterável pois, iam surgindo no desenrolar da conversa algumas ideias importantes a reter pelo entrevistado e, esta alteração ia ao encontro do defendido por Quivy e Campenhoud, ao afirmarem que a entrevista semiestruturada,

não é inteiramente aberta, nem encaminhada para um grande número de perguntas precisas. Geralmente o indivíduo dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informações da parte do entrevistado. Mas como não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista (1992, p. 194).

Segundo estes autores, nas entrevistas semiestruturadas temos de dar liberdade de expressão ao entrevistado a fim de que “possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (1992, p. 194). A este propósito, Marconi e Lakatos acrescentam que o entrevistador tem a “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada. É uma forma de explorar mais amplamente uma questão” (1990).

Neste sentido, e tratando-se de um estudo exploratório, considerámos que a entrevista aos docentes supracitados poderia ser um método adequado para obtermos informações relevantes sobre a nossa problemática. Ao entrevistarmos estes atores educativos tínhamos o propósito de conhecer as suas opiniões e representações sobre as práticas que precedem determinadas dinâmicas na escola V, sobre o impacto que os resultados escolares dos alunos lhes subjaz e encontrar razões para as suas posições/atitudes face às mesmas. Pretendíamos ainda, que as entrevistas despertassem as consciências dos inquiridos sobre as dinâmicas da escola e as suas práticas pedagógicas, tendo por base, o conhecimento e análise dos resultados escolares dos alunos.

A opção pelas entrevistas não foi alheia à natureza dos dados que queríamos recolher. Existiam, tendo por base os objetivos, a problemática e o tema da investigação, certos significados, representações, valores, crenças e opiniões, que só podiam ser compreendidas e expressadas, na mútua e presencial interação que ocorreria entre o investigador e os diferentes atores educativos entrevistados. Com efeito, neste processo de recolha de dados tentamos encontrar significados manifestos ou latentes nos discursos dos entrevistados, mantendo um esforço de imersão e de reposição de sentido.

---

Ao planearmos as entrevistas, optámos pela sua realização em locais sossegados, agradáveis, do quotidiano dos entrevistados e frente a frente, tendo em conta, determinadas variáveis internas (inibição, timidez) e externas (local, hora). Procurámos que as entrevistas se desenrolassem de forma flexível mas, não deixámos de orientar a conversa para os objetivos do estudo, procurando que os entrevistados nos disponibilizassem informações importantes e essenciais para a nossa investigação, o que também foi conseguido à custa do garante da sua privacidade e anonimato<sup>47</sup>.

O facto de as entrevistas terem sido previamente preparadas, tal como aconteceu ao nível da sua marcação e negociação com os entrevistados, conferiu-lhes um carácter mais formal, profícuo à existência de um clima cordial e saudável que, por sua vez, concorreu para o estabelecimento evidente e gradual de sinceridade nas respostas dos interlocutores. O forte vínculo que os entrevistados demonstraram ter com o tema do estudo foi profícuo a um discurso que, genericamente, se caracterizou por uma enorme fluidez e firmeza de opiniões traduzidas nos seus dizeres por um espírito de reflexão, explícitos em termos de substância e fundamentação.

A escolha dos atores educativos entrevistados não se cingiu a possíveis indicações nesse sentido feitas por outros, mas, teve em conta, o conhecimento o processo de observação e as conversas informais que a investigadora vem mantendo ao longo do estudo (desde o ano letivo de 2012), com a diretora, coordenadores de estruturas intermédias e, alguns docentes. Todos os professores contactados se prontificaram a participar no estudo e, enquanto entrevistados em ato, não colocaram qualquer entreve ou constrangimento, à gravação em formato áudio da entrevista, possibilitando, assim, a sua ulterior transcrição, facilitando-nos deste modo, a análise de dados, a rentabilidade do tempo permitindo trabalhar em pleno, evitando preocupações de assimilação imediata da informação dada pelos entrevistados. Realizámos 9 entrevistas que decorreram durante o mês de março de 2013, a elementos de gestão de topo, intermédia e docentes com funções apenas letivas (Quadro 1).

---

<sup>47</sup> Ao longo da realização das entrevistas, tentámos ir de encontro e cumprir a maioria das características de como uma entrevista deve ser elaborada, bem como, deve ser o ambiente em que esta deve ser realizada. Segundo Rodrigues, Gil e Garcia a entrevista é “uma interacção pessoal entre pessoas à qual se gerou uma comunicação de significados: uma pessoa tentou explicar a sua particular visão de um problema, a outra tratou de a compreender ou de interpretar essa explicação”. (1999, p. 171).

Quadro 1 – Caracterização do painel de entrevistados

Identificação codificada do(a) Entrevistado/a	Desempenho de funções na Escola V	Data da entrevista	Local de realização
<b>E1</b>	Diretora da escola	1/03/2013	Gabinete anexo à direção da Escola Secundária
<b>E2</b>	Professora da disciplina de Matemática do 12.º ano	5/03/2013	Gabinete anexo à direção da Escola Secundária
<b>E3</b>	Coordenador do Departamento de Matemática	14/03/2013	Sala na Escola D. Afonso Henriques
<b>E4</b>	Coordenadora do departamento de Português	15/03/2013	Gabinete anexo à direção da Escola Secundária
<b>E5</b>	Professor da disciplina de Português do 12.º ano	15/03/2013	Gabinete anexo à direção da Escola Secundária
<b>E6</b>	Professor da disciplina de Matemática do 10.º ano	18/03/2013	Sala de apoio na escola D. Afonso Henriques
<b>E7</b>	Professor da disciplina de Português do 11.º ano	19/03/2013	Sala anexa à sala de professores da Escola Secundária
<b>E8</b>	Professor da disciplina de Português do 10.º ano	21/03/2013	Unidade dos ginásios da educação em Guimarães
<b>E9</b>	Professor da disciplina de Matemática do 11.º ano	21/03/2013	Sala de apoio na escola Secundária

Durante as entrevistas ouvimos atentamente os atores educativos da escola V sobre o impacto dos resultados escolares nas dinâmicas da organização escolar em estudo, a forma como estão a ser operacionalizadas na prática e a que meios/estratégias recorrem para esse fim. Ao longo da pesquisa empírica reconhecemos, tal como nos relembram Ghiglione e Matalon, de que a entrevista é indicada para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações [...] que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem” permitindo-nos “saber como é que o individuo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicar” (1997, p. 13).

Através das entrevistas que realizámos, tentámos explorar diversas e determinadas representações/ideias dos atores educativos em estudo, testando respostas, investigando motivos, sentimentos e emoções. As desvantagens que sentimos neste processo de recolha de dados prendeu-se com o tempo consumido e a grande disponibilidade de que necessitam na sua concretização, com rigor.

Na escolha dos entrevistados esteve subjacente quer o objeto de estudo – O impacto dos resultados escolares nas dinâmicas da organização escolar – e as questões e objetivo da investigação, quer a leitura que a análise dos dados recolhidos na documentação organizacional consultada nos conduziu. Assim, pareceu-nos de todo pertinente, não sendo possível inquirir todos os elementos da organização selecionar alguns: a Diretora, por representar a hierarquia de topo e participar em todos os órgãos; os Coordenadores das

estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica do ensino de Matemática e Português e, alguns dos professores a exercer funções letivas.

.Posto isto, dada toda a bagagem dos entrevistados e que o tempo escasseava, optámos com convicção, por não investir na audição de outros atores em entrevista.

#### **4.5 O contexto da investigação**

A seleção e identificação do contexto/caso de estudo é um dos passos mais importantes na realização de um estudo de caso (Yin, 1987). Na perspetiva de Castanheira, (2010) e de Stake (2009), a escolha é motivada pela conveniência e interesse intrínseco do caso ou por este possibilitar uma maior aprendizagem sobre o assunto em estudo, permitindo extrair generalizações. No presente estudo, o caso é uma escola secundária que passaremos a estudar está localizada no Distrito de Braga, à qual atribuímos o nome de Vimaranense.

Tendo por referência o preâmbulo do projeto educativo (PE), ou outras informações obtidas pela leitura de documentos de orientação educativa, esta instituição foi criada pelo decreto régio de 20 de dezembro em 1864 vindo a obter confirmação pelo decreto de 3 de dezembro de 1884.

A então designada Escola viria a entrar em funcionamento no início do ano seguinte, para procurar dar resposta a alguns dos bloqueios à industrialização, identificados no inquérito industrial de 1881 e às necessidades evidenciadas na primeira exposição industrial de Guimarães, realizada no Verão de 1884.

Até aos anos setenta, a escola em estudo, era identificada com ensino de forte componente prática e com currículos de menor incidência teórica. Formulava objetivos claros de profissionalização e de consequente satisfação das necessidades do mercado de trabalho com operários qualificados ou de quadros médios. Após a revolução de abril, com as alterações operadas na estrutura do ensino secundário, a unificação do curso geral (1975), a implantação de cursos complementares de via única para os dois ramos de ensino, eliminando a distinção entre escolas e liceus (1978), a criação do ensino técnico-profissional (1983) e, em 1989, a criação das escolas profissionais, possibilitaram o alargamento das ofertas formativas deste estabelecimento de ensino. Desse alargamento fez parte: dotar o mercado de trabalho de operários qualificados de nível intermédio nas atividades da indústria e dos serviços, por via do ensino técnico-profissional; e dotar o mercado de trabalho de quadros técnicos superiores e profissões liberais, por via da Universidade. Em março 2007 entrou em funcionamento o Centro de Novas Oportunidades (CNO).

A partir do início do ano de 2010, a escola em estudo colaborou na criação da rede de cooperação concelhia de Centros Novas Oportunidades – Guimarães: território de Aprendizagem e, no âmbito da concertação estabelecida, alargou o seu funcionamento à realização de intervenção em itinerância, aproximando a população do concelho das respostas que disponibiliza. Neste período, foi identificada, a nível nacional, como uma escola de referência, correspondendo, a nível local, a uma grande procura por parte da população escolar, situações devidas à conjugação de vários fatores: a forte relação da escola com a comunidade que, desde a sua génese, tem interagido com as vivências económicas, sociais e culturais da região, quer através da satisfação das necessidades do mercado de trabalho em recursos humanos qualificados nos diferentes sectores de atividade, em particular a indústria e os serviços, quer através da persistente dinamização de atividades escolares no exterior, ou mesmo ainda através de projetos em parceria com as mais diversas instituições; a centralidade privilegiada definida pela localização numa freguesia urbana da cidade e com boas acessibilidades; uma população escolar de faixa etária adequada que revela percursos de sucesso; as lideranças fortes e estáveis dos diferentes órgãos e estruturas escolares, decorrentes da tradição desta escola centenária e da estabilidade do pessoal docente com uma grande experiência de ensino; a qualidade do ensino ministrado; e o zelo e o profissionalismo do pessoal não docente (Projeto Educativo, 2010-2013).

Por estas razões, a escola V tornou-se um estabelecimento de ensino procurado por uma população escolar composta por alunos provenientes, na sua quase totalidade, da área urbana do concelho, dos quais cerca de 20% subsidiados pela ASE, cujo número excede a capacidade das instalações e da oferta formativa, sobretudo nas áreas curriculares essencialmente direcionadas para o prosseguimento de estudos, particularmente em ciências e tecnologias, com implicações nas condições físicas e didáticas da escola.

Com o Programa de Modernização do Parque Escolar, aprovado pela Resolução de Conselho de Ministros 1/2007, esta organização escolar foi alvo de obras de requalificação de Julho de 2009 a janeiro de 2011, sendo expectável a superação das dificuldades dos espaços físicos resultantes do aumento da procura e das novas exigências educativas.

O prestígio desta escola atualmente faz-se sentir também, na forma como encara a formação e educação dos alunos enquanto cidadãos, bem visível na sua missão com a comunidade escolar e educativa. É um estabelecimento de ensino que tem o sucesso dos seus alunos como principal missão. Essa ambição, como refere o seu PE, pressupõe o prosseguimento dos seguintes princípios e valores:

1. Implementar uma política de educação que tenha em conta as diversas necessidades e ritmos de aprendizagem ao longo da vida;
2. Oferecer um ensino de qualidade que prepare os alunos para a Vida, facilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mercado de trabalho e na Sociedade, enquanto cidadãos activos e responsáveis;
3. Acompanhar a vida escolar dos alunos, potenciando as suas expectativas educacionais e sociais, nomeadamente através de actividades curriculares e de complemento curricular;
4. Desenvolver um ensino assente na inovação, na experimentação e no recurso a novas metodologias e tecnologias;
5. Subordinar os procedimentos instrumentais e administrativos aos procedimentos pedagógicos e científicos;
6. Evitar a desprofissionalização, desmotivação e acomodação profissional do pessoal docente e não docente (Projeto Educativo, 2010-2013, p. 6).

Ao longo do tempo a escola V tem primado pela atividade cultural e formativa que foi sendo concretizada com grande sucesso a par de atividades mais lúdicas, desde jornais, boletins, exposições, concursos, artigos na imprensa escrita, prémios e outros eventos publicados ao nível digital e tecnológico.

O número de alunos que frequentou a escola V tem crescido de forma crescente ao longo dos anos, sendo atualmente os seus equipamentos, recursos físicos e humanos bastante satisfatórios, para a sua formação integrada. Os quadros seguintes fornecem-nos uma panorâmica global dos alunos que frequentam atualmente a escola V no ensino regular diurno. Os números nos presentes quadros referem-se aos alunos constantes nas pautas do programa JPM - Alunos no final do 1º período; com exceção do quadro referente ao ensino profissional que engloba todos os alunos inscritos em 14 de Setembro de 2012.

*Quadro 2 – Número de Alunos da Escola V do Ensino Regular Diurno*

Ano Letivo	Cursos	Nº de Alunos		Turmas	Total de Alunos
		Masculino	Feminino		
2012-2013	Científico - humanísticos	156	181	10.º Ano	337
		111	118	11.º Ano	229
		90	85	12.º Ano	175
	Línguas e Humanidades	35	106	10.º Ano	141
		27	59	11.º Ano	86
		32	45	12.º Ano	77
	Ciências Socioeconómicas	18	40	10.º Ano	58
		38	21	11.º Ano	59
		32	26	12.º Ano	58
	Artes Visuais	19	35	10.º Ano	54
		24	35	11.º Ano	59
		22	21	12.º Ano	43

(Dados retirados do relatório de avaliação interna – 1.º p)

Atualmente, a escola V tem condições físicas e humanas para responder favoravelmente às novas exigências do ensino. A sua oferta formativa, contempla cursos científico-humanísticos nos 10º, 11º e 12º anos e, cursos profissionais no 10º ano.

Dos cursos científico-humanísticos fazem parte: o curso de ciências e tecnologias; o curso de ciências socioeconómicas; o curso de línguas e humanidades e o curso de artes visuais. Dos cursos profissionais fazem parte: o Profissional Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; o Profissional Técnico de Electronica, Automação e Computadores; o Profissional Técnico de Instalações Eléctricas; o Profissional Técnico de Design Industrial; e o Profissional Técnico de Secretariado. Os cursos profissionais são frequentados maioritariamente por alunos acima dos 15 anos e com retenções no percurso escolar, tendo obtido a certificação de 9º ano através de cursos de educação e formação de jovens (CEF).

Os alunos que frequentam a escola V pautam-se por uma grande heterogeneidade a nível social, consequência da democratização e consequente obrigatoriedade do ensino mas, em contrapartida, caracterizados pelo corpo docente e liderança, como cooperantes, doces e empenhados no seu percurso formativo. Os professores pautam-se por uma exigência profissional muito vincada e bem qualificada.

Este estudo sobre a escola V vai-se assumir enquanto trajetória de contínua descoberta do impacto dos resultados escolares dos alunos nas suas dinâmicas organizacionais numa permanente tentativa de congregar a reflexão teórica e o trabalho de terreno visando encontrar uma ordem que dê conta das várias dimensões e elementos caracterizadores que viabilizem uma leitura credível e inteligível da realidade nesta investigação.

#### **4.6 Procedimentos metodológicos utilizados na interpretação/análise dos dados**

A análise dos dados esteve presente no decorrer do trabalho empírico, desde a recolha das primeiras informações, enfatizando-se um processo contínuo e interativo nesse procedimento, no qual o conhecimento que foi sendo produzido orientou a nossa intervenção, influenciando as opções tomadas e a definição das estratégias de ação.

Tal como refere Gil pensamos que a análise e interpretação dos dados constituem processos interligados e, por esse motivo, “não é muito fácil definir onde termina a análise e começa a interpretação” (1995, p. 188). Neste ponto de vista, o autor acrescenta que a análise prende-se sobretudo aos dados *per si*, ao seu significado literal, sem os questionar, sem abrir outras possibilidades de interpretação, outros sentidos, enquanto que a interpretação “procura um sentido mais amplo para os dados, através da sua ligação a outros conhecimentos já

obtidos” (1995, p. 188). A este propósito Ricoeur refere que “a interpretação, [...] é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal” (s/d, p. 14).

Em sintonia com as opções epistemo-metodológicas explícitas no estudo, e com o enquadramento teórico desenvolvido, tentaremos interpretar os dados recolhidos na escola V, tendo contudo presente que, como observa Stablein “todos os dados são representações [...]. Entretanto nem todas as representações são dados e, [...] precisamos identificar quais os tipos de representações que podem ser consideradas como dados” (2001, p. 66).

Para Bogdan e Biklen (1994) o cruzamento dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas e de um *corpus* de documentos considerável, permitiu-nos a triangulação (Yin, 1994; Stake, 1995, Merriam, 1998) dos métodos de recolha de informação, bem como das fontes utilizadas no estudo de caso, revelando-nos uma representação contextualizada da escola V, que não constitui a “coisa representada” mas apenas a nossa perceção enquanto sujeitos e investigadores (Stablein, 2001).

No trabalho de campo, servimo-nos do *bloco de notas* como apêndice indispensável à recolha de informação o qual possibilitou segundo Lüdke e André “todo o conjunto de observações, para fazer consultas às informações já obtidas sempre que necessário” (1986, p.33). Tal como recomendam Bogdan e Biklen nas notas de campo salientou-se uma “parte descritiva” (mais extensa) e outra “parte reflexiva” (1994, pp. 152-165) as quais foram posteriormente objecto de análise e de interpretação. Optámos por não codificar o material recolhido no bloco de notas, uma vez que ao longo do percurso investigativo fomos sempre incluindo nas suas margens algumas anotações e observações que nos ajudaram posteriormente na organização e interpretação dos dados.

Na análise e interpretação do material empírico recolhido, aconselhados por Bardin utilizámos “um conjunto de técnicas de análise de das comunicações” (1991, p. 31) – a análise de conteúdo - , por ser um método que segundo o autor possui um “conjunto de técnicas de análise das comunicações (2009, p. 33) que “além da descrição, [...] deverá não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui objeto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmos nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão” (Carmo e Ferreira, 2008, pp. 276-277). Optámos por uma análise de conteúdo temática ou categorial procedendo à constituição de um *corpus* caracterizado pelo atendimento de regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2009), selecionando ainda, de entre todos os textos, aqueles que, atendendo ao objeto de estudo, interessavam analisar e interpretar. De seguida, atribuímos códigos a cada um dos

materiais recolhidos considerados unidades de contexto e avançámos para a chamada leitura flutuante, no sentido de nos familiarizarmos com os discursos e os sentidos neles incluídos, descortinando a definição das categorias. A nossa opção pela análise ao conteúdo das entrevistas situa-se numa perspectiva de tipo interpretativo, ou hermenêutico<sup>48</sup> – entendendo aqui por hermenêutica a arte de interpretar um texto.

A análise documental esteve presente durante todo o trabalho de campo, quer porque fomos tendo acesso a mais documentos, quer porque necessitámos de aprofundar conhecimentos aos quais, inicialmente, atribuímos pouca importância mas, a ênfase foi colocada nas conversas (em entrevista) que foram estabelecidas no terreno, com os participantes no estudo, ouvidos no seu contexto natural – a escola V, devidamente registadas. As informações recolhidas, resultantes das transcrições das entrevistas, têm um denominador comum que mais não é que a sua capacidade para abrigar um conteúdo que lido e interpretado adequadamente, desvenda aspetos de uma realidade que de outra maneira seria inacessível. Possibilita desvendar o conteúdo que os discursos dos interlocutores compreendem, não obstante as diferentes conceções utilizadas para a mesma temática.

Após mais algumas leituras atentas e completas do corpus documental e tendo presentes o objectivo da investigação, seguimos os procedimentos sugeridos por Bogdan e Bilken (1994) e desenvolvemos, através de um processo essencialmente indutivo, também um sistema de categorias, que se esperam exaustivas, mutuamente exclusivas, homogéneas, objectivas, produtivas e pertinentes.

Seguimos para a segmentação dos textos em unidades de registo temáticas ou unidades de sentido e para o agrupamento dos dados codificados em grelhas de análise. A análise dos dados culminou com o tratamento e a interpretação do material que foi anteriormente explorado, provocando, como refere Afonso “a produção de descrições e explicações relativas aos contextos, processos e comportamentos dos actores” (1994, p. 150), na procura de respostas para as questões de partida do estudo.

A pertinência da utilização da análise de conteúdo nesta investigação é consequência da nossa convicção de que um texto em diferentes leitores capta significados diferentes e, com tal, o texto/documento “deve ser entendido e tratado como um campo de onde, através da leitura, se extrai informação para ulterior análise e interpretação” (Carvalho, 2007, p. 417). Por isso ao analisarmos os dados do estudo determinamos categorias e unidades de análise,

---

<sup>48</sup> Devido ao objeto da nossa investigação e, uma vez mais, às nossas opções epistemo-metodológicas, também aqui, na utilização deste instrumento, afastámo-nos da perspectiva que assenta em pressupostos positivistas, a qual nos permitiria uma descrição objetiva, muito sistemática e quantitativa dos dados.

modo pelo qual agregamos características do fenómeno, possibilitando-nos a análise das das representações dos atores educativos da escola V, face ao impacto dos resultados escolares dos alunos nas dinâmicas da escola supracitada.

O nosso objetivo, na utilização da análise de conteúdo, era analisar, partindo das opiniões de alguns dos atores educativos e documentos orientadores da ação educativa da escola V, algumas dinâmicas/práticas que ocorriam neste contexto escolar, percepções, atitudes e sentimentos, relativos a essas dinâmicas, na tentativa de compreendermos os fatores que as condicionam ou não, e as estratégias levadas a cabo, face ao impacto dos resultados escolares dos alunos.

*A organização escolar é entendida como uma organização “compósita” onde confluem várias lógicas, vários “mundos”, que vão sendo coordenados através dos “acordos” fundidos pelos actores que se vão (re)estabelecendo no espaço e no tempo.  
(Derouet, 1992)*

Como em qualquer investigação, a nossa intenção é procurar algumas respostas que nos permitam alcançar os diversos objetivos definidos, que nos ajudarão a solucionar o problema central desta investigação. Assim, ao longo deste capítulo, para além de apresentarmos os dados recolhidos, discuti-los-emos ou interpretá-los-emos na medida em que entendemos, tal como Morgado (2003b, p.344), que a “análise de dados não pode, nem deve, ser desintegrada da sua inerente interpretação” pois, só desta forma se consegue “dar sentido ao que observamos” para consubstanciarmos o conhecimento e compreensão necessária à resolução do problema que fez emergir este estudo. Assim, de seguida, apresentamos e discutimos os dados relativos a cada dimensão, categoria e subcategoria observadas quer em relação às entrevistas, quer em relação aos documentos recolhidos.

### **5.1 Os entrevistados funções, situação profissional e vínculo à escola**

Pela observação e conversas formais e informais efetuadas na escola V, verificamos que os elementos entrevistados ocupam os seguintes cargos: diretora da escola (E1); dois são coordenadores das disciplinas de Português (E4) e Matemática (E3); três são professores de Matemática do 10.º (E6), 11.º (E9) e 12.º ano (E2) e outros três lecionam português no 10º (E8), 11.º (E7) e 12.º ano (E5) de escolaridade. Sete dos atores educativos pertencem ao quadro de escola e apenas dois, que lecionam o 10.º ano de escolaridade (Português e Matemática), são contratados (E6 e E8).

### **5.2 Conhecimento da existência de uma equipa de avaliação de auto-avaliação**

De acordo com os dados obtidos nos discursos dos docentes todos têm conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação. Observemos, então, no quadro 3, alguns dos discursos dos professores relativos a esse conhecimento:

Quadro 3 - Conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“Existe uma equipa de avaliação interna, instituída desde finais de 2008 formal, formalizada porque sempre houve uma equipa de avaliação interna a nível da direção mas a partir de 2008 por mudança também do paradigma de avaliação interna também foi constituída uma nova equipa”	<b>E1</b>
“Tenho, obviamente (...) é óbvio que todas as escolas têm de ter uma equipa de autoavaliação do aluno”	<b>E8</b>
“Tenho, sim”.	<b>E2; E3; E4; E5; E6; E7; E9</b>

Pela análise do quadro 3 verificamos que nos discursos da totalidade dos respondentes há conhecimento da existência da equipa de autoavaliação. Este conhecimento, vai ao encontro do pensamento de Costa (2007) ao referir, que a autoavaliação como vertente de avaliação é a que melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola. Tende a reforçar o profissionalismo e as competências dos professores que a conhecem, para a melhoria das suas práticas de ensino e aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa e conseqüente sucesso escolar dos alunos. No que concerne aos critérios de formação da Equipa de Autoavaliação (EA), que no entendimento de Guerra (2002) são merecedores de reflexão, pois a se a autoavaliação for levada a cabo em exclusivo, por intervenientes internos, pode comportar riscos, podendo mesmo ser posto em causa o principal objetivo de melhoria que com esse processo se pretende. Todavia, a maioria das asserções retiradas das entrevistas comprovam um enorme desconhecimento dos critérios de formação da equipa de autoavaliação como se pode comprovar pela leitura do quadro 4, a seguir apresentado.

Quadro 4 – Critérios de Formação da Equipa de Autoavaliação

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
”Não, reconheço que não sei”	<b>E4, E6, E5, E7</b>
“Eu julgo que objetivamente não os sei (...) mas julgo que passa por um critério de antiguidade, dos membros mais antigos na escola”	<b>E8</b>
“Não sei quais foram os critérios, apenas um, que é a representatividade. Conter elementos que representam docentes, não docente e os alunos”	<b>E9</b>
“ Imagino quais foram (...) imagino que têm esses critérios mas não os sei de facto”	<b>E3</b>
“[...] é uma equipa multidisciplinar (...) é constituída por uma comunidade discente, docente, encarregados de educação, não docentes e forças vivas da comunidade. Numa 1ª fase não tivemos em atenção os encarregados de educação. Foi uma falha que foi imediatamente corrigida no ano a seguir. Essa falha só a percebe no final do 1.º ano, quando a primeira avaliação e... após o diagnóstico e uma 1ª avaliação do projeto” (E1).	<b>E1</b>
“Foi uma diversificação dos intervenientes portanto das pessoas que compõe a equipa. Tem que estar representados os professores, docentes, não docentes, os alunos e os encarregados de educação, inclusivamente coordenadores, não só professores mas coordenadores de departamento também para terem uma visão diferente e só professores e temos alunos representantes do profissional e do curso científico humanístico”.	<b>E2</b>

Com efeito, pela leitura do quadro supracitado, verificamos que a maioria dos respondentes não conhece os critérios de formação da equipa de autoavaliação. Segundo Azevedo (2007), a participação, o envolvimento e a responsabilização na avaliação são critérios muito importantes ou até mesmo essenciais a ter em conta no processo de autoavaliação pois, na perspectiva de Alaíz *et al.* (2003), é prioritário que se defina uma equipa que se responsabilize pela autoavaliação e que seja formada num processo aberto e transparente e do conhecimento de todos os atores educativos.

Concluimos que é importante, tal como refere Azevedo (2007) que todos os elementos da organização conheçam, pelo menos, a constituição da equipa e, quais os critérios que estão na base da sua formação o que, tal como constatamos, não acontece na escola V. Critérios de exequibilidade, legitimidade, rigor e utilidade devem fazer parte da sua formação, num processo partilhado e de tomada de decisões, em termos de orientação, de regulação, certificação e melhoria dos resultados dos alunos.

### **5.3 – Constituição, integração e modelo da Equipa de Autoavaliação**

A autoavaliação permite identificar o que a escola faz bem e o que precisa de melhorar. Na verdade, oferece à escola uma oportunidade para aprender a conhecer-se no sentido de atingir a excelência através de uma efetiva melhoria continuada. É um facto que a escola é um “espaço feito por pessoas, que têm perguntas diferentes a fazer sobre a escola e que saberão interpretar os resultados da avaliação de forma diferente” (Alaíz *et al.*, 2003, p. 76). Contudo, a dinâmica que se exige a uma equipa de AAE não se coaduna com os compromissos que os outros atores têm no seu quotidiano. Mas, depreendemos, pela maioria das asserções retiradas das entrevistas que isso não acontece, pois os seus discursos remetem para algumas incertezas e desconhecimento com as seguintes declarações: “a equipa é constituída por: 2 encarregados de educação; 3 alunos, (alunos esses que cobrem o 11.º, 12.º e ensino profissional). É constituída por (...) professores das diferentes áreas das ciências experimentais, línguas e humanidades, das artes (...) que também ocupam ou ocuparam cargos de comissão pedagógica, inclusive 2 ainda têm assento no conselho pedagógico. Para além disso, temos, também, 2 funcionários não docentes e temos um elemento de uma instituição que conosco costuma fazer parcerias no âmbito do conselho geral” (E1); “Está constituída por coordenador (...) dois elementos que fazem parte da direção, um coordenador de departamento de biologia; um professor de matemática que está neste momento a lecionar o 11º ano; estou eu que é um professor a lecionar o 12.º ano. Estão uma aluna representante

dos cursos profissionais e estão 2 alunos representantes dos cursos científicos-humanísticos de diferentes áreas (...) representantes dos pais (...) uma funcionária, de não docente” (E2); “[...] tem uma pessoa da direção e sei de 2 outras que estão no conselho pedagógico (...) 2 diretores de turma. Portanto, 3 sou capaz de dizer” (E3); “Não, também não sei” (E4, E6, E7); “Também não conheço” (E5); “Julgo que é constituída julgo por um membro da direção e pelos docentes mais velhos da instituição ou seja, representativos dos diversos departamentos” (E8); “É constituída por elementos da direção, por docentes de diferentes departamentos (...), por alunos e funcionários (E9).

Como verificamos pelas respostas acima transcritas, apenas a diretora e dois dos professores vão referindo alguns elementos que podem fazer parte da equipa. Mas, a incerteza das suas intervenções era explícita nos seus comportamentos aquando das entrevistas.

Como podemos concluir, o apelo à autoavaliação de escola, a que temos vindo a assistir no sistema educativo português, tem demonstrado ser de difícil concretização, tal como evidenciam os testemunhos dos entrevistados que praticamente não conhecem a constituição da equipa de autoavaliação. Apenas dois dos entrevistados fazem parte da equipa - a Diretora da escola V (E1) e a professora de Matemática do 12.º ano (E2), o que dificulta, sobretudo, a sua presença nas sessões de trabalho. Esta realidade, poderá ser um constrangimento, pois, o facto destes professores integrarem a equipa de autoavaliação, por vezes, podem sentir-se constrangidos em expor as suas ideias de forma real e espontânea, com medo de represálias. Não obstante, alertámos, como sugere Correia (2011), para a necessidade de criar uma dinâmica de equipa que assegurasse o sentimento de pertença de todos os seus elementos para que não originasse desmotivação e desinteresse, que pouco ou nada contribuiriam para o trabalho coletivo, que é desejado e fundamental.

Este desconhecimento expande-se, ainda, quando interrogados sobre a sua reformulação ou constituição inicial “Que eu saiba, mantem-se a mesma” (E3); “Ignoro ...creio que se mantém a mesma mas...não tenho a certeza” (E4); “Não posso responder a esta pergunta, mas acho que se mantêm desde o início” (E5); “Não sei” (E6); “Não faço ideia” (E7); “Não, não tenho conhecimento. Julgo que deve manter-se desde o início, normalmente é assim” (E8); “ Eu penso que é a mesma desde o início mas, não tenho a certeza” (E9). A diretora da escola V, salienta que “houve um acréscimo de elementos, mas mantemos a mesma equipa”; “houve renovação dos alunos porque por questões dos alunos saírem da escola, porque os alunos do 12.º ano que vão abandonando a escola porque seguem a sua vida no ensino superior e portanto, há a necessidade de fazer uma renovação desses mesmos

alunos. Regra geral, nós pedimos sempre à associação de estudantes para nos indicar um desses elementos porque entendemos que têm, são representativos dos alunos”.

Numa análise cuidada dos depoimentos dos atores educativos julgamos poder afirmar que existe uma equipa de autoavaliação constituída por um núcleo estável constituído por docentes, não docentes, um encarregado de educação e, representante dos alunos. As maiores reformulações decorreram da saída de alunos da Escola, nomeadamente, por parte dos que estavam no 12.º ano de escolaridade. Logo, a mobilidade que existiu no seio da equipa não causou o desmembramento da equipa e a interrupção do funcionamento do processo de AAE. Segundo Azevedo (2007, p.76), a participação, o envolvimento e a responsabilização na avaliação são aspetos essenciais; e, na perspetiva de Alaíz *et al.* é prioritário que se defina uma equipa que se responsabilize pela autoavaliação, sendo “imprescindível que a escola tenha em conta as perspectivas dos pais, dos alunos, dos autarcas e de outros cidadãos com interesses directos ou indirectos na escola”. (2003, p. 20).

Contudo, os atores educativos quase na totalidade conheçam o modelo com que se rege a equipa de autoavaliação “ (modelo CAF” (E2, E4, E6; E9); “Conheço, conheço o modelo, está-me a fugir o nome. A escola (...) está num processo de avaliação contratualizado (...) regularmente, nos dão informações sobre esse assunto mas gostava de dizer o nome mas, não digo, não me lembro agora” (E3); “O processo de autoavaliação desenvolve-o com base nos relatórios produzidos pelo conselho pedagógico e pela direção. Mas, também, está a utilizar o modelo CAF” (E5). Apenas um dos professores diz “Não, não conheço” (E8).

Achamos relevante este conhecimento pela maioria dos elementos entrevistados pois, a adoção do modelo CAF permite à organização avaliar o desempenho dos diferentes níveis da escola e proceder à integração dos resultados num processo de planeamento que conduza à melhoria dos mesmos. A autoavaliação, com base no modelo CAF, além de possibilitar uma análise fundamentada dos diferentes aspetos da escola, tem a vantagem de ser realizada de acordo com a sua própria visão. Por isso, todos os intervenientes devem estar preparados e motivados para aceitar a autoavaliação como um processo natural, normal e integrado nas atividades da Escola e do seu projeto educativo, contribuindo com sugestões, conhecimentos e experiências (Afonso, 2009). A utilização da CAF proporciona à organização uma poderosa ferramenta de trabalho para iniciar um processo de melhoria contínua.

## 5.4 Autoavaliação e impacto/mudanças originadas nos resultados

Neste ponto, problematizaremos as representações individuais dos entrevistados relativamente à influência que a autoavaliação tem no impacto/mudanças originadas nos resultados escolares dos alunos. Destacamos, de seguida, algumas expressões que vincam o discurso da maioria dos entrevistados que, como seria de prever, esses impacto/mudanças foram muito diminutas: Como exceção temos o depoimento da diretora da escola e da professora de matemática do 12.º ano que salientam,

[...] provocou algumas mudanças na elaboração dos regulamentos internos. (...) no ensino profissional (...) alteração substancial do regulamento destes mesmos cursos (...). Para além disso, também, na organização dos horários (...). Nós decidimos em sede de distribuição de serviço letivo, dar 2 tempos de 45 min. às disciplinas estruturantes, e dois tempos para aulas de apoio. Portanto esta escola tem 263 horas de apoio distribuídos, 162 das quais são claramente da componente do serviço letivo dos docentes. (E1)

[...], Provocou pois, fazemos a avaliação, (...) os inquéritos, de 2 em 2 anos (...), para averiguar o grau de satisfação da escola e depois fazemos a análise e fazemos plano de melhorias que levamos quer ao conselho geral, quer ao conselho pedagógico (...) e explanamos sempre todos os resultados por os diferentes professores, os coordenadores e (...) publicamos na página da escola (E2).

Paralelamente a estes discursos, outros parecem duvidar do impacto ou mudança que a autoavaliação possa causar nos resultados salientando que:

Tem exigido e (...) suscitado muita reflexão. Se efetivamente tem produzido efeitos nas dinâmicas ??? É difícil avaliar a situação. Agora que há reflexão sobre os resultados...isso tem havido. Até confrontar os resultados com os resultados da avaliação interna com os resultados obtidos pelos alunos na relação externa! Isso, a reflexão tem motivado, muita preocupação em todos os órgãos, desde o conselho geral, departamentos até ao conselho geral. Agora em termos de dinâmicas, é difícil responder à pergunta (E5).

Da maior parte dos discursos, como referimos no início deste ponto, emergem opiniões que referem não haver impacto ou mudança alguma “ [...] não tenho conhecimento do impacto, não tenho noção desse impacto”(E6); “Houve algumas alterações, principalmente (...) a nível da formação das turmas” (...) “A nível do português, especificamente não. (...) Penso que não (...). A nível do português não há nenhum diretamente contributo positivo” (E7). “Essencialmente todo o processo da autoavaliação parece-me que é mais burocrático do que um processo realizado no sentido de operar mudanças. Ou seja, é uma exigência que é feita e, como tal, fica muito bem e consta nos papéis mas, produzir efeitos práticos ou mudanças julgo que não. Não tem qualquer efeito (Extrato da entrevista de E8); “Em termos de equipa não” (E9).

O exposto evidencia, da parte da Equipa, um trabalho pouco consolidado e visível em termos de impactos/mudanças nos resultados escolares dos alunos. Deve ser incentivada na equipa, a preocupação do enfoque na melhoria dos resultados académicos dos alunos nas diferentes disciplinas, promovendo-se dinâmicas e, conseqüentemente, sugerindo-se estratégias de melhoria e reforço, onde o envolvimento dos atores educativos e dos alunos é um requisito fundamental (Correia, 2011).

### 5.5 Relatório de Autoavaliação e redação de diagnóstico sobre a análise dos resultados escolares dos alunos

Interrogamos os autores educativos sobre se na redação do relatório de autoavaliação existia um diagnóstico relativo à análise dos resultados escolares dos alunos. As suas respostas encontram-se retratadas no quadro 5 a seguir apresentados.

*Quadro 5 – Relatório de autoavaliação e redação de diagnóstico sobre a análise dos resultados escolares dos alunos*

Traços Caraterizadores	Respondentes
“Sim”	E1, E2, E6, E8;E9
“No final do 1.º período, no final do 2.º período e depois, há o relatório mais global no final do ano. Este, esse é normalmente alvo de uma reflexão maior, até porque depois no caso das disciplinas com exames nacionais já veem esses resultados e portanto é feito. Anda-se com esse relatório de avaliação interna do ano”.	E3
“Até ao momento, ainda só produziu um relatório”; “Isso é...um relatório acabado (...). Posso dizê-lo porque sou presidente do conselho geral. (...) Este ano, também tenho a informação da diretora da escola que a equipa irá novamente produzir um relatório no âmbito CAF”	E5
Não sei, não sei...”	E4
“deve realizar, porque todas as atividades que se realizam nesta escola...qualquer atividade mais simples é exigido depois um relatório final. Eu não tenho conhecimento desse relatório (...). Dão-nos as informações (...) mas, à partida, é um departamento muito grande, o grupo de português, portanto, engloba muita gente e nós temos sempre, tantos, tantos, tantos problemas para tratar que, realmente, não há especificamente, um momento de discussão desses problemas específicos”.	E7

Perante a questão se o relatório de autoavaliação redige um diagnóstico sobre a análise dos resultados escolares dos alunos a análise do quadro permitiu-nos verificar que dos nove atores educativos entrevistados sete responderam “Sim” e os restantes elementos demonstraram desconhecimento e dúvida.

Pelos discursos dos atores educativos concluímos, tendo em conta o pensamento de Azevedo (2007) e Aláiz *et al.*, (2003), que os entrevistados consideram o relatório de autoavaliação fundamental para que a escola enquanto organização reflita sistematicamente e de forma rigorosa sobre as suas fragilidades e oportunidades para garantia da melhoria, quer

ao nível das práticas e dinâmicas educativas, quer ao nível da qualidade das aprendizagens e dos resultados académicos dos alunos.

## 5.6 Produção de plano de melhorias para o Português e a Matemática

Relativamente à produção de plano de melhorias para o Português e a Matemática aos destacamos algumas expressões que vincam o discurso dos respondentes no quadro 6.

*Quadro 6* – Esclarecimentos sobre a produção de plano de melhorias para o Português e a Matemática

Traços Caraterizadores	Respondentes
“não produziu especificamente resultados para esta ou aquela disciplina porque nós tínhamos como metas, subir (...) em 2% a percentagem do nº de alunos com nota acima de 14. Ora, isso inclui claramente todas as disciplinas e, daí, não há especificamente, um...um plano de melhoria para o português e para a matemática”	E1
“Produz, plano de melhorias na globalidade em termos de resultados. É evidente que depois serão definidos especificamente em cada departamento”. Para a matemática a comissão de autoavaliação faz o diagnóstico e faz plano de melhorias nomeadamente a implementação de mais aulas de apoio”	E2
“ [...] se falarmos de coisas escritas, redigidas, a resposta é não. Se dissermos que depois do debate há tentativas para que as coisas melhorem, tenho que dizer que sim. As discussões sobre os resultados não são discussões fáceis (...).Tento como coordenador que a discussão não se centre demasiado em pessoas, casos específicos (...). Nós na matemática temos o hábito (...) de não tentar fulanizar (...).Não! Se esses relatórios servem para alguma coisa é exatamente para que o grupo, o departamento reflita do ponto de vista global (...). Eu só gostava de dizer assim: Por vezes o relatório nem nos diz nada de novo mas lembra-nos as coisas”	E3
“Se estivermos sempre a falar em relação à CAF, não sei. Se for outro tipo de relatórios de avaliação interna temos. Temos aqueles que são feitos em sede de departamento”; “ao longo do ano, temos os que são feitos também pela direção de turma e que depois são analisados no conselho pedagógico”;	E4
“Não, porque (...) o relatório CAF, não foi, não chegou, portanto não foi mesmo trabalhado a nível de departamento. São aqueles relatórios de relação intermédia, relatórios finais e aí, temos procurado melhorar portanto, práticas pedagógicas e mesmo, aferir critérios de avaliação com base nesses resultados”	E5
T “Sim”	E6; E9
“Não, não produzem”	E4, E8 e E5

Pela globalidades dos testemunhos apresentados o quadro 6 permite-nos perceber que o plano de melhorias elaborado não tem origem nos relatórios de autoavaliação. Informações providas do relatório da avaliação externa referem que,

os relatórios elaborados regularmente pelos departamentos curriculares têm produzido reflexões sistemáticas no seio do Conselho Pedagógico e da Assembleia e o aparecimento de algumas acções de melhoria. No domínio dos resultados escolares, há um dispositivo regular e sistemático, para recolha e tratamento de dados e acompanhamento de alguns indicadores do sucesso académico dos alunos (RAE, p. 5).

Concluimos que existe a produção de relatórios com um diagnóstico da melhoria de resultados dos alunos mas não pela equipa de autoavaliação. Faz-se referência a outras

estruturas intermédias (Grupos, departamentos, conselho pedagógico e conselho geral) mas em termos de relatório de autoavaliação como instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento” (Azevedo, 2007), ainda não é solidificado.

Não se recolheram evidências pelas falas dos atores educativos, de que as práticas de autoavaliação adotadas pela Escola V tenham já permitido uma intervenção sistemática consubstanciada em planos de ação/melhoria que considerem os pontos fortes e as debilidades da prestação do serviço educativo e sustentem as opções estratégicas e as decisões tomadas relativamente à vida da Escola e conseqüente melhoria dos resultados dos alunos. Como refere por exemplo E5. Existe plano de melhorias, mas não suficientemente sistemático e abrangente para ser apropriado por todos e para ter impacto na organização da Escola, na gestão das atividades, no planeamento e nas práticas profissionais. Não é ainda evidente uma cultura de autorregulação assumida por toda a comunidade escolar, nem a existência de um planeamento estratégico de consolidação e melhoria “ [...] se realmente as coisas se processassem de outra maneira, se calhar até poderia contribuir para uma melhoria (...). Não, concretamente não. Ou seja, é feita uma análise estatística, são tratados os dados objetivamente (...). A partir daí, é pedido a cada departamento que essencialmente se debruce, faça uma análise daqueles dados e que produza estratégias para solucionar os pontos fracos, ditos fracos da avaliação. Em suma, nunca sai nada, nunca sai nenhuma estratégia porque são chamadas “estratégias standards” que são: os alunos têm que mudar o comportamento; ou seja é muito rotinado e não há produções diferentes. As medidas apesar de serem ao todo, um objetivado (...) no fundo, os departamentos limitam-se a ir aos lugares comuns e aos clichés e pura e simplesmente, não há operação de mudança ou uma reflexão profunda sobre ... (E8); “não, porque (...) o relatório CAF, não foi, não chegou, portanto não foi mesmo trabalhado a nível de departamento. São aqueles relatórios de relação intermédia, relatórios finais e aí, temos procurado melhorar portanto, práticas pedagógicas e mesmo, aferir critérios de avaliação com base nesses resultados” (E5). Os processos de autoavaliação para Costa, não foram muito além do plano das intenções, verifica-se que as melhorias se centraram fundamentalmente ao nível dos procedimentos, de “procedimentos burocráticos” (2007, p. 232).

Sabemos que o domínio da capacidade de autorregulação e melhoria considera dois fatores: autoavaliação e sustentabilidade do progresso e que a sustentabilidade do progresso está intimamente ligada à existência de poderoso processo de autoavaliação que permita, de forma participada, um diagnóstico global e sustentado dos pontos fortes e fracos para posteriormente fomentar a implementação de plano de melhorias e melhoria dos resultados

dos alunos de forma eficaz e continuada, e é isso que queremos que seja um dos objetivos da organização escolar.

### 5.7 Divulgação da informação do Plano de Melhorias

Existem no entendimento de Alaíz *et al.* (2003) fatores de melhoria de origem interna e externa favoráveis ao sucesso educativo dos alunos. Esses fatores, segundo os autores supracitados prendem-se essencialmente com uma cultura de melhoria que se verifica numa pressão interna/vontade para a melhoria; os processos que incluem diagnóstico e objetivos de melhoria; implementação do plano de melhorias, e, resultados de melhoria que se devem focar num conjunto de objetivos claramente definidos, que deverão ser atingidos num determinado período de tempo.

As asserções retiradas dos discursos de oito entrevistados prendem-se com os comentários sobre a divulgação do plano de melhorias explícitos no quadro a seguir apresentado.

Quadro 7 - Divulgação da informação do Plano de Melhorias

Traços Caraterizadores	Respondentes
[...] um dos nossos pontos a melhorar é o plano de comunicação (...). É apresentado à associação de pais, é apresentado à associação de estudantes e é publicitado na página da internet da escola, para a comunidade envolvente”	E1
“na página da escola, no conselho pedagógico, no conselho geral e mandamos por mail a informação a todos os professores”	E2
“ [...] A direção faz chegar isso aos coordenadores, antes das reuniões do conselho pedagógico (...). A divulgação para os professores é feita pelos coordenadores (...). Há departamentos que por norma reúnem antes do pedagógico. Há outros que por norma reúnem depois (...). Muitas vezes o que se faz é uma reunião antes, ainda que depois se faça uma reunião mais restrita, criando uma equipa (...) para isso”	E3
“os resultados são analisados em sede de departamento e produzimos uma reflexão que eu depois em sede de conselho pedagógico transmito e é também analisado em conselho pedagógico a reflexão do meu departamento e dos outros também”	E4
“Sim, No departamento”; “É o coordenador de departamento”	E6
“Sim, supostamente, nas tais reuniões que há de departamento, que são mensais”	E7
“Sim, sim. Essencialmente, o relatório é enviado para todos os colegas por email. Todos têm acesso a esse relatório e obviamente depois é divulgado mais uma vez pelo coordenador de departamento	E8
“É divulgada no conselho pedagógico. Depois a partir do conselho pedagógico é transmitido aos coordenadores de departamento e, em departamento é transmitido aos professores. Também está na página da escola para quem externamente quiser consultar”	E9
“Não. Não é devidamente divulgada. Não”.	E5

Pela observação do quadro 7, verificamos que é divulgada a informação do Plano de Melhorias em várias estruturas e na página eletrónica da escola. A análise que efetuámos ao Relatório de Avaliação Interna (RAI) permitiu-nos constatar que,

tendo em conta a disponibilidade de todos os intervenientes, foi elaborado um calendário com indicação do professor, disciplina, dia e hora, tendo sido divulgado pelas turmas através do diretor de turma, nos placards habituais e página eletrónica da escola informação sobre o relatório de autoavaliação (RAI, 1.º P, p. 25).

No relatório de Avaliação Externa (RAE), confirma-se que, “a informação recolhida na área dos resultados escolares é ampla e intencionalmente difundida no interior da escola e tem contribuído para o desenvolvimento de acções de melhoria” (RAE, p. 5).

Estes documentos reiteram e reforçam as opiniões dos entrevistados levando-nos a confirmar que existe uma efetiva divulgação delineada com as estratégias necessárias para o efeito. Também o PAA remete para esta divulgação ao enunciar nas metodologias e estratégias de intervenção que se deve “divulgar o trabalho dos alunos na escola, junto das famílias e da comunidade local, procurando, deste modo, valorizar o empenho individual e colectivo e a relação escola/comunidade” (PAA, p. 10).

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que há divulgação da informação do plano de melhorias e outras informações do relatório de avaliação e, que essa divulgação passa por várias estruturas, e ainda, é publicada utilizando-se meios de comunicação digital. Tal como sublinha Teixeira (2011), a escola terá de relevar as práticas da autoavaliação, como um meio de construção e de regulação das suas dinâmicas, assumidas como um trabalho coletivo, que deve ser divulgado por todos os intervenientes do processo educativo.

## 5.8 - Tratamento das informações emanadas pelos relatórios de autoavaliação

Entendemos, que a melhoria das aprendizagens e sucesso dos alunos, não surge do acaso, mas sim de um processo institucionalizado no seio da organização, em que as suas dinâmicas ao conhecerem os resultados dos alunos devem-lhes proporcionar a aquisição de novas competências permitindo-lhes antecipar ou resolver os múltiplos problemas que são constantemente colocados (Teixeira, 2011).

Falar de escola que aprende implica que ela própria construa o seu conhecimento a partir, por exemplo, de uma dessas dinâmicas – o tratamento das informações emanadas nos relatórios de autoavaliação. Vejamos de seguida o que pensam os entrevistados (Quadro 8).

*Quadro 8 - Tratamento das informações emanadas pelos relatórios de autoavaliação*

Traços Caraterizadores	Respondentes
“Os relatórios de autoavaliação são apresentados (...), em sede de conselho pedagógico, em sede de conselho geral e são claramente informados os colegas coordenadores, que os devem discutir e analisar em sede de grupos disciplinares”	E1

“As informações “são discutidas em grupo disciplinar e depois dentro do grupo (...) definimos estratégias para alcançar aquilo que nós pretendemos”	<b>E2</b>
“São analisadas a nível de reuniões de departamento”	<b>E5</b>
“no departamento faz-se uma análise, reflexão e discussão do mesmo”	<b>E6</b>
“ [...] Quando há o conselho pedagógico essas informações são transmitidas aos representantes dos departamentos que depois nas reuniões nos transmitem essas mesmas informações”	<b>E7</b>
“ [...] o que normalmente se faz é (...) na primeira reunião de conselho pedagógico onde é apresentado o relatório, a pessoa responsável apresenta as suas linhas principais, chama a atenção para alguns pormenores que entende. As intervenções (...), são um bocadinho genéricas, no entanto, alguma tentativa de atenção (...). Quando aquilo vai para os departamentos, já há um pequeno guião, portanto, esse guião é continuado. Depois é refletido nos departamentos e há uma segunda reunião onde isso volta (...). Muitas vezes volta por escrito quando algum departamento (já se passou isso com a Matemática) entende que alguma coisa que está ali no relatório é grave, digna (...) que deve implicar que o departamento produza um documento escrito. E, diga o que é que achamos que se passou? E o que é nós vamos fazer para? Portanto, uma reflexão mais escrita (...). Na maior parte dos casos, a reflexão que é feita de seguida, na reunião de conselho pedagógico. É uma reflexão oral, em que os departamentos vão falando, os vários coordenadores vão falando daquilo que é debatido no seio das suas reuniões e, nessas reuniões (surgem muitas vezes, eu estou a dizer no nosso caso, no caso da matemática) a criação de uma pequena equipa, normalmente, 3-4 pessoas que depois reúnem mais vezes ainda que seja uma reunião virtual, por correio eletrónico, que vão dando umas achegas. Depois, fica, digamos que fica como porta-voz, daquilo que o departamento entende que deve ser dito no pedagógico”	<b>E3</b>
“ [...] Vemos quais são os resultados que vão sendo alcançados também, até particularmente pelos alunos ao longo dos 3 anos ...e tentamos arranjar algumas estratégias para conseguirmos melhores resultados”; “Por exemplo, envolver os alunos nas aulas de apoio que nem sempre resulta, porque eles não têm muito tempo disponível pelo que dizem (...), através da participação em concursos ...e eles aderem muito bem. A participação com textos para o jornal da escola ...também são outras que os cativam...em ...e noutras atividades”	<b>E4</b>
“não são elaborado plano de melhorias específicos para a disciplina. São sempre ligados a um conjunto de estratégias e tentamos ver o que é que correu minimamente mal mas, não são produzidos relatórios mesmo, do plano de melhorias (...) de forma muito leviana (...). Eu continuo a dizer-lhe que a burocracia ... Ora, (...), de facto era um imperativo que os professores tivessem muito mais tempo para se debruçar sobre esses problemas. A verdade é que nós atualmente nas escolas não temos, nem sequer tempo disponível. Os departamentos são o local mais específico para abordar diretamente cada disciplina. Acaba por não haver tempo que as pessoas ao final do dia estão tão cansadas, que depois ainda tem que se reparar tudo. Acaba por se fazer uma análise superficial deste, deste relatório mesmo”.	<b>E8</b>

Pela observação do quadro verificamos que a opinião partilhada pelos anteriores entrevistados é reforçada por algumas das metas e estratégias de intervenção do Projeto Educativo da Escola V,

Promover práticas regulares de avaliação dos instrumentos e processos de funcionamento do acto educativo (resultados escolares, práticas pedagógicas, critérios de avaliação (...). Suscitar as acções de articulação curricular propostas pelo Conselho Pedagógico e pelos Departamentos com os projectos curriculares de turma (...). Criar equipas multidisciplinares para apoio aos alunos (PEE, pp. 9-10).

Concluímos segundo Alaíz *et al.* (2003), que a escola V deve privilegiar informações contidas nos relatórios de autoavaliação e, essa informação, deve mobilizar diferentes estruturas, dinâmicas e atores educativos para que a sua missão seja cumprida e, a sua capacidade para organizar os seus próprios processos de melhoria e para mobilizar o seu conhecimento interno para responder criativamente às mudanças se enalteça continuamente.

### 5.9 – Despoletar da adoção de planos de ação específicos na melhoria dos resultados dos alunos a partir do relatório de autoavaliação

Após a conclusão do processo de autoavaliação, com a identificação sustentada dos pontos fortes e fracos, de acordo com Alaíz *et al.* chega o momento de extrair da autoavaliação a sua utilidade, passando à planificação da melhoria da escola. A este propósito, consideramos importante para o nosso estudo interrogar os atores educativos sobre o despoletar da adoção de planos de ação específicos na melhoria dos resultados dos alunos. Os testemunhos encontram-se organizados no quadro 9, a seguir apresentado (2003, p. 113).

*Quadro 9 - Despoletar da adoção de planos de ação específicos na melhoria dos resultados dos alunos a partir do relatório de autoavaliação*

Traços Caraterizadores	Respondentes
“[...] embora não de uma forma formalizada (...). Fazíamos estas reuniões (...) por grupos disciplinares (...) já há muito tempo ainda antes, de termos uma equipa de autoavaliação de escola. Com essa equipa de autoavaliação faz com que se justifique de facto ...uma continuidade e uma melhoria do trabalho que já vínhamos a desenvolver antes. Em termos de grupo disciplinar”; “Por exemplo (...) nós temos testes intermédios fazemos questionários pergunta a pergunta dos testes intermédios (...), as escolhas múltiplas, são questões de resposta fechada e portanto o aluno pode acertar sem saber. E, então, fazemos um questionário aos alunos, se acertou porque sabia – anónimos, ou se acertou porque foi à sorte”	E2
“à partida houve uma distribuição de 9 das horas de apoio em função das áreas onde os alunos tinham mais dificuldade. Nomeadamente, no departamento de matemática há determinadas horas que são distribuídas mesmo para horas de apoio, porque é uma área em que há algumas dificuldades dos alunos e acho que é aí principalmente, que o plano atua. Que, a direção distribui para combater os resultados inferiores”	E9
“(...) há uma oferta muito grande aos alunos nas aulas de apoio e nas aulas de matemática, nas olimpíadas, testes intermédios”	E6
“Não há. Na minha escola não há o hábito enraizado da criação de reflexões escritas (...) é algo que eu acho que é uma falha”; Ainda que não se «faça por norma essa reflexão escrita, quando se estão a ler as atas dos departamentos (...). A ata é extremamente pobre (...), deveria haver um anexo qualquer, que dizia as principais ideias que foram estruturantes daquilo que foi feito. (...). Mas quando é pedida, explicitamente uma reflexão que, a pessoa sente, que se não for escrita... é complicado depois ter participações ativas no pedagógico seguinte”. “Quando não há, como não há normalmente (...) na escola essa quase obrigatoriedade, vamos debater isso, perde-se muita coisa, mas muita coisa pelo meio. Portanto, de produção de coisas escritas, não há de facto esse hábito. Eu sinto que da discussão de qualquer forma, ainda que seja, como disse há pouco de nos lembrarmos de certas coisas que já estão para la	E3

esquecidas. Coisas, inclusive que a gente fazia e foi deixando de fazer. Não era melhor voltarmos a...? Sim, porque de facto é muito importante. Dito assim... ainda que não sejam otimizados do ponto de vista da sua análise, esses relatórios são muito importantes”	
“Planos, específicos não. Nós tratamos isto mais a nível do departamento e tentamos ver quais são os problemas das turmas em particular e depois cada professor tenta trabalhar da melhor maneira. Claro que é difícil porque as turmas são muito grandes e o espaço, as salas são pequenas e, muitas vezes torna-se muito difícil aplicar aquilo que nós pretendemos aplicar, dado que a sala está cheia, superlotada. Os alunos, não têm espaço entre eles, as carteiras estão todas juntas. O professor não se pode movimentar na sala de aula (...) e isso, complica bastante”	<b>E4</b>
“[...] o relatório CAF não, porque ele não foi suficientemente divulgado. Os relatórios de avaliação intermédia sim”. “[...] Ajustamento de critérios de avaliação e a produção de documentos mais eficazes para trabalhar com os alunos (...). Nas práticas pedagógicas. Sim, sim, sim (...). A nível da oralidade porque é um domínio novo, relativamente novo e que tem preocupado os professores e aí, tem havido um esforço de melhorar essas práticas a nível de oralidade até porque...há uma imposição da oralidade, em termo de peso de 25% da avaliação e temos de trabalhar isso. Tem havido portanto, uma captação e melhoria desse aspeto de trabalho sobre a oralidade nas aulas de português”	<b>E5</b>
“Não., não, penso que não”	<b>E7</b>
“Não, o relatório não produz porque obviamente, não são também abordados (...) planos de ação específicos. A não serem elaborados planos de ação específicos, obviamente que não vai haver elaboração de qualquer mudança, isto muito taxativamente e objetivamente”	<b>E8</b>

Fazendo uma observação atenta ao quadro 9 verificamos que apenas dois dos respondentes (E2 e E9) salientam nas suas respostas algumas medidas ou planos de ação específicos na melhoria dos resultados dos alunos a partir do relatório de autoavaliação tais como: reuniões por grupos disciplinares; questionário aos alunos; distribuição de horas de apoio em função das áreas onde os alunos têm mais dificuldade.

Contudo, há cinco atores educativos (E3; E4; E5; E7; e E8) que pensam exatamente o contrário, dizendo que os relatórios de autoavaliação não fazem despoletar novas medidas de intervenção relativamente à melhoria dos resultados escolares dos alunos, inclusive o coordenador do departamento de matemática, o que contraria o discurso dos dois professores supracitados do qual é coordenador. O mesmo sucede relativamente ao coordenador do departamento de Português (E4) e professores do 10.º, 11º e 12º anos de escolaridade desta disciplina (E8; E7; e E5), cujos testemunhos realçam não haver planos específicos que derivam da análise dos relatórios de autoavaliação. Com efeito, verificamos que este conjunto de afirmações revela o não conhecimento do plano de melhorias que tenham como origem a análise do relatório da equipa de autoavaliação mas sim, outras estruturas intermédias, pela maior parte dos entrevistados. Da mesma maneira, na análise do corpus dos documentos (PAA; Atas; RAI/RAA; RAE; outros relatórios), não existe nenhuma resposta de uma qualquer medida específica derivada do relatório de avaliação relativamente à melhoria dos resultados escolares dos alunos.

A crescente autonomia atribuída à escola e as mudanças constantes a que temos vindo a assistir na sociedade cria a necessidade de fomentar nas organizações educativas dispositivos de autoavaliação, por exemplo relatórios, que funcionem, quer como prestação de contas (Azevedo, 2007), quer como mecanismos de aprendizagem da escola e até como um mecanismo de promoção da melhoria (Costa, 2007; Correia, 2011) dos resultados escolares dos alunos. Concluimos que ainda há muito trabalho a fazer nesse sentido na instituição educativa em estudo.

### 5.10 – Relatório de autoavaliação e alteração das Práticas/dinâmicas dos professores/coordenadores

Na perspetiva de Correia (2011), a autoavaliação da escola tem dado indicativos de mudanças práticas dos próprios professores, assim como da administração e da coordenação. Neste sentido, o relatório de autoavaliação, mediante um processo de reflexão rigoroso de planeamento/observação/análise e reflexão deve dar origem a alterações das práticas/dinâmicas dos agentes educativos em geral. A este propósito, o relatório do Plano Anual de Atividades do 1.º período, no presente ano letivo refere que está em foco “o desenvolvimento de um conjunto de atividades que pretende dar resposta ao plano de melhoria elaborado no início do ano letivo anterior, após a autoavaliação da escola segundo o modelo CAF” (Relatório do PAA, 1.º P, p. 3). Na análise das entrevistas realizadas observamos que a maioria dos elementos considerou haver alteração das práticas/dinâmicas referindo o que se encontra registado do quadro 10.

*Quadro 10 - Relatório de autoavaliação e alteração das Práticas/dinâmicas dos professores/coordenadores*

Traços Caraterizadores	Respondentes
“Eu penso que sim (...) nós fazemos esse diagnóstico precisamente porque queremos ver resultados e queremos fazer alguma coisa mais porque vemos que não está tudo bem, como é óbvio”	E2
“Sim, sem dúvida nenhuma. Desde logo, há algo sobre a qual os resultados nos fazem refletir (...), nos dão uma visão global claro (...), fazem-nos ter a noção da realidade e a melhoria é isso mesmo. Fazem-nos ter a noção da realidade e por vezes, nós esquecemos... que a nossa realidade depende muito dos alunos que nos entram na porta (...). “Os relatórios fazem-nos refletir. Os deste ano têm-nos feito refletir muito de se adaptar aquilo que a gente tem feito, de se repensar coisas que temos feito à realidade das turmas e dos alunos que de facto estão naquele ano, naquela disciplina”; “A melhoria que vem daí (...) a análise dos relatórios nas dinâmicas dos professores (...), de qualquer forma, tem servido para a melhoria de tudo o que diz respeito assim para a aprendizagem, penso que sim”	E3
“Recorrendo às novas tecnologias tentando fazer com que os alunos sejam mais autónomos (...). No que diz respeito à disciplina de português torna-se muito difícil porque nós temos a avaliação da expressão e compreensão oral e numa turma com 30 alunos, é muito difícil fazer uma avaliação dessas. É um grande constrangimento que nós temos”	E4

“ Eu acho que sim (...). Com estes relatórios conseguimos identificar ou perceber se as estratégias que nós estamos a adotar estão a resultar ou não. E, então perante esses resultados, sabemos o que é que temos... que modificar alguma coisa e modificamos ao nível de estratégias e também ao nível de métodos de avaliação”	E9
“Este ano, nós temos que saber trabalhar com turmas de 30 alunos. Claro que é muito diferente (...). Havia determinadas atividades que poderiam ser feitas quando as turmas eram mais reduzidas (...). Portanto, é muito difícil trabalhar com turmas de 30 alunos, nestas condições, que as salas são relativamente pequenas. Claro que nós não podemos implementar técnicas mesmo que elas viessem 2 vezes por semana. É impossível, é impossível”	E7
“Continuo a dizer, que por vezes, os resultados nos devem fazer refletir não é? Continuo a achar que muitas das vezes os resultados...os professores acham que (...) a culpa está sempre do outro lado (...). Os alunos são sempre os principais culpados e não há alteração de práticas, ou seja, as práticas mantêm-se as mesmas. Obviamente que neste sentido, não há qualquer mudança de prática, nem dinâmica por parte dos professores, quando os problemas são sempre do outro lado”	E8

Pela observação do quadro, verificamos que a maior parte dos docentes considera haver alteração de práticas relativamente às informações emanadas do relatório de autoavaliação. Todavia, dois dos elementos da escola V deixaram transparecer o contrário. Em termos de síntese, parece-nos ser legítimo concluir que de acordo com o relatório do Conselho Nacional de Educação (2005) «a avaliação não deve ser uma «moda» mas, antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem para melhorar as práticas” (CNE, 2005, p. 46). Acreditamos que muitos problemas que se colocam atualmente às dinâmicas da escola são dilemas éticos acerca da sua missão e finalidade, da sua organização ou dos seus intervenientes. Cabe, portanto, aos atores educativos enquanto membros da escola e principais dinamizadores da sua melhoria, reforçar e inovar o seu papel/função tendo também por base, o relatório de autoavaliação, como agente fundamental da sua avaliação e reflexão das práticas. Por isso, devemos assumir que o relatório de autoavaliação enquanto exercício coletivo baseado no desenvolvimento profissional e na responsabilização social deve ter uma missão pedagógica não obrigando a um trabalho burocrático fastidioso. Embora necessário, o relatório de autoavaliação deve ser entendido como uma estratégia para a melhoria organizacional a partir de processos de autorreflexão e análise por todos os seus interessados.

### **5.11 – Envolvência da direção/estruturas intermédias nas dinâmicas da escola**

Tal como as restantes organizações, também a escola se encontra sujeita a processos contínuos de mudança nas suas práticas e dinâmicas para se adaptar às alterações do meio social dos alunos. Os processos de mudança e de inovação passam também pela forma como os líderes e estruturas intermédias compreendem a instituição escolar, em toda a sua

complexidade. Estes atores educativos, nas suas intervenções devem ver a escola para além do modelo burocrático e de anarquia organizada, que a caracterizou internamente durante muitos anos e que por vezes sobressaem ainda hoje em certas medidas e estratégias de submissão interna e externa, impedindo-a de olhar um contexto mais abrangente (Santos, 2007).

Consideramos pertinente clarificar o papel destas entidades educativas interrogamos os docentes sobre este assunto e as suas opiniões encontram-se registadas no quadro 11.

*Quadro 11 - Envolvência da direção/estruturas intermédias nas dinâmicas da escola*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“A direção da escola através do Conselho Pedagógico, fala sempre com os coordenadores (...) estamos a fazer uma avaliação de resultados do 1.º período em termos disciplinares (...), de resultados efetivos mesmos em termos de classificações em grupo que vai agora para o próximo pedagógico para ser analisada e se tirarem conclusões que depois chegam também à comissão de autoavaliação também para nós definirmos plano de melhorias”.	<b>E2</b>
“ Que eu saiba, não. Penso que o papel da equipa está um bocadinho limitado (...). nada de especial. De vez enquanto (... há iniciativas que são tomadas na escola, ainda que sejam palestras que são desenvolvidas, convites, tentar que haja formação na direção de turma, convidar pessoas para virem falar de coisas como “a indisciplina”, que eu penso que vêm muito a reboque do que a equipa vai colocando nos relatórios, mas não posso ter a certeza disso”.	<b>E3</b>
“ Tem suscitado a reflexão/preocupação sobre esses resultados (...). Quando comparamos resultados da avaliação interna, com resultados de exames, apesar da escola a nível de rankings estar situada numa boa posição mas há esta interrogação, mas podemos melhorar não é?”; “Sobretudo em determinadas disciplinas e há essa preocupação e...há mesmo portanto, uma proposta que foi feita no sentido de professores por exemplo, de disciplinas como a física e química e a biologia e geologia, no sentido de melhorar as práticas pedagógicas. Essa proposta foi feita. Para o Português não”.	<b>E5</b>
“Sim refletindo em departamento”; “Um exemplo são as reflexões”.	<b>E6 e E4</b>
“Há vários grupos de trabalho. (...), no pedagógico as pessoas estão distribuídas e, além disso, há grupos de professores que cada um faz a sua tarefa. Há muitas equipas de trabalho”.	<b>E7</b>
“Pois, não, no meu entender, não”	<b>E8</b>
“Sim envolve. Em departamento são analisados os relatórios e em departamento são feitas sugestões para atividades e estratégias que devem ser aplicadas e a direção normalmente é recetiva a essas sugestões”.	<b>E9</b>

Pela observação atenta ao quadro 11, verificamos que a maioria dos entrevistados refere que a direção e representantes das estruturas intermédias participam na organização de dinâmicas da escola, explicitando exemplos dessas mesmas dinâmicas ao nível dos departamentos, reuniões de grupo e conselho pedagógico. Verificamos, também, que essas intervenções pretendem influenciar, motivar e habilitar outros atores educativos a contribuir para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros e elevar o nível académico dos seus alunos. Também, dois dos documentos analisados referem, embora de forma muito objetiva e global, que se deve “Estabelecer uma dinâmica colaborativa entre a direção e a

associação de pais (...). Reconhecer-se e agradecer o grande esforço realizado pela direção da escola em ordem à criação dessas condições de trabalho bem organizadas, apesar das fortíssimas restrições orçamentais” (RA, 1.ºP, p.36).

Concluimos de acordo com o pensamento de Perrenoud (2003) que para haver eficácia dos sistemas educativos e sucesso nos resultados escolares dos alunos são necessárias intervenções por parte das estruturas de topo e intermédias orientadas para partilha, interação e flexibilidade de dinâmicas e de trabalho cooperativo. Esta negociação participada, com responsabilidades delegadas, deve procurar cumprir da forma mais eficiente os objetivos da escola e dos alunos, tendo como fim último servir melhor toda a comunidade escolar. Entendemos que as lideranças e estruturas intermédias devem gerir-se por atitudes e comportamentos democráticos valorizando o trabalho em equipa, onde ideias e medidas são tomadas em conjunto, fazendo com que a equipa chegue às próprias decisões. Devem ser comunicativas, colaborativas e participativas. Atuar como agentes facilitadores para orientar, ajudar nas soluções de problemas, coordenar as atividades e sugerir ideias.

### **5.12 - Iniciativas pela equipa de autoavaliação de melhoria dos resultados escolares dos alunos**

Segundo Costa (2007), a autoavaliação é uma vertente de avaliação que muito pode contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, o reforço do profissionalismo e das competências docentes e conseqüente melhoria dos resultados dos alunos. Nesse sentido a equipa de autoavaliação deve assumir como função principal, o reforço da capacidade da organização escolar em implementar o seu processo de melhoria, utilizando e orientando a aplicação de resultados do monitorização e avaliação na tomada de decisões, planeamento e organização do trabalho escolar focadas na melhoria da aprendizagem dos alunos. Tendo por base este desejo, quisemos ouvir a opinião dos atores educativos da escola V (Quadro 12).

*Quadro 12 - Iniciativas pela equipa de autoavaliação de melhoria dos resultados escolares dos alunos*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“Sinceramente não sei (...) se calhar até nos dão conta de algumas alterações mas, não vêm especificadas que são resultado dessa tal reunião, dessa tal comissão de avaliação”	<b>E7</b>
“Sim, eles produzem normalmente, alguma estratégia. Mas, são estratégias que após o relatório será feita uma análise e são feitas sugestões. (...). “No departamento, sim. Muitas das vezes saem aquelas linhas gerias de orientação para... “Essencialmente todo o processo da autoavaliação parece-me que é mais burocrático do que um processo realizado no sentido de operar mudanças. Ou seja, é uma exigência que é feita e como tal, fica muito bem e consta nos papéis mas, produzir efeitos práticos ou mudanças julgo que não. Não tem qualquer efeito [...]”.	<b>E8</b>

“O impacto é fundamentalmente uma identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos – o que é que tem de ser alterado, quais são as dificuldades que os alunos apresentam. Em termos das minhas estratégias é no sentido de colmatar essas dificuldades e principalmente, nas aulas de apoio, prestar mais apoio àqueles alunos cujos resultados são mais baixos”	<b>E9</b>
“As equipas fazem sempre propostas que vão a sede de conselho pedagógico, para alterar quer algumas práticas, quer a introdução de algumas atividades que possam melhorar (...). Jogos de matemática, (...) da participação do desenvolvimento de uma atividade sobre fragmentos de leitura, que são atividades que obrigam os alunos a participar de uma forma informal em atividades extracurriculares que de uma forma mais agradável e mais lúdica se vai falando dos conteúdos programáticos, quer a matemática, quer a português e portanto, é sempre um reforço das aprendizagens”.	<b>E1</b>
“Há sempre uma mudança por muito pequena que seja ...e qualquer...a partir do momento de que nós decidimos fazer uma autoavaliação já há uma mudança. (...) As pessoas cada um por si, vai fazendo as suas mudanças”	<b>E2</b>
“Não me apercebi de mudanças. Creio que não há grande impacto na escola”.	<b>E4</b>
“Essas estratégias (...) têm a ver com a distribuição das horas de apoio, principalmente”.	<b>E9</b>

Pela observação do quadro verificamos que na globalidade das respostas poucas iniciativas sobressaem relativamente à melhoria dos resultados dos alunos introduzidas pela equipa de autoavaliação. Essas iniciativas baseiam-se na distribuição de horas de apoio, jogos de matemática, atividades sobre fragmentos de leitura nas atividades extracurriculares. O relatório de Avaliação interna refere que umas das causas dos maus resultados devem-se ao desadequado comportamento dos alunos. Segundo este documento,

Será importante registar que algumas das turmas que apresentam pior comportamento são igualmente aquelas que apresentam um aproveitamento mais fraco. Durante o primeiro período, 54 alunos (o dobro do número no ano transato) foram encaminhados para a direção/biblioteca, por mau comportamento. Os motivos pelos quais foram conduzidos à direção foram, na sua maioria, o uso indevido do telemóvel dentro da sala de aula. De referir que apenas 2 alunos foram reincidentes no mau comportamento (RAI, p.14).

Em suma, foi possível verificar que o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação apresenta sérias debilidades ao nível da implementação de melhoria nas asserções dos atores educativos entrevistados. Embora sejam iniciativas importantes, não deixam de ter um caráter formal, burocrático e rotineiro. As iniciativas da equipa de autoavaliação da escola V deveriam segundo Azevedo (2007) mover-se de forma inovadora e contextualiza, no sentido de melhorar as práticas, melhorar comportamentos e em geral, o ensino e a aprendizagem dos alunos, com a pretensão de gerar impacto na melhoria dos seus resultados escolares e conseqüente interesse e motivação pelas atividades curriculares e extracurriculares.

Concluimos que não recolhemos evidências de que as práticas de autoavaliação adotadas pela equipa tenham já permitido uma intervenção inovadora sistemática e

consubstanciada em planos de ação que considerem os pontos fortes e as debilidades da prestação do serviço educativo e sustentem as opções estratégicas e as decisões tomadas relativamente à vida da Escola tendo por base o impacto dos resultados escolares dos alunos.

### 5.13 - Funções dos professores na adoção e execução do Plano de Melhorias

A melhoria eficaz das dinâmicas educativas na escola, no parecer de Alaíz *et al.* (2003), concretiza-se, quer nos resultados intermediários quanto à forma como a escola e a sala de aula se organizam para haver uma melhoria nos processos organizativos, quer quanto aos resultados dos alunos, considerados como um todo, avaliados segundo um critério de eficácia. Ora, nestas dinâmicas da organização escolar, os professores têm um papel preponderante segundo os autores supracitados. A este respeito, relembramos as expressões utilizadas nos discursos de alguns dos atores educativos entrevistados, explanadas no quadro a seguir apresentado.

Quadro 13 - Funções dos professores na adoção e execução do Plano de Melhorias

Traços Caraterizadores	Respondentes
“ [...] Apoios aos alunos, não só nas aulas de apoio que estão definidas para além do meu horário (...). Eu pretendo que chegue mais aos alunos a informação que nos interessa e que as aprendizagens sejam de facto significativas (...) e que façam melhorias”.	E2
“Mais de chamar atenção (...) tentar que ninguém fique de fora nas reflexões nos diversos âmbitos, nas diferentes disciplinas, nos diferentes anos. Tentar envolver-me nessas discussões todas. (...) “As intervenções dos coordenadores devem ser ou tento que sejam, de forma que haja sempre uma franqueza, um diálogo, abertura de que estamos a discutir isto sem predas na mão. Discutir abertamente”.	E3
“Refletimos sobre os problemas que vamos encontrando e tentamos depois nas reuniões que fazemos por anos de escolaridade (...), comparar as turmas, ver a melhor maneira e através da experiência (...). Fizemos isto e não resultou vamos fazer desta maneira...tentamos assim com estes grupos por anos de escolaridade”.	E4
“ [...] Há a preocupação de trabalhar com os colegas e aferir, as planificações e obter melhores práticas pedagógicas e resultados. Tem-se limitado a isso, o trabalho inter pares”.	E5
“ Conheço o determinado em departamento”.	E6
“ [...] tento cumprir as orientações dos elementos superiores, quer da coordenadora, quer do conselho diretivo, da direção (...). Mas, pessoalmente não tenho contribuído, nem tenho adotado... cumpro aquilo que me dizem: olha isto agora é assim mas também não há assim nenhuma alteração específica. Por isso é que eu nem tenho grande conhecimento dessa comissão”.	E7
“Pois esse é que é o grande problema (...). Nós essencialmente tentamos. Sinceramente e se formos a ver, não há elaboração de um plano de melhoria. Tentamos é constatar e ver, quais são as principais dificuldades dos miúdos. Pura e simplesmente ajudá-los ou encaminhá-los por exemplo, para apoios ou... sabendo que há de antemão dentro de um plano de melhoria (...) neste momento tenho na minha sala a aplicação de um plano de melhoria. Com turmas tão grandes é praticamente impossível porque não há o ensino mais de contacto individual, não há (...). O plano de melhoria quase que nem é elaborado, muito sinceramente. Não é feita uma espécie de aula com os	E8

---

alunos onde travamos, essencialmente trocamos opiniões – o que é que correu mal? (...). “Tento alterar as minhas práticas, faço uma reflexão sobre práticas porque se vejo que os resultados são demasiado maus, aí, obriga-me a refletir sobre as minhas práticas (...). Há normalmente um diálogo com o aluno no sentido de vermos e detetarmos o que correu mal e se é que lhe podemos chamar “um plano de melhoria”, porque não é um plano de melhoria objetivo. Isto é, um diálogo entre professor e aluno onde vamos detetar as falhas, o que correu mal, o que é que conclui e vamos essencialmente dar-lhes algumas orientações para que as coisas possam vir a melhorar. Mas, isto não passa de mera conversa e diálogo entre professor-aluno e não é traçado nenhum plano de melhoria”.

---

“Como professora leciono as aulas de apoio que me são distribuídas e depois tento dentro da sala de aula (...). Criar novos métodos de avaliação e novas estratégias. E, normalmente resulta.

E9

Pela observação do quadro, verificamos que a maioria dos professores entrevistados apontam algumas das suas funções para a adoção e execução do plano de melhorias. Dessas medidas salientamos aulas de apoio definidas para além do horário letivo; reflexões escritas em diversos âmbitos sobre as práticas; franqueza, diálogo, abertura em discussões sobre as aprendizagens dos alunos, reuniões entre diversas estruturas sobre problemas dos alunos; criação de novos métodos e estratégias de avaliação, Troca de opiniões com os alunos; conversa e diálogo entre professor-aluno; trabalho colaborativo interpares e troca de recursos materiais. Houve quem tivesse feito referência a alguns entraves nas suas funções assinalando a inexistência de ações e plano de melhorias e turmas demasiado grandes.

Concluímos norteados pelo pensamento de Costa (2007) que existe ainda alguma debilidade na função dos professores quanto à adoção e execução do plano de melhorias referindo um dos entrevistados (E8) que não há a elaboração desses planos. Não é ainda evidente uma cultura de autorregulação assumida por toda a comunidade escolar, nem a existência de um planeamento estratégico de consolidação e melhoria na escola V. Há intenções, mas verificamos que as melhorias se centram fundamentalmente ao nível de procedimentos burocráticos essencialmente.

#### **5.14 - Alterações, possibilidades de interferência produzidas a partir da aplicação do Plano de Melhorias**

Normalmente cabe à equipa de autoavaliação, em virtude do trabalho desenvolvido para o diagnóstico da organização, deter o conhecimento e a motivação necessária para realizar o plano de melhorias. Não obstante ser uma tarefa atribuída a uma equipa, devem também, os professores ter um papel ativo nesta missão. Considerando-se a escola como centro da mudança e formação, esta mudança implica os alunos, os professores, toda a cultura

escolar. De seguida, teremos acesso às interlocuções dos professores da escola V, relativamente a este assunto.

*Quadro 14 - Alterações, possibilidades de interferência produzidas a partir da aplicação do Plano de Melhorias*

Traços Caraterizadores	Respondentes
“Melhorámos a formalização de algumas normas informais que são mais ou menos interiorizadas. Portanto, houve a cursa manual do procedimento, sob a constituição de alguns regulamentos, regulamentos específico da avaliação geral dos alunos, regulamentos específicos do funcionamento dos cursos profissionais, PAPES e FSTS”.	E1
“ [...] os últimos resultados, nos últimos anos têm vindo a melhorar. As práticas que estão a ser aplicadas que estão a ter efetivamente resultados que nós pretendemos”.	E2
“ [...] Se há alteração que eu sinta visível das análises dos resultados é... que quando se está a falar por exemplo nos exames do 12.º ano ou que se passou num teste intermédio ou que se está a passar nos resultados das avaliações do 1.º período (...), que todos os professores percebiam que aquilo diz respeito a todos”; “Estamos a falar de um ciclo que diz respeito a todos e tentarmos perceber (...) que algumas coisas que foram detetadas sobretudo em final de ciclo, nós conseguimos perceber que aqueles problemas não vêm dali, vêm de 1 ano atrás ou há 2 anos atrás e, procurar que certas questões (resolução de problemas, utilização de tecnologia, de questões envolvendo a capacidade dos alunos falarem, escreverem, as composições de matemática). “Quando começaram a aparecer dados claros de avaliações internas, mas também externas, eu diria sobretudo externas (...), onde foi possível perceber que havia ali competências que não estavam desenvolvidas, notou-se uma preocupação dos professores onde podiam começar isto mais cedo e não só na altura em que o aluno vai ser avaliado, posto no exame”. “Sinto hoje que as pessoas estão mais envolvidas na noção de que estamos perante um ciclo e nestes últimos anos, a minha escola (...) há muita mais gente que tenta pegar nos alunos do 10.º ano e levá-los ao 12.º ano. Fechar o ciclo (...). estes resultados tem trazido que é perceber que aquilo que se passa no final do ciclo, que é reflexo do que tem sido construído”. Eu ia dizer há pouco que dava o exemplo que é, foi numa situação que foi numa pergunta, agora já não me lembro se foi num exame ou num teste intermédio. Uma pergunta que envolvia a utilização da calculadora. Estamos a falar de uma coisa que se passou há uns anos atrás e onde os resultados foram muito maus do ponto de vista percentual. Isso foi muito debatido e a verdade é que, aqui há uns tempos, quando numa outra prova, nesse item (...), os resultados foram muito bons. reflexão e ação”.	E3
“ [...], Na expressão oral trabalhamos com os alunos em sala de aula, motivamo-los depois até para fazer apresentações fora da sala de aula, na biblioteca escolar, encontros”; “ a biblioteca escolar também tem levado a cabo encontros com escritores, eles participam, ficam curiosos, fazem perguntas, têm outra postura que já não têm dentro da sala de aula. Até porque lhes interessa, é novidade”; “o - Fragmentos de Leitura, eles apresentaram, declamaram, leram. (...), e os trabalhos que eles apresentaram praticamente nessa atividade que é levada a cabo pelo grupo de português”; “apresentam aquilo que fizeram nas salas e para as quais os professores os prepararam. Tivemos desde representações de teatro, declamações (...), isso eles gostam. Cantar também, poetas portugueses”.	E4
“Alterações? Não tenho registado grandes alterações nesse sentido. Não”.	E5
“Como eu estou pelo primeiro ano, não tenho a perceção da diferença desse tal melhoramento”.	E6
“Sinceramente não estou a ver... Claro que hoje em dia, os ditos relatórios (...). Eu acho que é mais importante fazer (...) a atividade que contribua para a melhoria e nem sempre nós achamos que – há é preciso fazer um relatório... não, não acho necessário. Acho que naquele momento foi aquela medida adotada que nós achamos mais correta para melhorar até a aprendizagem dos alunos ou até o comportamento dos alunos. Não quer dizer, que depois obrigue a fazer um relatório. Eu sempre fiz, houve determinado atividades que eu achei, eu e o departamento, é lógico. Não fazemos atividade alguma sem dar conhecimento ao departamento. Portanto, é um grupo bastante solidário e é	E7

---

um grupo em que se partilham. Temos imensas dúvidas porque a nível de português com a mudança, a implementação da TLEBES, já nem falando do acordo ortográfico e claro que, nós temos imensas dúvidas. Também noto que nós precisávamos se calhar, desta união. É essencial, para a escola funcionar porque nós temos agora, muitas dificuldades, mesmo. Portanto, eu tenho imensas dúvidas e se não tivesse esse apoio dos colegas, se calhar teria ainda mais problemas”.

---

“Pois (...), ao não elaborar, não vai haver repercussões, ponto final”

---

**E8**

---

“Na minha disciplina (...) principalmente e realmente as aulas de apoio.

---

**E9**

---

Pela observação do quadro verificamos que os respondentes, na sua globalidade apresentam algumas situações relacionadas a sua interferência a partir da aplicação do Plano de Melhorias. Desses momentos fazem parte: aulas de apoio; relatórios, apoio dos colegas; apresentações dentro e fora da sala de aula; representações; teatros; canções; declamações; alterações de regulamentos; entre outros.

Concluimos que os professores devem portanto apostar em processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento que como salienta Azevedo (2007), impliquem e reforcem o seu profissionalismo, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e fomentem o sucesso académico dos alunos e o seu gosto pela escola.

### 5.15 - Frequência de Monitorização e avaliação do Plano de Melhorias

A eficácia educativa exige esforços sistematizados, monitorizados e continuados de identificação de necessidades e de implementação de estratégias e dinâmicas. A eficácia não é um resultado mágico, mas resulta de um processo de melhoria. O Plano de Melhorias é uma concretização do processo de perseguição de eficácia educativa (Azevedo, 2007) e por isso, é necessário fazer-se a sua monitorização e avaliação. Quanto a este ponto ouvimos os entrevistados que referiram o seguinte (Quadro 15).

*Quadro 15 - Frequência de Monitorização e avaliação do Plano de Melhorias*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“A frequência são semestralmente, semestralmente”	<b>E1</b>
“Pelo menos 2 vezes ao ano, nós fazemos essa monitorização”	<b>E2</b>
“ No departamento, não. Ao nível do pedagógico, sinto isso nos planos, vejo isso mais nos planos a percursos especiais, alguma coisa especial”.	<b>E3</b>
“Não”.	<b>E4</b>
“ Não, não tenho dados para responder a esta pergunta”.	<b>E5</b>
“Não sei”.	<b>E6</b>
“a nível de avaliação da escola deve haver a dita comissão, que faz o seu trabalho muito discreto e que acaba por fazer nos relatórios. Vai ouvindo com certeza os coordenadores dos departamentos. Nessas reuniões, não é obrigatório nós especificarmos isto- isto é para a avaliação, isto é para aquele grupo que está a tratar da avaliação em específico mas, penso que as informações acabam por chegar lá”.	<b>E7</b>

“Não, não, também não”.	<b>E8</b>
“Sim pela equipa, de 2 em 2 anos, os planos sim”	<b>E9</b>

Um olhar ponderado pelos dados do quadro leva-nos a perceber que as respostas são muito díspares. Apenas E2 e E9 referem ser de 2 em 2 anos. A diretora da escola V refere semestralmente e os restantes entrevistados desconhecem quando e se é feita esta monitorização e avaliação.

Concluimos, tendo por referência o pensamento de Correia (2011) que uma escola bem-sucedida é aquela que se preocupa com a sua monitorização constante onde a análise de dados relativos à escola e aos alunos é fundamental para se identificarem as suas necessidades e prioridades. A partir destas duas categorias de análise devem os atores educativos proceder à elaboração de estratégias que visem essas prioridades. De seguida, é necessário avaliar o sucesso dessas estratégias e dinâmicas para que se procedam a ajustes e melhorias nos planos. O que significa que a monitorização e avaliação do plano de melhorias são essenciais para o processo de tomada de decisão da escola conducentes à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Estratégias eficazes de monitorização incluem dinâmicas de acompanhamento de determinados indicadores menos positivos dos alunos que devem resultar no desenvolvimento de esforços eficazes para a redução desses mesmos indicadores.

### 5.16 - Estruturas onde são analisados o Plano de Melhorias

Através da definição do Plano de Melhorias, pretende-se contribuir para uma maior qualidade, eficiência e eficácia da escola e benefício dos resultados escolares dos alunos. Relativamente às estruturas onde são analisados o Plano de Melhorias, apresentamos de seguida as opiniões dos atores educativos entrevistados através do Quadro 16.

*Quadro 16 - Estruturas onde são analisados o Plano de Melhorias*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“São analisados em sede de conselho de autoavaliação que também depois são comunicados, quer ao conselho pedagógico, quer ao conselho geral”.	<b>E1</b>
“Não sei”.	<b>E6</b>
“Não há”.	<b>E8</b>
“São os elementos da comissão, principalmente os que estão na direção, pelo menos...”	<b>E9</b>

Pela observação do quadro, apenas 4 dos entrevistados responderam a esta questão, sendo a mesma estendida à totalidade. Os restantes entrevistados (E2; E3; E4; E5; e E7), não

responderam. Verificamos que dos que o fizeram, dois não sabem (E6; E8), um demonstra não ter a certeza da sua resposta (E9) e, apenas a diretora refere duas estruturas em que esta análise se realiza. Estas respostas e recusa dos atores educativoS a responderem permitem-nos constatar que porventura, não existem estruturas formalizadas para avaliação do plano de melhorias ou então, estes planos não chegam a ser formalmente avaliados.

Pensamos que a análise do plano de melhorias deve ser feita em estruturas específicas, denominadas pela equipa de autoavaliação da escola e assumir particular importância na medida em que, desta análise, deve decorrer, como refere Azevedo (2007), o reforço do profissionalismo docente, pautado por princípios de exigência, aperfeiçoamento e progresso das práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento de uma ética profissional vincada pela responsabilidade e pelo cuidado de diminuir resultados escolares pouco satisfatórios nos alunos.

### 5.17 – Conhecimento dos alunos sobre o Plano de Melhorias

Um dos objetivos do plano de melhorias prende-se com a vontade da organização escolar, quer na sua vertente externa, quer interna de melhorar o ensino e a aprendizagem e gerar impacto na melhoria dos resultados dos alunos no processo educativo (Azevedo, 2007). Neste sentido, consideramos importante perceber qual o conhecimento que os atores educativos têm face a estes instrumentos educativos (Quadro 17).

*Quadro 17 - Conhecimento dos alunos sobre o Plano de Melhorias*

Traços Caraterizadores	Respondentes
“Sim”.	E2
“Não”.	E5, E3; E4
“Não. Também não sei mas penso que não”.	E6
Eu não digo que todos os meus alunos conheçam. Mas, há alunos que mesmo que a pessoa lhes esteja a dizer diretamente eles não querem saber, nem ouvem. Mas, há alunos que participam e que têm assento no pedagógico. Supostamente estas informações são dadas aos professores e aos alunos que têm esse assento”.	E7
“Não. Normalmente é dado conhecimento ao diretor de turma. O diretor de turma vê logo com o encarregado de educação do aluno. No meio disso tudo, o aluno acaba por nem ter conhecimento desse plano de melhoria. Porque o plano de melhoria acaba por fazer uma rotação onde, o aluno é completamente excluído”.	E8
“Têm, têm através dos professores”.	E9

Pela observação do quadro 17, verificamos nas respostas dos entrevistados que os alunos desconhecem o plano de melhorias a que estão submetidos. Este desconhecimento não propiciará uma motivação e melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos que como

refere Ventura (2006) é difícil de resolver, porque o aluno ao não conhecer, deixa de exercer a capacidade de produzir uma atmosfera de responsabilidade, empenho e interesse no seu sucesso educativo. Esta ausência de conhecimento do plano de melhorias, dificulta o empenho dos principais atores da escola na procura do sucesso dos seus resultados escolares. O plano de melhorias pode constituir-se em instrumentos úteis para a melhoria das aprendizagens dos alunos se forem do seu conhecimento e com a sua participação e autorreflexão.

### 5.18 - Conhecimento dos alunos sobre estratégias de melhoria e sucesso na aplicação dos Planos

Cabe à escola, o papel de orientar os alunos para o desenvolvimento das competências necessárias para que procure ajuda sempre que isso se revele necessário.

No entanto, simultaneamente, deverá também ser incentivado o desenvolvimento da sua autonomia e mestria, essenciais ao seu percurso escolar e social. Nestas dinâmicas educativas é importante que os alunos conheçam e se integrem em estratégias que promovam o seu sucesso educativo. Vamos ver a seguir o que pensam os entrevistados quanto a este assunto.

*Quadro 18 - Conhecimento dos alunos sobre estratégias de melhoria e sucesso na aplicação dos Planos*

Traços Caracterizadores	Respondentes
“Conhecem através dos alunos que fazem parte da equipa e da página da escola”	<b>E1; E2</b>
“Não, a nível de plano de melhorias, não”.	<b>E5</b>
“Não sei”.	<b>E6, E4</b>
“Provavelmente sim. Porque além disso, ainda temos uma plataforma. O Modle funciona e as informações são lá colocadas portanto: os relatórios, os resultados etc. (...). Claro que, muitas das vezes os alunos, como são textos longos esquivam-se a ler, recusam-se mesmo. E, se calhar, alguns não fazem a mínima ideia. Muitos deles não conhecem o regulamento interno...”. “Não, não é de todos. Felizmente, nós temos aqui alunos muito responsáveis, muito conscientes, que acompanham e estão preocupados... Eu nunca mais me hei-de esquecer que tenho alunos que escolheram esta escola porque gostaram, do plano da escola. Portanto, isso é fundamental. Quer dizer que eles leram... Leram pelo menos... sabem com o que contam. Há alunos interessados, curiosos, que leem! Felizmente, se não, era um desânimo total”.	<b>E7</b>
“Acabam por não conhecer infelizmente, a não ser que o próprio professor da disciplina lhe dê conhecimento. Mas, muitas eles são feitos, digamos daqueles modelos famosos standards onde se põe cruzinhas e aquilo é um remédio santo que dá para todos. Aquilo é aplicável a todos.	<b>E8</b>
“Conhecem. Através dos professores e como sabem que têm as aulas de apoio para que superem as dificuldades que têm. Pode não ser dito diretamente que é do plano de melhoria mas, entendem como uma estratégia para melhorarem os resultados”.	<b>E9</b>

A leitura do quadro revela que ainda há alguns alunos que por razões diversas, não conhecem as estratégias de melhoria e sucesso da aplicação dos planos nos testemunhos de

E5; E8. Mas, os restantes entrevistados dizem que sim, e indicam por quem é comunicado esse assunto.

Considerámos importante que os alunos tenham conhecimento destas dinâmicas para terem oportunidade de autorregular os seus processos de estudo e de aprendizagem. Entendemos que um elevado controlo percebido por parte dos alunos não implica necessariamente um baixo controlo por parte dos professores e demais agentes educativos de topo e estruturas intermédias. Tendo conhecimento das estratégias de melhoria e sucesso na aplicação dos planos podemos aprender a regular a sua aprendizagem e o seu rendimento escolar, pois a capacidade de autorregulação não é um padrão de personalidade mas uma competência suscetível de ser modificada e incrementada em todas as suas intervenções.

### **5. 19 – Número de horas para aplicação do Plano de Melhorias**

Dentro do âmbito do nosso estudo, não conseguimos deixar de fazer uma pequena incursão sobre o número de horas disponibilizadas pela escola para a aplicação do plano de melhorias pois, pensamos que são importantes quando pensamos a aprendizagem como um processo e não apenas um produto. Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que os processos nela envolvidos sejam favoráveis a que esse resultado aconteça, sejam diversificados quanto à sua natureza mas, também, quanto ao grau em que favorecem a aprendizagem. Por isso, o crédito horário da escola para apoio e aplicação do plano de melhorias deve ser bem pensado e analisado por todos incluindo os alunos. Segundo o relatório de atividades da escola V,

No ano letivo 2012/2013, foi decidido a utilização de 90 min para apoio de alunos, nas disciplinas estruturantes e com sucesso educativo aquém do expectável. Tendo em conta a disponibilidade dos intervenientes, foi elaborado um calendário com indicação do professor, disciplina, dia e hora. Este calendário foi divulgado pelas turmas através do diretor de turma, nos placards habituais e página eletrónica da escola (R A, 1.º P: p. 2);

Os professores estiveram disponíveis para lecionar aulas de apoio, de acordo com o calendário e o horário atribuído, com relativa frequência dos alunos. Foram ainda prestados apoios aos alunos candidatos a exame de acordo com o Dec. Lei 357/2007” (RA-1.ºP).

Também o relatório de Avaliação Interna refere que, “no ano letivo 2012/2013, foi decidido a utilização de 90 min para apoio de alunos, para os docentes das disciplinas estruturantes e com sucesso educativo aquém do expectável” (RAI, 1ºP, p. 25).

Neste contexto, considerámos pertinente e útil para a investigação os testemunhos dos entrevistados que passamos a citar no quadro 19 pois verificamos, pelos dados do corpus de documentos supra analisados, que esse crédito horário é muito reduzido.

Quadro 19 - Número de horas para aplicação do Plano de Melhorias

Traços Caraterizadores	Respondentes
“10”	E1
“ [...] 90 min. para a aula de apoio, todo o resto que faça, visitas de estudo, jogos matemáticos, o “PMAT”, “O Canguru Matemático”, temos várias atividades ao longo do ano que são todas realizadas extra horário”.	E2
“Não. Este ano do ponto de vista de aulas de apoio (...). Não. Não sei mesmo”.	E3
“Eu creio que não temos”.	E4
“Crédito horário, nenhum”.	E5
“A mim foram 3 horas semanais”.	E6
“O nº de horas são as horas, que eu tinha de redução (artigo 79), principalmente essas. Claro que, nunca me recuso e isso... tem a ver também com a escola e tem a ver com a pessoa. Se há alunos que podem vir a essa hora de apoio. Aliás aqui a escola tem uma bolsa de apoio muito grande, de professores todos os dias (...). “essa redução (...) é aplicada nas horas de apoio (...), horas que estão marcadas. O aluno, nunca ficará sem tirar a dúvida. Às vezes até uma dúvida mínima, pontual”.	E7
“Eu tenho 1h de apoio aos alunos (...), somente 1h.	E8
“Tenho 2 h de apoio. Duas horas, dois blocos de 45mm”	E9

A leitura do quadro vai ao encontro dos dados analisados nos relatórios de atividades e de autoavaliação do primeiro período, demonstrando a quase inexistência de horas de apoio nas disciplinas de Matemática e Português para os alunos com maior dificuldade de aprendizagem. As respostas dos atores educativos em estudo demonstram desapontamento pela falta de recursos para a aplicação de Plano de Melhorias, dificultando este reduzido número de horas de apoio, a aplicação de um conjunto de procedimentos e estratégias organizadas e implementadas com o objetivo de promover a melhoria dos processos educativos e aumentar a eficácia dos mesmos em prol do sucesso educativo dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. O Plano de Melhoria da Escola é um instrumento fundamental para potenciar o desempenho académico dos alunos e a qualidade dos seus resultados (Department of Education and Early Development, 2005).

### 5.20 - Conhecimento e concordância com critérios de distribuição crédito horário da escola V

Segundo o artigo 12.º da Organização do Currículo do Ensino Básico, as escolas dos 2.º e 3.º ciclos podem oferecer componentes curriculares complementares com carga horária flexível que contribuam para a promoção integral dos alunos em diversas áreas, devendo ser efetuada através da utilização de um conjunto de horas de crédito. No mesmo documento normativo (artigo 20) refere-se competir às organizações escolares estabelecer o tempo semanal por disciplina no cumprimento do total de carga horária semanal de cada ano de

escolaridade ou ciclo, de forma a facilitar o estabelecimento de estratégias que permitam atingir os objetivos pré-estabelecidos em determinadas disciplinas. Salienta, o mesmo artigo, que na organização dos horários das turmas, assim como na organização das ofertas de apoio ao estudo, atividades extracurriculares e outras, devem as escolas otimizar os recursos globais e promover parcerias de forma a permitir a partilha e coordenação de ofertas e recursos (.Despacho normativo n.º 13-A/2012). Na procura de mais explicações e não dispondo de tempo para ir mais além, detemo-nos na análise das entrevistas dos atores educativos da escola V (quadro 20), quanto ao conhecimento e concordância com critérios de distribuição de crédito horário da escola V.

*Quadro 20 - Conhecimento e concordância com critérios de distribuição crédito horário da escola V*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“ Dado o reduzidíssimo nº de horas, essas horas são distribuídas em função de alguns projetos que estavam implementados (...) fazem parte do nosso regulamento, do nosso projeto educativo. [...] essas horas, foram essencialmente para o Projeto Museu, projeto esse que abarca a história da escola (...) temos também a distribuição para um professor que tem experiência, tem conhecimentos na manutenção dos espaços físicos da escola (...) não temos nenhum representante do parque escolar e portanto, essas horas foram locadas a um colega que faz esse serviço e, estão esgotadas basicamente as horas”; “por acaso são 2 colegas de matemática mas o crédito horário das 10h não foi alocado para reforço da matemática”; “.	<b>E1</b>
“ Sim. (...) nalguns casos era necessário mais mas também sei que a direção não o pode fazer por questões legais”.	<b>E2</b>
“Pois ok. ...Resposta dada”.	<b>E3</b>
“Não sei quais são os critérios. Não posso ...não”.	<b>E4</b>
“Não conheço, ... não conheço... não”.	<b>E5, E6</b>
“ reconheço que se calhar até há disciplinas em que os alunos até precisariam de mais horas. Há disciplinas em que o critério utilizado tem a ver especificamente, com o artigo 79. Há colegas de educação física ou outros departamentos, que não terão muita necessidade de aplicar para tirar dúvidas (...) No nosso caso, português, inglês ou matemática, é logico que noto que os alunos têm dificuldades e por isso, nós temos que incentivar (...) a frequência nas aulas de apoio, nessas horas e principalmente, a essas disciplinas”.	<b>E7</b>
“ Não conheço os critérios e discordo completamente da forma como eles são feitos, porque minimamente sabemos que nos são colocados. Uns têm 10, 11, 12, outros têm 1h. Nunca sabemos quais são os critérios de distribuição destas aulas de apoio, minimamente nem...não há critérios, julgo eu. É a própria direção que os distribui”.	<b>E8</b>
“Sim, concordo”.	<b>E9</b>

Pela leitura do quadro, verificamos que os entrevistados na sua maioria mostra desagrado em relação aos critérios de distribuição do crédito horário da escola, e outros há, que nem sequer conhecem esses critérios. Contudo, na nossa investigação pretendemos analisar em particular a relação que existe entre o impacto dos resultados escolares dos alunos e as dinâmicas da escola V, sabendo que as políticas educativas atuais tendem a diminuir cada vez mais recursos, como por exemplo, o crédito horário das escolas para apoio aos alunos

com dificuldades de aprendizagem, o que obriga, a que nas escolas, se executem decisões pouco pedagógicas e autónomas e, em certa medida, bastante burocráticas que podem apresentar-se como sendo de pequeno alcance mas que adquirem contornos de grande importância (Carvalho, 2010).

Relembra-nos como a autora, o que aconteceu com a atribuição das três horas de estabelecimento a professores que só tinham ensino secundário, o que não estava previsto, para depois aparecer um despacho normativo a regularizar essa situação. Ou quando as aulas de apoio aparecem como afetas ao tempo de estabelecimento (artigo 79 do anterior Estatuto da Carreira Docente), quando na verdade aí não deveriam caber tempos letivos ou mais carga letiva. É uma das competências do Conselho Pedagógico segundo o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários.

Constatamos pelas políticas educativas atuais, que existem determinadas medidas centralizadoras e descontextualizadas que se sobrepõem as decisões procedimentais e reais da escola, em que existem deliberações executivas centrais reveladoras de uma política que afeta grandemente a vida dos atores educativos e dinâmicas da organização, inclusive na elaboração de critérios de distribuição de crédito horário da escola. Continuamos em pleno século XXI, a assistir a um modelo de escola com características burocráticas, assegurado pela imposição de decisões (como a distribuição de horas de apoio aos alunos), e, por outro, uma perspectiva que considere a autonomia relativa decisória, consubstancia uma solução em termos de modelo teórico de análise e execução de ações internas nas escolas (Carvalho, 2010).

### 5.21 – Distribuição do crédito horário e melhoria dos RA

Segundo o Despacho Normativo n.º 13-A/2012, a escola deve definir a gestão do crédito horário. No artigo 12º do supracitado despacho, o diretor é o elemento educativo que decide a aplicação dessas horas para: disciplinas com menor sucesso escolar; regime de coadjuvação dentro da sala de aula, para disciplinas com insucesso escolar; e em apoio individualizado ou de pequeno grupo. A este respeito quisemos ouvir a opinião dos entrevistados, registadas no quadro 21.

*Quadro 21 - Distribuição do crédito horário e melhoria dos RA*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“Essas horas não têm efeitos nos resultados escolares dos alunos.	<b>E1; E4; E5</b>
“Sim (...), com esse crédito nós temos essas aulas de apoio que nos permitem dar esse apoio individualizado (...). Nós queremos melhorar é a qualidade do sucesso. Nós pretendemos melhorar a qualidade do sucesso e para isso temos de ter as aulas de apoio abertas a todos os alunos”.	<b>E2</b>

<p>“Tenho que dizer que não, mesmo”; “[...], em termos de gestão de horários eu não sei exatamente o nº de crédito de horas que me foi dado. O que nos foi sempre dito em conselho pedagógico e pela direção é que havia muitos problemas com as horas (...) de facto, poucas. Sinto que...os professores deveriam ter (...) de facto, mais tempo para fora das aulas poderem estar com os seus alunos, à disposição dos alunos (...), mas ter, haver muitos mais espaços, muito mais distribuídos, para que os alunos pudessem gerir um bocadinho também os estudos às várias disciplinas e naquele dia dizer: é hoje que eu vou ter com o meu professor de matemática para tirar umas dúvidas, para estudar um bocadinho. De facto, os espaços são poucos. Agora eu estou a dizer isso mas depois nos relatórios diz: pois mas a verdade é que muitos professores têm aulas de apoio marcadas e a não ser que os alunos sejam obrigados a ir pra lá, não aparecem. Estou a falar da matemática e do que me diz respeito diretamente”.</p>	<b>E3</b>
<p>“Acho que sim. Penso que sim (...), com os apoios, a grande oferta de apoios que existe”.</p>	<b>E6</b>
<p>“Sem dúvida, sem dúvida (...). Na aula de apoio, o aluno está ali sozinho ou com 2 ou 3 colegas que vão ao apoio, não é individual propriamente, mas é para isso que servem os apoios. Acho que sim, que melhora”.</p>	<b>E7</b>
<p>“Não. Na maior parte dos casos, infelizmente, não. Apesar de que me parece que aqui há uma falha por parte dos encarregados de educação e alunos porque de facto, há na escola onde leciono a disponibilidade de professores que constantemente se verifica que estão nas salas de aulas, na biblioteca mas que os alunos, não procuram por iniciativa própria. Eles não têm iniciativa de buscar, apesar de haver professores com horários e a cumprir as horas, que é verificado. Só que os alunos não procuram os professores. Os professores acabam por ficar sozinhos na sala de aula”.</p>	<b>E8</b>
<p>“Melhora. Porque eu acho que o apoio é essencial e um aluno que tenha dificuldades e que tenha um apoio mais individualizado é mais fácil para o professor e, depois para o aluno, superar as tais dificuldades. O professor identifica e trabalha aquela dificuldade que por vezes na aula (...) é difícil, é mais complicado”.</p>	<b>E9</b>

Perante a leitura do quadro 21, constatamos, sinteticamente, que quatro dos entrevistados (E2; E6; E7; E9), consideram que a distribuição de horas contribui para a melhoria dos resultados dos alunos. Os restantes (E4; E5; E1; E3; E8) referem que não surte qualquer efeito nessa melhoria. Confirma-se, assim, a pertinência de rever a distribuição de horas da escola V, em especial nas disciplinas de Português e Matemática, como um motor valioso para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. O Ministério da Educação e Ciência procedeu à revisão da estrutura curricular em março de 2012, no sentido de operacionalizar alguns princípios também, e relativamente ao aumento da eficiência, eficácia e melhoria dos resultados escolares, nomeadamente através da seguinte medida: conceder um crédito de horas, em função de fatores tais como a eficiente gestão de recursos e o número de turmas, considerando ainda os progressos e resultados escolares alcançados; e possibilitar ofertas de componentes curriculares complementares com carga flexível, a serem utilizadas com o crédito da escola (Ministério da Educação e Ciência, Revisão da Estrutura Curricular: 26/03/2012).

## 5.22 - Regularidade e intervenientes na análise dos PM

O Plano de Melhoria constitui-se como instrumento de suporte à programação e à implementação da melhoria na escola e é determinado por um conjunto de objetivos, metas, indicadores e ações, cuja governabilidade e sustentabilidade mobilizará a comunidade escolar e educativa e os seus recursos, em prol da aquisição de bons resultados escolares nos alunos. Como tal, devem ser analisados e avaliados com alguma regularidade. Veremos de seguida, o que pensam os atores educativos entrevistados (quadro 22) relativamente a este assunto.

Quadro 22 - Regularidade e intervenientes na análise do PA

Traços Caraterizadores	Respondentes
“A cada período (1.º, 2.º e 3.º). Há um relatório que expressa claramente, quer as percentagens de positivas, quer as percentagens negativas (...). Há o cruzamento das informações que constam das atas com o cruzamento das informações dos encarregados de educação e com o cruzamento das aulas de apoio. Portanto isto é feito periodicamente, trimestralmente”.	E1
“ Todos os períodos. Fazemos sempre relatórios da avaliação interna e portanto, os departamentos também dão contributos para isso” “ na comissão fazemos sempre o relatório da avaliação interna e de atividades que depois vão fazer parte do relatório final da CAF”.	E2
“Por períodos letivos. Que me lembre, a não ser em casos muito pontuais, de turmas muito especiais mas, isso até é feito mais ao nível de conselho de turma. Não me lembro de ter sido feito alguma avaliação”. “Aquilo chega-nos ao pedagógico pela equipa. Imagino que seja a equipa que o faça”.	E3
“Essa análise (...) é feita no departamento, por anos de escolaridade com os professores que estão a lecionar cada um dos anos. Depois (...) é levada a conselho pedagógico e nós nos relatórios que fazemos de departamento no final do ano, estão também aí os resultados dessas reflexões e algumas estratégias para melhorar a qualidade do ensino”	E4
“Por período (...), departamentos curriculares, conselho pedagógico e conselho geral” (...). “participo enquanto elemento do departamento e elemento do conselho geral”.	E5
“Trimestralmente”. “No Pedagógico, o departamento”; “participo como elemento do departamento”.	E6
“[...] os resultados dos alunos, à partida, nas várias avaliações. Portanto, supostamente não é só a avaliação final. No caso do português nós temos imensas avaliações, quer de expressão escrita, quer de expressão oral, quer dos conteúdos programáticos. Portanto, há uma série de avaliações. É lógico, que eles estão permanentemente a ser avaliados, até na aula. Portanto, se a avaliação é contínua”; “[...] é principalmente o professor (...). “Vamos imaginar que é um trabalho de grupo. Quase todos nós pedimos para os outros grupos estarem atentos e avaliarem também. Portanto, eles também participam”; “Os outros colegas também estão a avaliar e, mesmo antes de começar determinada atividade (por exemplo a atividade de expressão oral, que são atividades muito específicas), nós damos conhecimento aos alunos dos processos, dos parâmetros em que vão ser avaliados e eles geralmente também tomam as suas notas, para se puderem defender e até às vezes comparar as classificações atribuídas aos colegas etc. (...). “Nos testes são lhes apresentadas as correções e os critérios de avaliação. Portanto, eles sabem quais são os critérios”. “Não há muito tempo (...). No departamento sim. Estou a falar com os alunos não é possível. Agora com os colegas sim, com os colegas falamos. Aliás, logo no início do ano é quando perdemos mais tempo é exatamente a preparar os critérios de avaliação, os processos também, porque realmente, há opiniões diferentes. Nós no caso do português temos que avaliar muitas atividades quer na parte oral, quer na parte escrita, a gramática separadamente ou em conjunto etc. Uma vez que nós temos só 2 vezes por semana, nós temos que conversar	E7

---

e porque a escola e tem que estar todos dentro dos mesmos critérios. Quer os específicos, quer... já nem falo dos gerais. Portanto, à partida conversamos e se tivermos de alterar e ainda este ano alterámos. No início, logo no início de cada período fazemos esse estudo, essa análise e se houver alguma coisa a melhorar somos os primeiros a reconhecer e a sugerir”.

---

“A análise dos resultados é feita obviamente no final de cada período, somente. Não há outros momentos. Nela participam obviamente somente os docentes. Em casos práticos poderá haver uma ou outra reunião, como aconteceu por exemplo, no 10.º ano que fizemos uma reunião a meio do 2.º período. Para fazermos uma análise e uma reflexão sobre o desempenho e a avaliação dos alunos como é que estava a decorrer. E, nesta reunião, sim, esta sim, porque não se fala numa reunião de avaliação participa a representante dos encarregados de educação e o delegado de turma”. “Enquanto membros do conselho de turma, participamos”.

E8

---

“Isso é feito período a período. Não o tal regulamento de avaliação interna mas em período a período, no final de cada período. Depois de seguida, é feito um relatório e, em departamento, nós analisamos sempre os resultados do período anterior”. “[...] com os elementos do departamento”; “Fazemos mesmo em departamento, para selecionar uma equipa e essa equipa analisa em mais pormenores esses resultados e depois apresenta noutra reunião ao departamento, as conclusões e as sugestões de alteração”.

---

E9

Pela leitura do quadro 22, verificamos que todos os entrevistados salientam processar-se a análise do plano de melhorias pelo menos uma vez por período. Referem também que é feito um relatório analisado em diversas estruturas a constar: departamentos; conselho pedagógico; conselhos de turma; equipa de avaliação interna etc.

Concluimos que este plano ao ser discutido e analisado com a comunidade escolar e ao englobar também a comunidade educativa, através dos seus representantes no conselho pedagógico, conselho geral e outras estruturas está a responder ao disposto na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro tendo por diretrizes os dados resultantes de um processo extenso e participado de avaliação.

### **5.23 - Estruturas em que os alunos costumam ser ouvidos**

Pensar atualmente no aluno como a origem de um problema, exigindo-lhe que se adeque à escola, é uma leitura inconcebível nos dias atuais. A escola hoje deve ser um ambiente acolhedor e prazeroso, munido de estruturas educativas que proporcionem a todos os alunos o acesso, a permanência, bem como, a aprendizagem com sucesso e qualidade, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais ou culturais. A prática tem demonstrado o quão difícil é realizar uma reforma de âmbito democrático principalmente pelo não envolvimento dos alunos na construção da sua aprendizagem como sujeitos e atores conservando-se uma administração de escola centralizada e autocrática. Pareceu-nos importante para melhor enquadramento do estudo auscultar os entrevistados sobre – as

estruturas os alunos são ouvidos. Apresentamos, de seguida, a leitura que efetuamos no quadro 23.

*Quadro 23 - Estruturas em que os alunos costumam ser ouvidos*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“ [...] Os alunos costumam ser ouvidos (...) junto do seu diretor de turma. Essencialmente, em sede de direção de turma”.	<b>E1</b>
“Sim, claramente (...) um teste (...) um questionário em que eles me respondem pergunta a pergunta, o que é que falhou, porque só fazendo um diagnóstico de onde é que houve a falha e porque é que houve essa falha é que nós podemos melhorar (...). Fazer a correção dos testes e fazer essas chamadas de atenção”.	<b>E2</b>
“ (...) Não há, não há nenhuma estrutura montada para que o seja (...) como professor e como diretora de turma (...) temos as nossas funções e ninguém nos diz para o fazer e ninguém diz para não o fazer. O diretor de turma é falar com a turma”. “Normalmente ao nível da direção de turma, sim”.	<b>E3</b>
“ Sim, há sempre essa preocupação (...). Eles são ouvidos na sala de aula. Agora como não têm acento no conselho pedagógico, que é uma lacuna quanto a mim, eles deveriam lá ter assento e não estão. Portanto, são ouvidos pelo professor da disciplina e pelo diretor de turma (...). E, há uma preocupação de todos de fazerem ... a avaliação, promoverem a heteroavaliação também”, portanto na sala de aula, no espaço, sala de aula”.	<b>E4</b>
“Sim”.	<b>E5</b>
“Não costumo ouvi-los”	<b>E6</b>
“Sempre ouço. O que não quer dizer que lhes dê sempre razão”.	<b>E7</b>
“Na sala de apoio e na sala de aula”	<b>E8</b>
“Sempre, sempre. Acho que é a melhor forma de perceber. É ir diretamente aos alunos e perceber o que é que não está a funcionar tão bem”.	<b>E9</b>

A análise do quadro permitiu-nos verificar que os alunos são ouvidos: em sede de direção de turma (E1); na sala de aula pelo professor da disciplina e pelo diretor de turma (E4) apenas. Um dos entrevistados refere não ser costume ouvi-los (E6) e outro ouve-os mas nem sempre lhes dá razão (E7). Segundo E3, não há nenhuma estrutura montada especificamente para ouvir os alunos. Um teste ou questionário para E3 são recursos que melhoram as aprendizagens dos alunos.

Concluimos que na escola V, a construção de conhecimentos pelos alunos não resulta da interação de processos interindividuais e intraindividuais, que se desenvolvem dentro de um contexto no qual a sua inclusão em diversas estruturas internas da organização escolar concebem e otimizam interações, dando-lhes a oportunidade de desenvolver-se harmoniosamente e obter bons resultados escolares.

## 5.24 - Estruturas em que os Professores são ouvidos

Quisemos ouvir os elementos entrevistados e analisamos alguma informação (embora escassa e referida muito sumariamente) no corpus de documentos sobre as estruturas onde os professores comunicam informações diversas sobre a escola V enquanto organização e ainda, sobre o resultado académico dos seus alunos. Os resultados encontram-se no quadro 24.

*Quadro 24 - Estruturas em que os Professores são ouvidos*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“ [...], Os professores são ouvidos na medida em que os relatórios nunca são relatórios fechado. (...), quando a equipa de avaliação interna faz um relatório, envia-o para o coordenador do grupo disciplinar para ser debatido, para ser feita uma análise reflexiva crítica sobre esses mesmos resultados e depois trás essa reflexão para o conselho pedagógico. No conselho pedagógico debatem-se essas mesmas reflexões e isso é incorporado nos relatórios finais de avaliação que depois pode ou não, levar a mudanças de práticas (...)”.	<b>E1</b>
“Sim, no âmbito dos departamentos.	<b>E3; E8; E6; E2</b>
“Sempre, é logo um dos pontos iniciais nas reuniões de grupo e no conselho pedagógico	<b>E9</b>

Na observação do quadro 24, o testemunho da diretora da escola V, refere que os professores são ouvidos através de relatórios elaborados pela equipa de avaliação interna e de seguida, enviados para o coordenador do grupo disciplinar para serem debatidos e analisados no conselho pedagógico (E1). A maioria (E3; E8; E6; E2) destaca as reuniões de departamento como estruturas privilegiadas para essa função, acrescentando E9, a esta estrutura as reuniões de grupo. Segundo o regulamento interno da escola V,

Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina, nas atividades na sala de aula e nas demais estruturas da escola (RI, p.5).

Concluimos que existem estruturas onde os professores fazem chegar informações sobre o percurso escolar dos alunos, tendo sido destacado o conselho pedagógico para essa missão. Consideramos importante que este órgão debata assuntos pedagógicos cuja finalidade seja em conformidade com o definido no artigo 31º do Decreto-Lei 75/2008, coordenar e supervisionar aspetos pedagógicos e de orientação educativa da escola V, nomeadamente nos domínios pedagógico didático, a orientação e acompanhamento dos alunos.

## 5.25 - Inclusão dos alunos na melhoria dos seus RE

Na perspectiva de Fonseca (2010), podemos inferir, em alguns casos um “contágio positivo” entre os bons resultados dos alunos patentes nas escolas “melhor” posicionadas nos rankings e a sua interação/inclusão nas dinâmicas da organização escolar como incentivos à sua capacidade de autorregulação, motivação e melhoria.

A diretora da escola V salienta que,

A ideia é clara, responsabilizar os alunos também pelas suas aprendizagens. Nós não conseguimos ensinar quem não quer aprender. Portanto, a ideia é que os alunos também percebam que tem que se esforçar, que tem que aprender e portanto, têm de ser responsáveis por essa mesma aprendizagem. Aliás, já nos cursos profissionais muito antes de sair esta nova portaria 74, que saiu agora em 15 de fevereiro (...) que obriga que haja uma reflexão personalizada sobre cada aluno. Por exemplo, no caso do ensino profissional, em que diga, em que ponto é que ele está, quais são as suas dificuldades, qual é a sua evolução. Nós já fazíamos isto, e obrigávamos o aluno a assinar para ter conhecimento e também puder dizer (...) o que correu bem ou se poderia correr ainda melhor (E1);

Também o professor de Português do 10.º ano faz questão de mencionar no seu testemunho que,

Gosto muito de conversar (...). Os alunos que tiram negativa, no final peço-lhes para ficarem comigo, para analisarmos o teste e vermos o que é que correu mal (...). Normalmente tento saber o que é que aconteceu. Já aconteceu, miúdos que estão a viver situações difíceis a nível familiar (...) é feito um bocado, esta aproximação (...), tentar conversar com os alunos e ver o que é que não correu bem, analisando o teste detalhadamente e, procurar ver se o aluno poderá ter tido um momento. Porque estes momentos de avaliação são (...) de 90 minutos em que o aluno pode ter diversas frequências, estar mal disposto, aborrecido/chateado. Aproveito sempre para estar um bocadinho com eles para saber o que aconteceu (E8).

Partimos do princípio que integrar os alunos no processo de ensino e aprendizagem é uma dinâmica que os beneficia em termos de resultados escolares mais satisfatórios. Para além das referências anteriores dos discursos de dois dos entrevistados, alguns documentos (RAI; RGAA; ERA) evidenciam que,

com a entrada em vigor da Lei nº 51/2012 de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, a ultrapassagem do limite de faltas injustificadas, obriga o aluno faltoso ao cumprimento de medidas de recuperação e/ou corretivas específicas” (RAI, p. 15) (...). O número de alunos que frequenta estas aulas (...), está aquém das expectativas, principalmente, nas turmas que apresentam índices de sucesso muito baixos. Nos cursos profissionais, o número de alunos que procuram apoio é residual (RAE, p. 26).

Por vezes na escola V, são os próprios alunos que demonstram não ter interesse pela sua aprendizagem, levando os atores educativos a terem de colocar por escrito algumas normas aquando da elaboração dos relatórios de avaliação “relativamente à avaliação

extraordinária, o aproveitamento ficou aquém do desejado, com um sucesso de apenas 58%. Constata-se que os alunos continuam a não comparecer a todos os exames em que se inscrevem” (RAI, p. 27). Também o relatório geral de avaliação dos alunos destaca que,

- De forma a dar cumprimento ao carácter formativo da avaliação, os professores devem:
- a) Proceder, perante os alunos, à correção das provas escritas de avaliação, de forma oral ou por escrito;
  - b) Definir atividades de remediação e/ou enriquecimento em cada momento da avaliação formativa;
  - c) Proceder à entrega e correção de cada teste escrito devidamente corrigido num prazo máximo de três semanas a contar da data da sua realização;
  - d) Dar a conhecer aos alunos todas as classificações, incluindo as da oralidade nas línguas estrangeiras, antes do final das atividades letivas do período letivo em questão (RGAA, pp. 4-5).

Estas dinâmicas são exemplo de que “os alunos são consultados e co responsabilizados na grande maioria das decisões que lhes dizem respeito sendo-lhes atribuídas responsabilidades concretas na vida da escola” (RAE, p. 4).

A propósito, Fonseca (2010) acrescenta que em Portugal recentemente têm sido implementadas medidas que colocam as escolas no centro das políticas educativas, dando particular atenção aos resultados dos alunos, como meios de reduzir os níveis de insucesso e de abandono escolar. O Programa XVIII Governo, 2009, acentua objetivos como:

- a universalização da frequência básica e secundária, qualificar e certificar jovens e adultos sem habilitações, desenvolver programas de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, reforçar os recursos, as condições, o papel e a autonomia das escolas e valorizar o trabalho e a profissão docente (Programa XVIII Governo, 2009, p. 47).

Alguns investigadores (Afonso 2002, 2009; Azevedo 2007; Lima 2005) afirmam que o papel do Estado está a sofrer uma metamorfose, passando de “Estado Educador” para “Estado Avaliador” que se tem expressado no reforço dos mecanismos de avaliação externa, como o surgir dos exames e as provas nacionais desde o quarto ano de escolaridade e os programas de avaliação interna e externa das escolas. Esta ênfase nos resultados de avaliação parece evidenciar-se como um fator de regulação e de governabilidade sob a égide da prestação de contas sob a apreciação dos resultados conseguidos pelos alunos nos exames nacionais. Devem pois, acionara-se medidas/estratégias ou dinâmicas no quotidiano da escola de revalorização do papel dos alunos inserindo-o no seu percurso de aprendizagem, sobretudo, como meio de “evitar as injustiças do reducionismo dos rankings”, promovendo uma formação autorregulada pelos discentes, contrariando uma educação de regulação de mercado.

Na escola V verificamos, pelas pautas dos resultados escolares em finais do primeiro período, que os alunos da escola supracitada principalmente ao nível do Português e da

Matemática, obtêm boas classificações e isto implica, que assumam responsabilidades e estejam envolvidos no seu percurso escolar.

### 5.26 - Estratégias no Grupo/Conselho de Turma para RE menos satisfatórios

Reconhecendo-se a organização escolar como uma comunidade viva, que pensa e que tenta encontrar as melhores soluções para obter os melhores resultados, faz parte das intenções dos seus membros, em particular o grupo de professores com funções letivas arranjar estratégias para esse objetivo. Entendendo que as dinâmicas da escola V, devem ter por base um processo de melhoria e de estratégia de desenvolvimento, isto implica que se criem estratégias que decorram e reforcem o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento da ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado do fomento de práticas pedagógicas de grupo, de partilha e responsabilização (Azevedo, 2007). O quadro que se segue espelha os dados obtidos da análise a algumas das entrevistas efetuadas.

Quadro 25 - Estratégias no Grupo/Conselho de Turma para RE menos satisfatórios

Traços Caraterizadores	Respondentes
“Sim”.	E2
“ [...] Nesta avaliação periódica também se faz uma relação dos alunos que vão para as aulas de apoio e isso, é analisado nos relatórios de avaliação intermédia, produzidos pela direção com a colaboração do conselho pedagógico. São analisados, esses dados de alunos que frequentam as aulas de apoio. E, é uma situação que preocupa neste momento a escola porque há esta pouca frequência das aulas de apoio e estamos a pensar estas estratégias de como resolver esta pouca frequência das aulas de apoio. E, portanto, se houver enquadramento legal, já pensámos em obrigar, mesmo, os alunos que têm resultados negativos a ir às aulas de apoio, se isto tiver enquadramento legal”.	E5
“Sim (...). No Conselho de Turma decidimos dar cumprimento ao Regulamento Interno, fazer com que os alunos cumpram e motivar os alunos para frequentar as aulas de apoio para melhorarem os seus resultados”.	E6
“proposta para eles frequentarem as aulas de apoio e o tal incentivo, por exemplo (...) a leitura contratual. (...). Incentivá-los à leitura, algo que devem fazer mas, que lhes dê prazer. Portanto, se nós começarmos por um livro complicado, é lógico que eles nunca mais vão gostar de ler”.	E7
“Sim, define-se normalmente a estratégia standard, é o que eu costumo dizer, que é “o serve para todos. Isto obviamente não é analisado detalhadamente cada caso, obviamente. Eu digo, não há tempo. Costuma-se dizer: o problema é a falta de tempo. Mas, tenta-se ver. (...) Nós professores temos um péssimo hábito de pôr sempre o ónus do lado do aluno. Ou seja, ou é porque não estuda ou é porque não se empenha, ou é porque não trabalha, ou é porque... A avaliação neste sentido, não produz qualquer (...). É um procurar de culpas e não um procurar de estratégias. Não faz com que o professor altere as práticas. Ou seja, refletimos, obviamente em grupo mas...as estratégias não surtem qualquer efeito. Os alunos estão sempre do outro lado”.	E8

---

“Sim definimos. A tal equipa, em departamento e depois, aquela equipa dá sugestões e discutimos em departamento quais são as melhores estratégias”.

---

E9

A análise do quadro permite-nos verificar que as aulas de apoio e sua assiduidade por parte dos alunos, estratégias e organização é uma preocupação por parte do grupo de professores. Alguns deles referem que a culpa do pouco sucesso desta “estratégia standard” (E8) também se deve à pouca assiduidade dos alunos e a práticas um pouco tradicionais “estratégias que não surtem qualquer efeito” (E8) usadas pelos professores, embora manifestem vontade de as alterarem, analisando os relatórios nas reuniões de várias estruturas pedagógicas. Nas suas comunicações alguns professores mostram-se interessados em inovar referindo “a equipa dá sugestões e discutimos em departamento quais são as melhores estratégias” (E9) para “que os alunos cumpram e motivar os alunos para frequentar as aulas de apoio para melhorarem os seus resultados” (E6).

A complementar estes testemunhos a análise documental mostra-nos alguma preocupação relativamente às aulas de apoio ou outras dinâmicas operacionalizadas em diversas estruturas da escola V, nas diferentes vias de ensino. A título de exemplo:

Nos cursos profissionais a inscrição nos exames para avaliação extraordinária implicou a obrigatoriedade, como é referido em regulamento próprio, da frequência de aulas de apoio. Esta avaliação decorreu em setembro. O serviço de secretariado para estes exames foi atribuído a professores com redução ao abrigo do Art.º 79” O grupo disciplinar fez um balanço muito positivo do trabalho realizado pelos professores, o que se traduziu na obtenção de resultados que poderão ser considerados bastante bons. Também em termos de condições de trabalho, as instalações específicas (laboratórios e oficinas) estão agora muito mais organizados e mais bem apetrechados. Todos reconhecem isso, mas os alunos são os mais beneficiados (RA, 1.ºP).

A coordenação pedagógica ao nível de cada disciplina é uma realidade essencialmente a nível dos subdepartamentos e acontece de forma cooperativa e com base em procedimentos explícitos. A sequencialidade curricular é assegurada através da planificação, reflexão contínua e práticas centradas na partilha de experiências, saberes e recursos didáticos (...). O acompanhamento da prática lectiva em sala de aula é realizado essencialmente em reuniões dos conselhos de turma e dos sub-departamentos (...). Não existem procedimentos explícitos de acompanhamento directo da prática lectiva em sala de aula. Contudo, a qualidade da acção pedagógica dos docentes em contexto de sala de aula é sublinhada pelos alunos (...). Realçar o trabalho de acompanhamento realizado pelos directores de turma e a diversidade de canais de comunicação utilizados para estabelecer contactos formais e informais com os pais/encarregados de educação. Os docentes consideram que a disciplina, a assiduidade e a pontualidade são componentes essenciais do processo ensino-aprendizagem integrando explicitamente esses factores com critérios de avaliação de todas as disciplinas (RAE, pp. 4-7).

Na sequência da exposição anterior, concluímos que os professores reúnem em diversas estruturas e partilham estratégias de melhoria dos resultados escolares dos alunos, mas sobressaem apenas preocupações relacionadas com as aulas de apoio. Importa ainda afirmar que os documentos orientadores da escola devem constituir *per si* uma melhoria

organizacional, embora tenhamos constatado que com carácter geral e abrangente, contém planos estratégicos de melhoria. Neste enquadramento Carvalho refere que,

a cultura do mérito se naturaliza e se intensifica através dos incentivos de recompensa alicerçados em um discurso de apelo à excelência das aprendizagens confirmada na elevação da pontuação dos alunos, nos resultados escolares no sentido da sua quantificação, na apreensão do conceito de sucesso e insucesso, na apresentação dos resultados das escolas subordinadas a uma lógica orientada para a quantificação do produto final e para a excelência como competência económica (2009, p. 128).

Todavia, consideramos que há ainda muito a fazer para a inovação das dinâmicas tendo por base o impacto dos resultados escolares dos alunos.

### 5.27 - Negociação com os alunos de dinâmicas/práticas de melhoria do rendimento escolar

Na sequência dos assuntos atrás mencionados consideramos pertinente questionar os atores educativos da escola V, sobre a negociação com os alunos de dinâmicas/práticas de melhoria do rendimento escolar (ver quadro 26).

*Quadro 26 - Negociação com os alunos de dinâmicas/práticas de melhoria do rendimento escolar*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“[...] definimos em conselho de turma nomeadamente, nos casos em que os alunos têm apenas dificuldades de aprendizagem, portanto, em termos de resultados, mas também quando há algum problema disciplinar que aliado à falta de resultados, faz com que os resultados sejam piores”.	<b>E2</b>
“Todos os conselhos de turma definem estratégias para melhoria dos resultados. (...) Aconselhar e insistir a frequentar as aulas de apoio; reforço de mais apoio para casa e depois, (...) estar sempre quase num contacto permanente com os alunos através do mail e...solicitar trabalhos, enviar informação e é ajudá-los a criar hábitos de estudo. É o que tem sido muito difícil”.	<b>E5</b>
“Sim. Desde a localização na turma à disposição dos próprios alunos. No início costume deixá-los sentarem-se à vontade mas, depois a partir do momento em que eu vejo que se estão a perturbar mutuamente ou até depois a turma, é lógico que eu os separo. Portanto, são dinâmicas normais de qualquer professor. E outras atividades (...) por exemplo: há alunos que têm dificuldades numa determinada área e eu acho que devo fazer exercícios para esse tipo de dificuldade. Mas, depois é lógico que eu não tenho tempo, porque são 2 vezes por semana e insisto, em estar a ver, o “feedback”, se o aluno apreendeu ou não. “fazemos fichas, enviamos pra casa por mail. É em casa que se trabalha e, muito, muitas horas. Porque essas fichas de trabalhos demoraram a fazer e depois, passado por exemplo, 1 ou 2 semanas, dependendo do tipo de exercícios mando-lhes os resultados para eles confrontarem, e, se mesmo assim, persistirem dúvidas (...) então ali na aula ou na aula de apoio, de acordo com a possibilidade, coloca a dúvida e tentamos trabalhar essa matéria”.	<b>E7</b>
“Muito poucas vezes. Raras vezes. Se o aluno é fraco, é fraco por natureza. Se é mediano é mediano. Se é bom pronto, ótimo, excelente(...). Mas se é fraco, o rapaz tem que estudar, a família tem que o apoiar, a mãe não quer saber dele, o pai num quer saber. Isto se formos a ver é tudo estratégias mas, isto não serve para absolutamente nada”.	<b>E8</b>
“Definimos.	<b>E9</b>

Pela leitura do quadro, verificamos fazendo uma análise de conteúdo das entrevistas que, alguns dos entrevistados salientou nas suas respostas haver negociação com os alunos de dinâmicas/práticas de melhoria do rendimento escolar, apresentando alguns exemplos.

A análise do conteúdo de alguns documentos ressalva também que “ao longo do ano letivo, devem ser promovidos com os alunos momentos de reflexão e de auto e heteroavaliação” (RGAA, P.3) e o Relatório de Avaliação Externa elogia as dinâmicas da escola V, ao referir que,

[...], uma grande maioria dos alunos tem elevadas expectativas e ambição de prosseguimento de estudos. Os professores procuram dar resposta a essas expectativas com uma forte aposta na dimensão académica e na preparação para exames”; “a dinamização de uma multiplicidade de actividades, projectos e clubes mobiliza toda a comunidade escolar e representa uma das formas da escola valorizar os saberes e aprendizagens que o currículo formal não engloba e constitui uma forma de estimular os alunos a participarem em actividades escolares, orientadas para as componentes artísticas, sociais, culturais, ambientais e desportivas (RAE, p. 6).

Ao nível do Português, numa das atas do departamento pode ler-se que,

Ficou claramente demonstrado que com o empenho dos docentes e com a sua capacidade de motivação e integração dos alunos na vida da escola é possível desenvolver iniciativas de grande qualidade. Os “fragmentos de Leitura” (...) são uma dinâmica escolar que incluem: recitação de poemas, leitura de crónicas da autoria dos alunos; teatro, momentos musicais, etc. Será uma iniciativa a repetir nos próximos anos, dado o impacto que a mesma tem tido nas aprendizagens dos alunos e melhoria dos seus resultados escolares (Línguas Clássicas e Novilatinas, Ata nº 6, p. 2).

Concluímos que os atores educativos da escola V, pretendem desenvolver a sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos pedagógicos em negociação com os pares e os alunos, voltados para a promoção da sua aprendizagem e formação, negando-se a procedimentos de uma cultura de convivência e de condescendência, em detrimento da melhoria necessária, o que não é fácil de implementar. Conforme define a Lei de Bases do Sistema educativo, compete aos professores, dentre outros aspetos, zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. Portanto, a escola deve existir e direcionar as suas ações para os alunos, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social. Para tanto, devem ser envolvidos em ambiente e experiências educacionais estimulantes, motivadoras e de elevada qualidade. Pensamos que a pedagogia da organização escolar de qualidade deve estar centrada no aluno, olhando a sua formação e aprendizagem como ponto de partida e de chegada na determinação de todos os planos de ação e avaliação da sua efetividade.

## 5.28 - Últimos resultados escolares/melhoria

Questionados sobre se houve melhorias nos últimos resultados escolares, a maioria dos entrevistados afirmaram que sim. A professora de matemática do 12.º ano refere que sim, não exemplificando (E2) e o professor de Português do 12.º ano argumentou que “concretamente neste período, a nível de 12.º houve melhoria” (E5). O mesmo se pode concluir nas intervenções de E8 “sim. Essencialmente na turma do 10.º ano houve efetivamente, melhorias consideráveis” e E9 ao salientar que “em termos gerais, sim. Há sempre situações particulares mas, em termos gerais, sim”. O professor da disciplina de matemática do 10.º ano diz não ter tido tempo de permanência na escola que o leva a ter uma opinião formada relativamente a este e outros assuntos como se pode verificar na sua resposta “como é o primeiro ano que estou na escola como já referi e ainda só temos os dados do primeiro período, não tenho bem noção dessa melhoria ou não” (E6) e, o professor de português do 11.º ano argumentou que “há turmas e turmas e há alunos e alunos (...) não sei se melhoraram... Há casos pontuais (...) estão a decorrer avaliações e noto que alguns alunos que frequentaram as aulas de apoio, com muita assiduidade, aí acho que sim (E7). Mais uma vez se frisam as aulas de apoio como muito importantes na melhoria dos resultados académicos dos alunos.

O corpus dos documentos analisados permite-nos verificar ainda que, “nos Cursos Científico-Humanísticos (...), a percentagem global de sucesso no 10º ano é de 78%” (...). A percentagem global de sucesso no 11º ano é de 77% (tendo baixado cinco pontos percentuais em relação ao ano transato)”. “A percentagem global de sucesso no 12º ano é de 89%” (RAI, 1.º P, pp 16-18). Nas disciplinas com piores índices de sucesso,

[...]Ressaltam-se as seguintes justificações: Elevado nº de alunos; Falta de hábitos de estudo, de trabalho regular, de empenho e concentração nas atividades; Atitudes e posturas pouco adequadas, falta de trabalho pessoal em casa; Heterogeneidade de conhecimentos; Dificuldades na compreensão de enunciados escritos, estruturação de respostas, na capacidade de análise crítica, na aplicação de conhecimentos e domínio da língua materna; Imaturidade “ (p. 17). “ao nível do 11.º ano, apresentam-se as seguintes justificações :Desinteresse nas atividades letivas propostas; existência de uma base muito frágil, não permitindo aos alunos mobilizarem-se na língua de forma coerente quer na oralidade, quer na escrita; dificuldades a nível de compreensão/aquisição e relação de conceitos fundamentais, e na aplicação de conhecimentos, alguma incapacidade para realizar tarefas sozinhos; e falta de hábitos de estudo regular, de realização de trabalhos de casa e/ou pouco empenho na sua execução. “[...]Ressaltam-se as seguintes justificações para os alunos do 12.º ano: falta de estudo continuado; dificuldades de compreensão, aplicação dos conhecimentos e das regras gramaticais básicas, falta de responsabilidade e concentração; falta de empenho dos alunos; ausência de conhecimentos básicos (RAI, 1.ºP, pp. 17- 19).

Em termos globais constatamos que “o Ensino Secundário diurno registou um total de 80% de positivas, tendo baixado dois pontos percentuais em relação ao ano anterior” (RAI, 1.º

P, p. 19). Na transição do 11º para o 12º ano, não faz sentido fazer a comparação turma a turma devido à variedade de opções e escolhas por partes dos alunos, perdendo-se a continuidade do grupo turma. No entanto, “em termos globais, verifica-se uma subida de doze pontos percentuais de 77% para 89%, respetivamente” (RAI, 1.º P, p. 20).

Importa, em síntese, notar que a maioria dos entrevistados e os documentos analisados denotam melhorias acentuadas nos resultados escolares dos alunos ao longo do presente ano letivo. Esperamos que estas melhorias sejam consequência do contributo de dinâmicas educativas inovadoras e eficazes no incentivo de perspetivas reflexivas e inclusivas, necessárias ao aperfeiçoamento contínuo dos alunos. Tal com evidencia Clímaco (2005), é importante e útil aos alunos que as escolas se organizem internamente, no sentido de proporcionar aos seus alunos estruturas e dinâmicas onde se debatem os resultados obtidos; e, sobretudo, que ações de melhoria devem ser delineadas e efetivamente implementadas, com repercussões na qualidade dos serviços prestados e melhoramento dos resultados escolares dos alunos.

### 5.29 - Dinâmicas e estratégias promotoras de melhoria dos RE

Sendo o sucesso académico um dos principais indicadores do sucesso do sistema educativo, a sua referência nas dinâmicas e estratégias da escola deverá assumir um carácter formativo, de reflexão sobre os resultados das aprendizagens dos alunos, no sentido da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Relativamente às dinâmicas e estratégias promotoras de melhoria dos resultados escolares dos alunos na escola V, os entrevistados referiram o seguinte:

*Quadro 27- Dinâmicas e estratégias promotoras de melhoria dos RE*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“ [...] Os jogos matemáticos nacionais (...). Os alunos são selecionados por turma, fazem jogos entre si, na turma é selecionado o melhor da turma e, depois, o melhor de cada turma, vai competir com os outros, e daí, são selecionados os representantes da escola para ir aos jogos matemáticos. Atividade com mais impacto, embora tenhamos outras como, as olimpíadas da matemática, como o PMAT, como o Canguru matemático, temos vários”.	<b>E2</b>
“ [...] Solicitar aos alunos trabalho autónomo e a apresentação desse mesmo trabalho”.	<b>E5</b>
“Pois, não consigo”.	<b>E6</b>
“aulas de apoio que estão disponibilizadas cá na escola (...) os alunos não aparecem. E, nós sabemos que até estão cá na escola e têm dúvidas. Não sei... alguns até preferiram pagar explicações fora, do que aproveitar estas ajudas. Acho que são de extrema importância”.	<b>E7</b>
“Essencialmente, o que eu notei, foi o ter conseguido cativar os alunos obviamente, que a maior parte deles tinha notas relativamente razoáveis mas, há também o quererem. Cada vez mais, se nota que os alunos querem e ambicionam mais. (...)	<b>E8</b>

---

Parece que rapidamente delinearão objetivos. (...) é mais conseguirmos encontrar um caminho e eles conseguiram alcançar resultados, porque têm objetivos claros daquilo que pretendem, no futuro. E, aí é deixa-los essencialmente caminhar”.

---

“Eu acho que é a proximidade entre professor e aluno. Um tal apoio que permite chegar a pontos e a dificuldades concretas. Acho que é o essencial”.

---

**E9**

Pela leitura do quadro verificamos que as dinâmicas e estratégias promotoras de melhoria dos RE passam essencialmente pela realização de “trabalho autónomo” (E5); jogos matemáticos nacionais; olimpíadas da matemática, como o PMAT, como o Canguru matemático” (E2); “aulas de apoio” (E7); “Proximidade/apoio entre professor e aluno”(E9); e “deixá-los essencialmente caminhar” (E8).

A juntar a estas mensagens dos professores, a análise de alguns documentos retrata que “já vem sendo hábito a participação da nossa escola nas Olimpíadas Portuguesas da Matemática. Este ano, pela 31ª Edição, inscreveram-se 70 alunos na Categoria B destinada aos alunos do Ensino Secundário” (RA, 1.º P). Refere ainda o mesmo relatório que,

[...], todos os professores que integram a área disciplinar estiveram disponíveis para apoiar os alunos para além das suas aulas, em particular os que, por não terem obtido aproveitamento nos módulos em primeira oportunidade, precisaram de prestar provas de recuperação. Os apoios prestados aos alunos, individualmente ou em pequenos grupos, para além das aulas registadas nos horários, contribuíram para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos e para a diminuição do número de módulos em atraso em todas as disciplinas que integram o departamento (RA-1.ºP).

Também o relatório de autoavaliação realizado no final do 1.º período letivo refere algumas dinâmicas/estratégias de melhoria a constar:

[...], A nível do 10.º ano dos Científico-Humanísticos (...), estratégias de remediação apresentadas: Sistematização dos conteúdos lecionados com pequenas fichas de trabalho; Incentivo à frequência do apoio educativo; Maior acompanhamento, responsabilização e envolvimento na vida escolar dos encarregados de educação; Promoção de hábitos de leitura e consulta de livros; Incentivo a uma maior participação nas aulas; Recurso a um ensino mais individualizado e reforço dos trabalhos para casa. “[...], Estratégias de remediação apresentadas para os alunos do 11.º ano: promoção de atividades com níveis diferenciados de dificuldade, de enriquecimento e remediação; síntese dos conteúdos, de modo a dar maior destaque aos conteúdos considerados mais elementares ou essenciais; orientação de atividades de e-learning; utilização de contactos via e-mail, da plataforma moodle ou outros recursos tecnológicos que visem a aprendizagem colaborativa; reforço da importância da frequência das aulas de apoio; criação de metodologias tendentes a desenvolver a capacidade de concentração; promoção da participação dos alunos nas atividades da aula; aumento de interações verbais estimulantes; incentivo e valorização dos métodos e hábitos de trabalho; desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento lógico-matemático e que treinem capacidades de análise de situações concretas; reforço da sistematização dos conteúdos lecionados com pequenas fichas de trabalho a realizar em casa; promoção de hábitos de leitura e consulta de livros; e responsabilização dos EE na vida escolar. “[...], Estratégias de remediação para os

alunos do 12.º ano: frequência das aulas de apoio; alteração do comportamento e melhoria da concentração; sistematização dos conteúdos lecionados com pequenas fichas em casa; otimização de hábitos de trabalho e realização de atividades complementares (RAI, 1.º P, pp. 17-19).

Da análise do Regulamento interno verificamos que o diretor de turma é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, “competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem” (RI, P.5). Uma das atas do departamento de Línguas Clássicas e Novilatinas verificamos que os professores de português discutem a organização de procedimentos pedagógicos no sentido de promoverem o sucesso académico dos alunos ao registarem por escrito,

a necessidade de elaborar estratégias e práticas educativas coesas e inovadoras e ainda, para a necessidade de proceder a uma avaliação sumativa mais rigorosa no décimo ano, já que esse rigor não teria um carácter punitivo, pelo contrário, viabilizaria aos alunos uma oportunidade para repensar o percurso académico escolhido e/ou a atitude a adotar no ensino face ao conhecimento do rendimento escolar dos alunos (LCN, ata nº 7, p. 1).

Concluimos, que se assiste por parte dos atores educativos à semelhança do que acontece na escola V, a uma desvalorização de conceções mecanicistas, estandardizadas e contáveis de mensuração de resultados das organizações escolares privilegiando-se o empobrecimento de linhas e estratégias de ação burocráticas, estáveis e rotineiras, promovendo dinâmicas educativas partilhadas, autorreguladas e negociadas Carvalho (2009).

### **5.30 – Dinâmicas educativas/avaliativas privilegiadas**

Segundo Torres (2005), mais do que condicionados pela cultura escolar difundida a nível central, os atores educativos tendem a orientar as suas práticas ou dinâmicas educativas e avaliativas por referência à cultura organizacional instituída nos contextos escolares concretos em que exercem funções. Mas, verificamos ainda hoje nas políticas educativas que as prioridades da escola centram-se mais na produção de resultados, em função dos quais será necessário mobilizar os meios mais eficientes para garantir os fins mais eficazes. Frequentemente, a organização dos processos conducentes à fabricação da excelência induz a dinâmicas organizacionais pouco participativas, assentes numa lógica de perpetuação de soluções e de fórmulas tidas como eficazes. Tentando combater esta imagem de escola e

querendo enaltecer o seu papel participativo, processual e contínuo interrogamos os atores educativos da escola V, cujas respostas se encontram no quadro a seguir apresentado.

*Quadro 28 - Dinâmicas educativas/avaliativas privilegiadas*

Traços Caracterizadores	Respondentes
<p>“A escola procura implementar dinâmicas que conduzam o aluno ao sucesso educativo, ao sucesso escolar, ao sucesso dos resultados mas, não se foca nesse ponto. (...), não se fazem batotas para encobrir insucessos ou não se procura sucessos anedóticos (...). A escola tenta orientar a sua estratégia, com dinâmicas que levam o aluno ao sucesso (...). Eu vejo com muito agrado, alunos a continuar a envolver-se, apesar de toda a pressão externa, bons resultados escolares, exames, tudo isso... a envolverem-se na, nas olimpíadas da matemática, nos jogos matemáticos, no jornal da escola”. “O jornal da escola tem neste momento, na redação, um lote de alunos, que são, tem de tudo mas, tem lá alunos que são dos melhores alunos. No entanto, continuo a vê-los envolvidos e são envolvidos por professores, são envolvidos pela escola, pelas dinâmicas da escola em projetos que vão muito para além daquilo que se passa dentro da sala de aula e na matemática escolar e no português escolar (...). Ora, a escola sofre com todo o processo de massificação do ensino, claro, e não é fácil, tem sido cada vez mais difícil, levar o barco a bom porto. Um nº exagerado de alunos por turma (...). A criação das dinâmicas esbarra muitas vezes em questões para as quais a escola não tem autonomia para...”</p>	E3
<p>“O respeito pelo aluno, em primeiro lugar, na sala de aula”; “Depois privilegia também a sua participação em diversas atividades e promove-se também a participação dos alunos sem estar a envolvê-los em várias atividades (...), participarem em apoios a instituições da cidade ou no departamento de português noutras atividades... e através das novas tecnologias também. (...). Creio que é isso essencialmente”</p>	E4
<p>“São? Ou devem ser?”; “A grande (...), há uma dinâmica que é de implementar/reforçar o trabalho autónomo dos alunos e reforçar também, esta vertente dos alunos de trabalharem mais com as novas tecnologias, em situação mesmo de aula”</p>	E5
<p>“É ter precisamente um ensino de qualidade envolvendo toda a comunidade escolar e evitar os problemas disciplinares”</p>	E6
<p>“[...] A escola tem que criar determinados cursos e o que pretende”; “há determinadas normas que nós não estávamos habituados a ter aqui na escola e este ano verificamos. Desde indisciplina à sujidade, alunos que deitam papeis pró chão, que deixam as salas sujas, que riscam (isto é uma escola nova, portanto, deviam ser os 1.ºs a ter orgulho) (...) “dá-me a sensação que os alunos, que não veem a escola como um local de prazer, onde podem aprender, onde podem partilhar conhecimentos. Não, quase que é uma obrigação”; “Há alunos que estão completamente desmotivados. Há alunos que se calhar vieram pra esta escola por ser mais perto de casa (...) gostaria era de ver aqui alunos empenhados, que gostassem da escola, que gostassem acima de tudo, de aprender. Eu noto, sobretudo nos intervalos, a maior parte dos alunos, sai da escola. Portanto, vai para lugares periféricos” “quer dizer que a escola não tem provavelmente aqui, nada que os incentive a ficar aqui nos intervalos. a associação de estudantes também poderia contribuir com atividades para os cativar ou com música ou com jogos. Até ao momento, num não noto isso. Também nós, nestas instalações, estamos há muito pouco tempo. Portanto, é uma escola que acaba por ser muito grande e, se calhar, é prejudicial para manter e para cativar esses alunos. Deveria ser ao contrário... é uma escola nova, deveria os segurar cá”</p>	E7
<p>“Sinceramente, nenhuma. Eu não vejo inquéritos, eu não vejo análises, ou seja, recolha de opiniões não há. Ou seja, isso era importante que houvesse para que houvesse melhorias e progressos mas, não há, infelizmente, não há.</p>	E8
<p>“[...] Primeiro acho que é uma estrutura muito bem organizada. Acho que há uma interação muito grande entre direção, professores e alunos. O sistema está muito bem, na minha opinião, muito bem estruturado. Há uma proximidade dos professores com os alunos que permite que... digam diretamente ao professor o que num está bem e o</p>	E9

---

que está bem. E, essa ligação entre as diferentes estruturas é que permite que essas dificuldades sejam superadas”.

---

Pela observação do quadro 28, verificamos que há grande disparidade nas respostas apresentadas. Um dos entrevistados refere não ser visíveis quaisquer dinâmicas educativas (E8), outro (E7) salienta que os alunos não estão motivados/empenhados para aprender e gostar da escola, mostrando-se nela, quase por obrigatoriedade. O professor de Português do 12.º ano (E5) não reconhece na escola dinâmicas que privilegiem os resultados dos alunos mas sugere que se implementem e reforce o trabalho autónomo e com recurso às novas tecnologias, em situação mesmo de aula. Quatro dos entrevistados (E9; E3; E6; e E4) fizeram referência a algumas dinâmicas educativas/avaliativas privilegiadas que em nosso entender, são importantes para o sucesso das aprendizagens dos alunos tais como: interação muito grande entre direção, professores e alunos; ligação entre as diferentes estruturas; ensino de qualidade a participação do aluno em diversas atividades (apoios a instituições da cidade; no departamento de português; através das novas tecnologias; envolvimento dos alunos nas olimpíadas da matemática, nos jogos matemáticos, no jornal da escola.

Também ao nível de alguns dos documentos analisados, encontrámos asserções que fazem referência às dinâmicas educativas/avaliativas privilegiadas na escola V, que passamos a citar:

[...]. No passado dia 28 de setembro, pelas 16:30 horas, no Polivalente da Escola, teve lugar uma Sessão Solene, denominada Dia do Diploma, onde foram entregues aos alunos os diplomas de conclusão de estudos do Ensino Secundário referentes ao ano letivo transato. A cerimónia teve início com a apresentação multimédia sobre a vivência na Escola seguindo-se uma representação intitulada “Conferência entre poetas” da autoria de alunos da escola (...), para facilitar a avaliação dos alunos e melhorar as aprendizagens, foi criada uma grelha de observação/monitorização dos trabalhos de grupo, a utilizar nas aulas de laboratório e na apresentação dos respetivos relatórios. Essa grelha, com dois domínios e vários indicadores de avaliação definidos pelo departamento curricular, será utilizada por todos os colegas e posteriormente, em função do que a experiência aconselhar, aperfeiçoada (RA-1.ºP).

[...], o processo de avaliação orienta-se pela promoção do sucesso, fazendo o acompanhamento permanente da natureza e qualidade de aprendizagem de cada aluno, como forma de melhorar a qualidade do processo educativo, numa vivência democrática. “Pretende-se estimular e valorizar a autoavaliação dos alunos no processo de avaliação (...), transparência, divulgando atempadamente os critérios e procedimentos adotados nos diversos instrumentos de avaliação, (...) consistência entre as atividades de avaliação e as atividades de aprendizagem, numa perspetiva de integração do ensino, da aprendizagem e da avaliação, diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Pretende-se ainda, valorizar a informação sistemática ao aluno sobre o seu desempenho, com vista à melhoria das aprendizagens. “[...] a avaliação no final de cada período letivo deverá traduzir o trabalho do aluno, desde o início do ano até esse momento específico de avaliação, tendo por finalidade informar o aluno, o Encarregado de Educação e o próprio professor, da aquisição dos conhecimentos e desempenho definidos (RGAA, pp. 2-4).

A Escola V é identificada, a nível nacional como uma escola de referência, correspondendo, a nível local, a uma grande procura por parte da população escolar, por incluir várias situações de êxito dos resultados escolares dos seus alunos devidas à conjugação de vários fatores:

[...]. A forte relação da escola com a comunidade (...), quer através da persistente dinamização de atividades escolares no exterior, ou mesmo ainda através de projetos em parceria com as mais diversas instituições”; “uma população escolar de faixa etária adequada que revela percursos de sucesso; as lideranças fortes e estáveis dos diferentes órgãos e estruturas escolares (...); estabilidade do pessoal docente com uma grande experiência de ensino; a qualidade do ensino ministrado; o zelo e o profissionalismo do pessoal não docente (...). A Escola (...) é um estabelecimento de ensino que tem o sucesso dos seus alunos como principal missão (...). Ambição que pressupõe o prosseguimento dos seguintes princípios e valores: 1. Implementar uma política de educação que tenha em conta as diversas necessidades e ritmos de aprendizagem ao longo da vida; 2. Oferecer um ensino de qualidade que prepare os alunos para a Vida, facilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mercado de trabalho e na Sociedade, enquanto cidadãos activos e responsáveis; 3. Acompanhar a vida escolar dos alunos, potenciando as suas expectativas educacionais e sociais, nomeadamente através de actividades curriculares e de complemento curricular; 4. Desenvolver um ensino assente na inovação, na experimentação e no recurso a novas metodologias e tecnologias; 5. Subordinar os procedimentos instrumentais e administrativos aos procedimentos pedagógicos e científicos; 6. Evitar a desprofissionalização, desmotivação e acomodação profissional do pessoal docente e não docente (...). Práticas que privilegiam a investigação, o ensino prático e experimental (...). Estimular a utilização de novas tecnologias de informação e da comunicação (PE, pp. 3- 9).

A escola V, não só tem práticas de autoavaliação, como criou recentemente, “uma equipa interna para as questões da auto-avaliação e, a multiplicidade de parcerias estabelecidas com diferentes instituições constitui-se como precioso recurso na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola” (RAE, p. 5). Também existem,

[...], grupos disciplinares e conselhos de turma a apetrecharem a sala de estudo e o centro de recursos, produzindo materiais didácticos adequados (...). Promover o apoio educativo com os próprios docentes da turma e criar equipas multidisciplinares para apoio aos alunos (...). “Articular as actividades do núcleo de desenvolvimento e apoio educativo e pedagógico especializado com as restantes estruturas de orientação educativa (PE, p. 10).

No entender de Torres & Palhares (2009), é importante criar na escola dinâmicas participativas, inovadoras e democráticas que privilegiem a autonomia, o trabalho autónomo, a partilha/interação educativa, os processos contínuos de aprendizagem dos alunos, mais do que avaliar os resultados ou o produto final alcançado (taxas de sucesso, abandono, indisciplina, entre outros). Tal como referem os investigadores supracitados, interessa aceder aos processos que orientam o trabalho escolar negando prioridades centradas na produção de resultados, em função dos quais será necessário mobilizar os meios mais eficientes para garantir os fins mais eficazes. Esta imagem de organização dos processos conducentes à

fabricação da excelência induz dinâmicas organizacionais pouco participativas, assentes numa lógica de perpetuação de soluções e de fórmulas tidas como eficazes.

### 5.31 - Constrangimentos/entraves no exercício das funções dos professores

Para além do domínio dos novos métodos e técnicas de ensino são exigidas atualmente ao professor novas funções e responsabilidades, o que representa uma sobrecarga de trabalho que provoca alguma exaustão e alguns entraves no seu dia-a-dia. Esta diversidade de funções/tarefas acarreta por vezes dificuldade, constrangimentos ou entraves de respostas adequadas e eficazes a todas elas. Veremos de seguida através da leitura do quadro 29, o que disseram os entrevistados relativamente a este assunto.

Quadro 29 - Constrangimentos/entraves no exercício das funções dos professores

Traços Caraterizadores	Respondentes
<p>“ [...] dificuldade de trabalho colaborativo, verdadeiramente colaborativo (...).O facto do professor, funcionário público ser obrigado a cumprir com os conteúdos programáticos (...). A questão de tempo, relativamente escasso para efetivamente produzir aprendizagens eficazes, ou melhor, ensinar o aluno a aprender e fazer com que o aluno compreenda que são aprendizagens significativas. Para ele, isso dá trabalho, isso é um processo lento e muitas vezes opta por de facto, ter de cumprir o que diz a legislação que é que tem que dar os conteúdos programáticos (...). Para além disso, também, eu acho que nós professores também temos que pensar que (...) as nossas práticas devem ser mudadas e nós só sabemos se as nossas práticas devem ou não ser mudadas, se nós refletirmos com alguém, e alguém que observe essas mesmas práticas, ou seja nós também temos que sair da nossa zona de conforto, se calhar, abrir a nossa porta para outro professor com quem a gente tenha confiança e tenha uma relação de confiança, uma relação de respeito até pelo trabalho e, aí, haja uma situação não propriamente colaborativa mas se calhar até hierarquizada em que alguém nos observa e depois nós podemos discutir, numa fase inicial, o que vamos fazer na aula, discutir o que é que o colega nos observou e depois discutir no final o que é que poderia ser melhorado. E se nós tivéssemos essa (...) abertura para que tivéssemos alguém que nos ajudasse a regular as nossas práticas, eu acho que isto melhoraria significativamente. Porque nós temos colegas que tem 30 anos de serviço e <i>sentam-se no pedestal de 30 anos de serviço e dão exatamente as aulas da mesma forma que davam há 20 anos atrás</i>, quando nós temos um público claramente diferente do que tínhamos há 20 anos atrás”; “Porque os nossos alunos são claramente diferentes, ... nós a postura, as vivências, a rapidez com que eles mexem nas novas informações. É tudo muito mais rápido, muito mais fácil de absorção e que nós mantemos, muitos de nós, mantém exatamente a mesma de estar na sala de aula que tinha há 20 anos. Isso, isso é um grande constrangimento e de facto não podemos sempre dizer que os alunos não aprendem porque nós não ensinamos.</p>	<p>E1</p>
<p>“ [...] Eu nunca tive um minuto de redução pela tarefa que desempenho... na componente letiva. Não, pela questão da redução em si mas, porque eu acho que ao fazer isso, o ministério desvalorizou imenso, o papel dos coordenadores (...). Temos um papel de coordenação que se esgota um bocadinho, na tentativa de discussão; reflexão; análise, e de debate. Mas, depois perdemos o controlo, ...cada um vai ao seu caminho (...). Aquilo que eu falei da redução das horas, sinto isso como um constrangimento. Eu de facto gosto é de dar aulas mas, mas acho que (...), ao retirar as reduções da componente letiva a alguém que as tinha, é um mau sinal que se dá do ponto de vista de quem dirige, do ponto de vista do ministério.</p>	<p>E3</p>

“ [...] problemas particularmente ao nível do 10.º ano. As turmas são de facto muito grandes, os alunos (...) não têm uma postura adequada à sala de aula. Depois o próprio espaço físico é também um constrangimento porque não ajuda, dado que os alunos estão uns em cima dos outros. Não estão separados, e portanto, o facto de estarem assim, distraem-se com facilidade. Por outro lado, creio que também as aulas de 90min. para disciplinas que não sejam tão práticas, é muito tempo para os alunos estarem sentados em cadeiras pouco confortáveis”.	<b>E4</b>
“ [...] a postura dos alunos. Há certos comportamentos dos alunos, negativos de falta de atenção, de falta de concentração nas aulas. Esse é o grande entrave e que os alunos aceitam isso como natural”; “É uma rotina falar nas aulas, rirem-se nas aulas. Em determinadas turmas dá a sensação de que a aula é prolongamento do recreio.	<b>E5</b>
“Os problemas disciplinares”.	<b>E6</b>
“ [...] o nº de alunos por turma, que pra mim é uma das situações piores. É extremamente difícil trabalhar com 30 alunos (...). A disposição das mesas nas nossas salas são quase contínuas (...), a localização dos alunos lado a lado, digamos que vai exatamente propiciar uma maior conversa porque eles estão ali tão pertinho que é quase um convite a”; “a disposição, a própria configuração da escola e das salas porque (...) são muito pequeninas e torna-se o ambiente muito desagradável”; “E, depois há o facto de nós de portugueses só termos 2 vezes por semana e os programas são os mesmos, se calhar com algumas alterações que não foram as melhores ... sei lá outras práticas. A nível de avaliação, porque realmente a nível de português, os 25% da oralidade é complicado, muito complicado, avaliar em turmas de 30 alunos, para não dizer impossível, com exatidão, com rigor. Acho extremamente difícil fazer-se a avaliação da expressão oral ou da compreensão oral com turmas de 30 alunos, com esta dimensão”.	<b>E7</b>
“Essencialmente, primeiro é a instabilidade. Obviamente é muito constrangedor hoje iniciar (...) e criar-se uma aproximação e toda uma dinâmica com eles e saber que no próximo ano não os vou ter. Provavelmente porque vou abandonar a escola (...). Não há aqui por assim dizer, aquele despoletar, aquele motor de arranque.	<b>E8</b>
“Não tenho nenhum entrave. Pelo contrário, eu acho que a escola está sempre aberta a sugestões e o foco da escola é que os alunos aprendam e sejam bem formados a todos os níveis.	<b>E9</b>

A análise do quadro permite-nos verificar que apenas um dos entrevistados (E9) refere não ter encontrado qualquer entrave no exercício das suas funções referindo que estamos perante uma escola aberta a sugestões focada nos alunos e na sua aprendizagem com sucesso. Todos os outros (E8; E6; E4; E3; E1) apontam alguns constrangimentos tais como: instabilidade; nº de alunos por turma, a disposição das mesas nas salas quase contínuas; a própria configuração da escola e das salas, o processo de avaliação a turmas com 30 alunos; a postura e comportamento dos alunos; as aulas de 90 min. para disciplinas que não sejam tão práticas; não redução do horário letivo aos coordenadores; dificuldade de trabalho colaborativo; práticas tradicionais de ensino e aprendizagem em professores com mais tempo de serviço.

Concluimos que os constrangimentos apontados pelos professores são reais e estes profissionais têm de compreender que a sua função principal na escola de hoje não é a transmissão e difusão do saber, mas a preparação dos alunos para uma apropriação crítica desse saber. Assim, as recentes e diversas transformações sociais, económicas e políticas consideram o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências do sistema

de ensino. No entanto, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas (Roldão, 2003).

### 5.32 - Atividades implementadas e promotoras de inovação pedagógica

Embora as reformas educativas, por si só, não consigam provocar grandes mudanças na prática pedagógicas, são necessárias e podem ser promotoras de sucesso e inovação pedagógica, se forem ao encontro dos objetivos da escola e, sobretudo, se tiverem em conta a opinião dos professores, a fim de compreenderem as reais dificuldades e apoiarem as iniciativas que surgem nas escolas. O fundamental consiste na procura de formação para renovar as práticas, para saber gerar condições que conduzam à construção e ao desenvolvimento de competências nos alunos e conseqüente sucesso escolar. Veremos de seguida, o que pensam os atores educativos entrevistados neste estudo através do quadro 30.

*Quadro 30 - Atividades implementadas promotoras de inovação pedagógica escolar*

<b>Traços Caraterizadores</b>	<b>Respondentes</b>
“ [...] participação das olimpíadas, nos jogos matemáticos (...) atividades extracurriculares (...) jornal. Tentar envolvê-los em atividades onde eles possam demorar mais um bocadinho e fazer algo mais (...). Desenvolver aquilo para o qual, estão de facto capacitados. “ [...] Sempre que há resultados de provas externas, testes intermédios, dos exames, quando o Gave nos fornece esses resultado, nem sempre esses resultados são fornecidos, tentar analisá-los por competências (...) por itens, por questões. Ver onde é que as coisas stão pior (...) refletir sobre ...Temos criado esse hábito (...)“ Portanto(...) temos tentado que atividades extracurriculares continuem válidas e que captem a atenção de alunos que nós sabemos que de facto vão-lhe dar um bom contributo e vai ser bom para eles, até para compensar outras coisas que não têm durante as aulas por manifesta falta de tempo. Do ponto de vista curricular temos tentado, análises de competências em respostas, em resultados, em respostas a provas de avaliação externa.	<b>E3</b>
“a participação dos alunos no jornal da escola, em atividades na biblioteca escolar; a promoção da leitura, a promoção da escrita e nós temos alunos que escrevem muito bem, que têm concorrido e já têm ganho prémios a nível nacional, essencialmente isso”.	<b>E4</b>
“Reforçar o trabalho autónomo dos alunos e reforçar o trabalho com as novas tecnologias”.	<b>E5</b>
“Os jogos matemáticos, as olimpíadas e as diversas atividades desenvolvidas e a grande oferta de apoios”.	<b>E1; E6</b>
“[...] os concursos literários e não só literários, concursos a vários níveis. Na área de informática (...) na área das artes (...). Agora, a nível das disciplinas tradicionais - o português e matemática (...), o desdobramento das turmas (...). Já se faz muito a nível das atividades da biblioteca, a dinamização da biblioteca convidando escritores, convidando pintores portanto, divulgando até outras artes, permitindo que os alunos frequentem outras atividades extraescola. A cidade tem uma certa oferta e, aqui perto. Estamos perto do Porto e de Braga. Há sempre possibilidades de levar os alunos a ver outro tipo de programas e de espetáculos. Isso vai enriquece-los até mesmo como cidadãos e como alunos, é lógico que se pretende essa melhoria”.	<b>E7</b>
“ [...] Não há nenhuma prática que eu salientasse como na melhoria (...). Há que refletir muito bem sobre a avaliação porque neste momento, não há práticas nenhuma que ajudem a fomentar. Há um lançar de objetivos, um lançar de culpas mas isto não	

<p>resolve problema nenhum. Nós temos que rapidamente repensar todo o processo de avaliação. O processo de avaliação não é um processo de procura de culpas. “[...] É detetar essencialmente falhas e para essas falhas é preciso apontar caminhos (...) a equipa de avaliação interna muitas das vezes não sabe e desconhece aquilo que nós fazemos (...).cria-se o corporativismo (...). Isto não produz mudança. Isto cria vícios. Infelizmente é isto ou seja, a avaliação é completamente subnegada, renegada ... e isto não ajuda em nada, nem contribui absolutamente em nada para a melhoria dos resultados”.</p>	E8
<p>“As salas de estudo (...). Os tais apoios e o aluno ter possibilidade de ter...em qualquer hora poder ir tirar dúvidas ou a matemática ou a português ou a qualquer área, isso eu acho muito importante. E, depois, a escola é promotora ou pelo menos aceita tudo. Todas as atividades que fazem com que os alunos percebam que é bom aprender e que se devem promover todas as atividades. Aceitam muito bem as sugestões que os professores propõem. Sugestões que permitam que os resultados sejam satisfatórios.</p>	E9

Na sequência da exposição e análise do quadro 30, verificamos que apenas um dos entrevistados (E8), refere que não há nenhuma atividade implementada promotora de inovação pedagógica escolar. Destaca o processo de avaliação como sendo “um processo de procura de culpas” e refere-se à existência de coligações em termos de amizades e corporativismo como opositoras à mudança e incentivadora de vícios. Os restantes entrevistados (E1; E3, E4; E5; E6; E7; e E9) exemplificaram atividades, que no seu entendimento, originam inovação pedagógica tais como: salas de estudo com apoio aos alunos em todas as disciplinas e a qualquer hora; os concursos literários e a vários níveis; desdobramento das turmas; dinamização da biblioteca convidando vários escritores/pintores; presença dos alunos em atividades extraescola (possibilidades de levar os alunos a ver outro tipo de programas e de espetáculos); o reforço do trabalho autónomo e com as novas tecnologias; a participação dos alunos no jornal da escola/Biblioteca escolar; atividades de promoção da leitura e da escrita; participação nas olimpíadas, nos jogos matemáticos; elaboração de atividades extracurriculares; entre outras. A par destes testemunhos existem na escola V, documentos onde se encontra explicito diversas estratégias e dinâmicas promotoras do sucesso académico dos alunos e a atribuição de prémios de mérito pelo alcance desses resultados escolares. (quadro 31).

*Quadro 31* – Documentos onde se encontram atividades promotoras de inovação pedagógica escolar

Traços Caraterizadores	Documentos
“O Conselho Pedagógico, no início de cada ano letivo, faz a definição de critérios e procedimentos de avaliação a serem obrigatoriamente cumpridos por todos os professores” (p. 3).	(RGAA)
“No cumprimento do nº 5 do artigo 4 do capítulo I do Regulamento Interno, institui-se o Diploma de Excelência, de Mérito e de Prémio como instrumento de promoção do sucesso escolar e educativo, visando incentivar os alunos para a realização das tarefas escolares, bem como reconhecer e valorizar competências e atitudes reveladas ao nível cultural, desportivo, pessoal e social” (p. 8).	(RGAA)

“O Quadro de Excelência será organizado por ano de escolaridade e área de formação, tendo como base os resultados da avaliação interna e externa obtida” (P. 8).	<b>(RGAA)</b>
“A escola tem uma imagem muito positiva (...), por ser uma referência pela qualidade dos resultados alcançados, pelas estratégias que desenvolve, pelo clima de segurança e tranquilidade que evidencia e pela capacidade de inovação que demonstra” (p. 5)	<b>RAE</b>
“Prémio da Escola V (...) organizado anualmente”; “São critérios para acesso ao Prémio (...): a) A atribuição de prémios resultantes da participação em nome da escola em concursos internos ou externos ou de provas no âmbito do desporto escolar; b) A apresentação de um excelente comportamento nas relações interpessoais; c) Não ter sido sujeito, nesse ano, a alguma medida disciplinar devidamente registada” (p. 9).	<b>(RGAA)</b>
“Após o termo do ano letivo e depois de afixados os resultados da avaliação externa, será divulgado na página eletrónica da escola e exposto num local bem visível, a lista dos alunos a quem são atribuídos os Diplomas de Excelência, de Mérito e de Prémio (...)” (p.10).	<b>(RGAA)</b>
“[...] Estabelecimento de parcerias com os órgãos autárquicos, serviços sociais e empresas, convidando a acções conjuntas que permitam apoiar a formação dos nossos alunos, na perspectiva da sua integração na vida activa (...). Celebração de protocolos e Parcerias com Museus, Galerias, Escola de Artes e de Música, Oficina, Universidade do Minho, Clubes Desportivos, etc” (p. 11).	<b>(PE)</b>
“[...] A escola, pela diversidade de actividades e projectos que dinamiza e pela utilização que faz dos seus equipamentos, nomeadamente laboratórios de Física e Química e Biologia e equipamentos Desportivos demonstra uma visão abrangente do currículo, promovendo aprendizagens que vão para além do cumprimento estrito dos programas nacionais” (p. 4).	<b>(RAE)</b>
“Percepciona-se um clima tranquilo e propício à aprendizagem e a cultura organizacional emerge como um traço distinto e marcante desta escola (...). A escola tem encontrado diversificadas soluções para responder às expectativas dos alunos, pais/encarregados de educação e comunidade local. O grau de satisfação dos professores é muito elevado relativamente aos resultados escolares obtidos pelos alunos que frequentam a escola” (p. 4).	<b>RAE</b>
“[...] a participação em projectos pedagógicos locais, nacionais e internacionais emerge como prática intencional e sistemática, verificando-se (...), a existência de uma forte ligação ao mundo do trabalho. A escola patenteia, ainda, uma rede de ligações com outras entidades, nomeadamente a nível científico e pedagógico, da saúde, da formação profissional, da cultura, da solidariedade e do empreendedorismo e inovação” (p. 5).	<b>RAE</b>

Concluimos que se problematiza, em termos, a conscientização dos atores organizacionais sobre o impacto efetivo dos resultados escolares dos alunos nas dinâmicas da escola V. Corroborando da opinião de Perrenoud (2003) não devemos ficar presos aos conteúdos das disciplinas, mas mudar o trabalho, as dinâmicas da escola tendo por referência os resultados dos alunos, negociando e construindo projetos com eles, porque estes têm desafios que são mais motivadores e significativos do que alguns exercícios colocados pelo professor. Como diz Roldão “é no interior da acção do professor e da escola, e só aí, que temos capacidade para intervir e a possibilidade de investir” (2003, p. 49). Em seu parecer, só assim se vive e aprende ativamente na escola. Esta mudança significativa na ação educativa implica não só a escola, o currículo e o aluno, mas, necessariamente, o professor.



## Conclusão

*“A coesão da escola depende das ações dos atores educativos que partilham a responsabilidade da definição e do respeito pelas finalidades da escola inteira e velam pelo bem-estar de cada um dos seus alunos” (Miranda, 1998).*

A presente investigação iniciou-se com uma abordagem teórica sobre assuntos associados ao tema – o impacto dos resultados escolares dos alunos nas dinâmicas das organizações escolares -, à qual se seguiu a explicitação da metodologia de investigação e, por ultimo, a exposição descritiva, interpretativa e analítica de um conjunto de dados e informações que foram coligindo. Nesta fase final da investigação importa-nos explicitar os aspetos mais marcantes e pertinentes para o estudo que nos permitiram responder à questão central da investigação, questões orientadoras, premissas e deste modo, dar cumprimento aos seus objetivos.

Neste sentido, convocamos alguns autores que nos permitiram a apreensão de alguns conhecimentos no âmbito da escola como organização, das políticas educativas com ênfase na *accountability* ao mesmo tempo que dirimíamos algumas considerações sobre o protagonismo que os *rankings*, e seus consequentes efeitos, nas dinâmicas da organização escolar pública portuguesa. Tendo por pressuposto que a escola é uma “unidade complexa de interesses, conflitos e teias de relações afectivas, organizada em torno de um objectivo, ora claro, ora difuso, mas sempre imprevisível na sua consecução: aprender e fazer aprender” (Clímaco, 2005, p. 24), empreendemos uma análise a um contexto organizacional específico – a escola V, com o intuito de compreender a relação existente entre o impacto dos resultados escolares dos alunos nas dinâmicas praticadas na escola. Interrogamos alguns dos atores educativos com funções diferenciadas (direção, estruturas intermédias e professores em exercício efetivo de funções), e consultámos um conjunto de documentos orientadores da ação educativa (relatórios, atas, tabelas/pautas de resultados), tentando perceber atitudes e representações relativamente às dinâmicas que são operacionalizadas na escola supracitada, no sentido da melhoria do seu funcionamento e da qualidade dos serviços prestados, tendo por referência, os resultados dos alunos principalmente nas disciplinas de Matemática e Português.

Ao longo da parte empírica percebemos que todos os docentes têm conhecimento da existência de uma equipa de autoavaliação, e isso, tal como constata Costa (2007) é uma mais-valia na melhoria das suas práticas de ensino/ aprendizagem e consequente sucesso

escolar dos alunos. Mas, a propósito, no que concerne aos critérios de formação da Equipa de Autoavaliação (EA), no entendimento de Guerra (2002) merecedores de reflexão e análise, a maioria das asserções retiradas das entrevistas comprovam um enorme desconhecimento desses critérios.

Concordando com Alaíz *et al.* (2003), defendemos, que é prioritário, que se defina uma equipa responsável pela autoavaliação da organização escolar e que seja, formada num processo aberto e transparente e do conhecimento de todos os atores educativos. A autoavaliação deve permitir identificar o que a escola faz bem e o que precisa de melhorar, oferecendo-lhe uma oportunidade para aprender a conhecer-se, no sentido de atingir a excelência através de uma efetiva melhoria continuada.

Neste sentido, achamos pertinente abordar os atores educativos sobre a constituição, integração e modelo da Equipa de Autoavaliação e, constatámos que a globalidade dos seus discursos remetem para algumas incertezas e desconhecimento. Apenas a diretora e dois dos professores vão referindo alguns elementos que podem fazer parte da equipa. Mas, a incerteza das suas intervenções era explícita nos seus comportamentos aquando das entrevistas.

Pelos testemunhos apresentados, foi perceptível que a maioria dos professores não conhece a constituição da equipa de autoavaliação, desconhecimento que também é notório quanto à sua reformulação ou constituição inicial. Apenas dois dos entrevistados são elementos da equipa - a Diretora da escola V (E1) e a professora de Matemática do 12.º ano (E2), o que dificulta, sobretudo, a sua presença nas sessões de trabalho. No entanto, esta situação parece apresentar-se como um constrangimento, pois, o facto destes elementos integrarem a equipa de autoavaliação, condiciona a liberdade na exposição de ideias por vezes, o que pode ser visto como um limite à espontaneidade, bem como à veracidade das representações que expressam. Contudo, todos os atores educativos conhecem o modelo com que se rege a equipa de autoavaliação.

A equipa de autoavaliação, depois de ser reestruturada, passou a integrar uma heterogeneidade de atores educativos, nomeadamente: docentes, não docentes, encarregado de educação e representantes dos alunos.

A influência que a equipa de autoavaliação tem no impacto/mudanças originadas na dinâmica da escola visando uma melhoria nos resultados escolares apresentam-se pouco significativos, com exceção do discurso de E1 e E2. Tal ilação corrobora a ideia de outros entrevistados que duvidam do impacto ou mudança que a autoavaliação possa causar nos resultados dos alunos (E5). Foi possível concluir que o processo da autoavaliação se processa mais numa dinâmica formalizada e burocrática, do que num processo realizado no sentido de

operar mudanças nas dinâmicas da escola V e menos ainda, tendo por base os resultados escolares dos alunos, o que também se revelou na pouca consolidação, sistematicidade e consequência do trabalho realizado pela equipa supra citada.

Constatámos que o relatório de autoavaliação limita-se à diagnose da análise dos resultados escolares dos alunos mas, uma vez que o plano de ação de melhorias elaborado não tem origem no relatório de autoavaliação mas depende de iniciativas mais ou menos individuais. Ou seja, o plano de melhorias elaborado para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa no Ensino Secundário não tem origem nesse relatório.

Por isso, não foi possível recolher informação que evidenciam-se que as práticas de autoavaliação adotadas pela Escola V tenham já permitido uma intervenção sistemática e consubstanciada em planos de ação/melhoria, que considerem os pontos fracos e as debilidades da prestação do serviço educativo e sustentem as opções estratégicas e as decisões tomadas relativamente à vida da Escola e conseqüente, melhoria dos resultados dos alunos. Diríamos, na linha de Costa, que não foram muito além do plano das intenções, concluindo-se que as melhorias se centram fundamentalmente ao nível de “procedimentos burocráticos” (2007, p. 232). Porém, parece existir divulgação da informação inclusa no Plano de Melhorias em várias estruturas educativas e na página eletrónica da escola, assim como alguns documentos (PE; PAA; RAE...), mas sem que exista verdadeira apropriação por parte dos atores educativos da escola V. Se alguma apropriação existe, ela verifica-se na participação dos alunos em jogos matemáticos nacionais; em momentos de proximidade/apoio entre professor e aluno dentro e fora da sala de aula; produção do plano de melhorias; interação/partilha e negociação entre a direção, professores e alunos; ligação e diálogo entre as diferentes estruturas; participação dos alunos em diversas atividades (apoios a instituições da cidade); realização de atividades recorrendo às novas tecnologias; parcerias estabelecidas com diferentes instituições; empenho e interesse desenvolvido pela equipa de autoavaliação (embora pouco visível); existência de salas de estudo com apoio aos alunos em todas as disciplinas e a qualquer hora (com pouca frequência pelos alunos); concursos literários a vários níveis; desdobramento das turmas; dinamização da biblioteca convidando vários escritores/pintores; presença dos alunos em atividades extraescolar; o reforço do trabalho autónomo; a participação dos alunos no jornal da escola/Biblioteca escolar; realização de atividades de promoção da leitura e da escrita; participação nas olimpíadas; elaboração de atividades extracurriculares, entre outras. Porém, não existe qualquer monitorização dos resultados propiciados por estas iniciativas.

---

Com efeito, os relatórios de autoavaliação, grosso modo, não fazem despoletar novas medidas de intervenção relativamente à melhoria dos resultados escolares dos alunos. O carácter formal que a burocracia impõe sobrepõe-se à natureza das iniciativas apresentadas no que à execução das mesmas diz respeito. A equipa demonstra pouca intervenção inovadora, sistemática e consubstanciada em planos de ação, que considerem os pontos fortes, os fracos, e a prestação do serviço educativo e sustentem as opções estratégicas e as decisões tomadas relativamente à vida da escola V. Curiosamente, a maioria dos entrevistados foi capaz de identificar o modelo de trabalho utilizado pela equipa de auto avaliação.

Também os alunos revelaram não ter conhecimento dos planos de melhoria em ação, contrariamente os docentes referiram que têm conhecimento tanto das estratégias de melhoria como do sucesso que resultou da aplicação desses planos. Essas estratégias segundo os professores passam pelo seu envolvimento, em sede de direção de turma e na sala de aula, pelo professor da disciplina e pelo diretor de turma. Percebemos ainda, que não há qualquer envolvimento e, nem uma estrutura especificamente montada na escola V, para envolver os alunos na melhoria dos seus resultados escolares.

Alguns dos constrangimentos identificados pelos atores educativos na operacionalização dos planos de melhoria prendem-se com o elevado número de alunos por turma, com a disposição das mesas nas salas quase contínuas; com a própria configuração da escola e das salas; com o processo de avaliação; com a postura e comportamento dos alunos; com os blocos de 90 minutos para disciplinas que não sejam tão práticas; a não redução do horário letivo aos coordenadores; dificuldade de trabalho colaborativo; práticas tradicionais de ensino e aprendizagem em professores com mais tempo de serviço; a quase inexistência de horas de apoio nas disciplinas de Matemática e Português para os alunos com maior dificuldade de aprendizagem; Desconhecimento ou desagrado em relação aos critérios de distribuição do crédito horário da escola; entre outros. São no entender de Roldão (2003) constrangimentos reais que dificultam o surgir e o desenvolvimento de estratégias/dinâmicas inovadoras e negociadas entre os atores educativos da escola V.

Por sua vez, segundo os documentos analisados os alunos são envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dinâmica que os beneficia em termos de resultados escolares menos satisfatórios. Mas, por vezes na escola V, são os próprios alunos que demonstram não ter interesse pela sua aprendizagem, levando os atores educativos a terem de colocar por escrito algumas normas aquando da elaboração dos relatórios de avaliação. Explicitamente, o RAE refere que os alunos são consultados e coresponsabilizados na grande maioria das decisões que lhes dizem respeito sendo-lhes atribuídas responsabilidades concretas na vida da

escola. Pela análise das pautas dos resultados escolares no presente ano letivo concluímos que os alunos principalmente ao nível do Português e da Matemática obtêm boas classificações e isto implica, que assumam responsabilidades e estejam envolvidos no seu percurso escolar. A acrescentar referimos que os testemunhos da maior parte dos entrevistados dizem existir envolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem e dinâmicas da escola V.

É notório que os resultados escolares impulsionam algumas dinâmicas promotoras de inovação pedagógica e escolar. Ao questionarmos os docentes e ao analisarmos atas e relatórios de análise e reflexão sobre se os resultados escolares impulsionam dinâmicas promotoras de inovação pedagógica e escolar, a maior parte dos docentes considera haver alteração de práticas relativamente às informações emanadas do relatório de autoavaliação. Salientam que a estrutura de topo e intermédias participam na organização de dinâmicas da escola, explicitando exemplos dessas mesmas dinâmicas, ao nível dos departamentos, reuniões de grupo e conselho pedagógico. Também constatámos que na globalidade das respostas mais uma vez, sobressaem poucas iniciativas relativamente à melhoria dos resultados dos alunos introduzidas pela equipa de autoavaliação. Por exemplo, a maioria dos professores entrevistados apontam algumas das suas funções para a adoção e execução do plano de melhorias e outras estratégias de apoio aos alunos. Tal como refere Costa (2007) é necessário continuar a refletir sobre o impacto dos resultados escolares dos alunos na efetiva operacionalização de dinâmicas educativas e avaliativas promotoras de inovação pedagógica e escolar.

Em síntese, constatámos que a maioria dos entrevistados e os documentos analisados denotam melhorias nos resultados escolares dos alunos ao longo do presente ano letivo. Esperamos que estas melhorias sejam consequência do contributo das dinâmicas educativas implementadas no incentivo de perspetivas reflexivas e inclusivas, necessárias ao aperfeiçoamento contínuo dos alunos e sucesso das suas aprendizagens, tendo por base os seus resultados escolares.

Perante os condicionalismos temporais impostos à elaboração desta tese, somos chegados à conclusão do nosso laborioso percurso, com a clara sensação de que esta temática é merecedora de continuidade de aprofundamento, sobretudo em termos da exploração de muitas linhas interpretativas e investigativas para onde apontam alguns dos resultados obtidos. Deixamos assim entreabertos alguns caminhos desafiantes que futuramente poderão ser aprofundados. Esta incursão, em domínios que não conhecíamos tão bem, permitiu um grande enriquecimento pessoal a nível investigativo e técnico, além da modesta contribuição com novas interrogações, novos problemas e novos interesses merecedores de reflexão no

âmbito do impacto dos resultados escolares dos alunos nas dinâmicas das organizações escolares.

Sublinhamos, com a devida salvaguarda, de que se trata de conjecturas baseadas em análises (subjetivas) a partir de asserções verificadas em relatórios de avaliação (interna e externa), pautas e atas da escola V. conscientes de que os relatórios são breves vislumbres da realidade, nos quais não poderá constar toda a vastidão de informação recolhida pelos atores educativos da organização escolar. Desta feita, esta explicação não é passível de generalização, já que se baseou numa comparação somente entre um número reduzido de relatórios de avaliação, de atas e de pautas com resultados de alunos, assim como, em testemunhos de um número também reduzido de docentes entrevistados.

Assim sendo, considerámos que esta investigação reitera nas suas conclusões um processo de mudança nas dinâmicas organizacionais, ainda muito pouco visível no que concerte ao trabalho da equipa de autoavaliação, muito provavelmente desencadeado a partir do impacto dos resultados escolares dos alunos que tem vindo a ser sentido e vivido a partir de dentro da instituição, com os diferentes órgãos/estruturas da escola e alunos, e que, articulado com os dispositivos de reflexão externa e de autoavaliação, potencializarão no futuro a construção e aperfeiçoamento do plano de melhorias, orientando a unidade de gestão para a melhoria, aulas de apoio, organização de crédito horário, concursos e outras dinâmicas educativas de qualidade em benefício do serviço educativo prestado aos alunos.

Apesar de sentirmos que cumprimos os objetivos a que nos propúnhamos, considerámos pertinente partilhar a nossa preocupação referente a algumas das limitações encontradas tais como: a definição das técnicas de investigação a aplicar; as limitações de tempo disponível para a realização do trabalho empírico; O número, natureza e seleção limitada dos entrevistados (excluindo-se o alunos que achamos ter sido importante ouvi-los); a disponibilidade da investigadora que se prendem com as suas funções na escola e horário muito preenchido; o desânimo de alguns dos entrevistados relativamente às políticas atuais vigentes; entre outras.

Dada a riqueza dos dados recolhidos, pareceu-nos bastante oportuno apontar outras abordagens e linhas de investigação, despoletadas por algumas das situações que nos conduziram a questionar a realidade, na esperança de estar a contribuir para que se abram novas discussões e se aprofundem conhecimentos nesta área do saber, profícuos para o trabalho que se efetua continuamente nas organizações escolares.

Constatámos que a dinâmica global da escola, deve articular e consolidar esforços, no sentido de desenvolver atividades/estratégias complementares que visem um objetivo comum

– a melhoria dos resultados escolares dos alunos. É importante que a escola, o grupo disciplinar e a sala de aula definam objetivos e estratégias comuns, de acordo com as características dos alunos e do meio onde a escola se insere e que atuem de forma concertada de forma a atingir esses mesmos objetivos, tendo em vista o seu sucesso escolar.

Cabe a cada escola definir e gerir as suas dinâmicas no sentido de monitorizar as aprendizagens e dar significado ao que se aprende, num contexto globalizante e integrador de saberes, para formar cidadãos competentes, ativos e participativos numa sociedade cada vez mais exigente em termos científicos e tecnológicos, onde os resultados escolares dos alunos devem assumir um papel de extrema importância.

Compreende-se que as escolas se deparam com uma grande diversidade de alunos e que estes apresentam uma enorme multiplicidade de problemas socioeconómicos, afetivos e comportamentais. No entanto, a dinâmica global da escola deve ter como ponto de partida, essa diversidade de forma a rentabilizá-la. Não deve partir de pressupostos errados que carecem de fundamento tais como, o desinteresse dos alunos para aprender, quando estes ainda não tiveram oportunidade de experimentar o quanto é interessante, divertido e útil, aprender e ensinar.

Pretendemos que no futuro se continue a refletir, inequivocamente, numa alteração das práticas/dinâmicas organizacionais e, quiçá, irá provocar, a médio prazo, uma melhoria substancial da qualidade do serviço público educativo que este presta tendo por base, o impacto dos resultados escolares dos alunos que recebem.

## Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1998, 1999). *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2002). Políticas Educativas e avaliação das escolas: por uma prática de avaliação menos regulatória. In J. Costa; A. Neto-Mendes; A. Ventura; e Alexandre. *Avaliação das organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31-37.
- Afonso, A. J. (2008). Políticas Educativas Contemporâneas: desafios e dilemas. In: N. Cunha, (coord.). *Pedagogia e educação em Portugal (séculos XX e XXI)*. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão/ Museu Bernardino Machado, pp. 60-80.
- Afonso, A. J. (2009). *Políticas educativas e accountability em educação. Subsídios para um debate iberoamericano*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n.º 9, pp. 57-70. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado em: dezembro de 2009).
- Afonso, A. J. (2010). Um Olhar Sociológico em Torno da Accountability em Educação. In M. T. Estevan, & A. J. Afonso (Org.), *Olhares e Interfaces*: pp. 147-170. São Paulo: Cortez Editora.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2009). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. Meta: avaliação*, vol.º1, n.º2, pp. 150-169.
- Alaiz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, J. F. de e Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, M. P. & Correia, S. (2006). *Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem*. Revista Investigar em Educação, n.º 5, pp. 149-189.
- Amaral, S. M. (2002). *Dinâmica demográfica e escolaridade obrigatória. O caso particular da região de Beja na transição do milénio*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISCTE.
- Anderson, G & Arsenault, N (1999). *Fundamentals of Educational Research*, UK. The Falmer Press.
- Apple, M. W. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional da Educação. Avaliação de Escolas – modelos e processos: actas/seminário avaliação das escolas. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Disponível em [http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4591/1/XI\\_Congreso\\_Internacional%202945-2956.pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4591/1/XI_Congreso_Internacional%202945-2956.pdf) (consultado em 4 de maio de 2013).
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação. Avaliação das escolas: modelos e processos: 13-99. Lisboa: CNE. Disponível em [http://www.academia.edu/403359/AVALIACAO\\_DE\\_DESEMPENHO\\_DE\\_PROFESSORES](http://www.academia.edu/403359/AVALIACAO_DE_DESEMPENHO_DE_PROFESSORES) (consultado em 22 de maio de 2013).
- Azevedo, J. (2003) – *Avaliação dos resultados escolares - medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto. Edições ASA.
- Ball, S. (2002). *Reformar as escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. Revista Portuguesa de Educação, vol.15, n.º2, pp. 3-23.
- Bardin, L. (1991, 2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Lda.
- Barroso L. (1991). *Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução*, vol.4, n.º 2-3, pp. 55-86.
- Barroso, J. & Viseu, S. (2007). A interdependência entre escolas: um espaço de regulação”. In: J. Barroso (org.). *A Regulação das políticas públicas de educação*. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, pp. 129-162.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores : evolução e paradoxos de uma função”. In Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional, n.º 2, pp. 91-114.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bexiga, M. L. F. (2009). *Lideranças nas Organizações Escolares - Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bilhim, J. (2001). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994, 1999). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho M. J. (2007). *Multi-Racionalidades em Contexto Educativo. As decisões dos Actores numa escola Secundária*. Dissertação de Doutoramento. Vila Real: UTAD.
- Carvalho M. J. (2009). *No trajeto das racionalidades decisórias da organização escolar*. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 29, pp. 141-155.
- Carvalho, M. J. (2009). *Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 22, n. 2, pp. 117-140.
- Carvalho M. J. (2010). *A escola Pública Portuguesa: lugar de execução e de produção de decisões*, vol. 6, n.º9, pp. 37-56.
- Carvalho, J. C. (2011). *Participação na decisão: uma Prática a serviço da escola Democrática*. Disponível em <http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/603-2102-1-pb.pdf>16. (consultado em 16 de novembro de 2012).
- Carvalho, M. J. (2011). *As multiracionalidades no contexto da organização escolar*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 24, n.º 2, pp. 33-57 Universidade do Minho Braga, Portugal.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e a gestão das escolas em Portugal: O quotidiano do presidente do conselho executivo*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Castro, D. (2010). *A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas: Os coordenadores de estabelecimentos e as lideranças periféricas*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Chaumier, J. (1971). *As técnicas documentais*. Mem Martins: Europa-América.
- Chiavenato, I. (1993, 2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-44642008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-44642008000200007&script=sci_arttext) (consultado em 12 de maio de 2013).
- Coelho, I., Sarrico, C. e Rosa, M. J. (2008). *Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?*. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, pp. 56-67. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf> (consultado em 3 de dezembro de 2012).
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla S. A.
- Correia, T. M. S. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho: Braga.
- Costa, J. A. (1986). *A pesquisa de terreno em sociologia*. In Silva, A. S. & Pinto, J. M., (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- Costa, J. A. (1996, 1998). *Imagens organizacionais de escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Costa, F. M. (2008). *Política de escola e representações sobre o Insucesso Escolar. Um estudo de caso comparativo*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa: Portugal.
- Costa, J. A. (2000). *Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In J. A. Costa, A. Mendes, & A. Ventura. (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2007). *Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei*. In Conselho Nacional da Educação. *Avaliação de Escolas – modelos e processos*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf> (Consultado em 2 de fevereiro de 2013).
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1997). *L'acteur et le Système: Les Contraintes de L'action Collective*, pp. 91-92. Paris: Éditions du Seuil.
- Derouet, J. L. (1992). *École et Justice – De L'égalité des Chances aux Compromis Locaux?*. Paris: Editions Métailié.
- Dias, N. & Melão, N. (2009) *Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar*, Tékhné, vol. 12, n.º 2, pp. 193-214.
- Diaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade da escola*. Porto. Edições ASA.
- Eisenhart, M. (1988). *The ethnographic research tradition and mathematics education research*. Journal for Research in Mathematics Education, vol.19, pp. 99-114.
- Estêvão, C. (1998). *A construção de autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas*. Revista Portuguesa de Educação, v.11, n.1, pp. 23-35. Disponível em

- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/548/1/CarlosEstevo1.pdf> (consultado em 1 de dezembro de 2012).
- Estêvão, C. (2000). Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia da justiça. In IGE *Informação*, vol. 8, n.º 1, pp. 35-50.
- Estêvão, C. (2001). *Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização*. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, vol. 14, n.2, pp. 155-178.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia*. Coleção cadernos do CRIAP. Falmer Press Teachers Library.
- Estêvão, E. V. (2009). *Educação. Globalização e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 22, n.º2, pp. 35-52. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt> (consultado em 4 de dezembro de 2012).
- Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas: sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Fonseca, O, M.; Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2004). As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: M.; Bittar, & J. F. Oliveira. *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DPA Editores.
- Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gimeno, José (1992). Que son los contenidos de la enseñanza? In J. Gimeno & A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, actas/seminário avaliação das escolas. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 229-236.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Edições Educa Organizações.
- Gomes, S. J. A. (2007). *A Formação Contínua de Professores no âmbito da Educação Ambiental: seus reflexos na prática educativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense: Porto.
- Gomez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Hall, R. (1984). *Organizações: estrutura e processos*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Jesus, G. R. & Laros, J. A. (2004). *Eficácia escolar: Regressão Multinível com Dados de Avaliação em Larga Escala. Avaliação Psicológica*, vol.3, n.º 2, pp. 93-106. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v3n2/v3n2a04.pdf>. Acedido em: 29 de novembro de 2012.
- Justino, David (2005). *No silêncio somos todos iguais*. Lisboa: Gradiva.
- Ketеле, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lakatos, E. M. Marconi, M. (1989,1991, 1992, 1995). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas Editora.
- Laval, C. A (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta.
- Lima, L. (1992, 1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2000). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Edições Autêntica.
- Lima, L. (2002a). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: J. Costa; A. Neto-Mendes, & A. Ventura, (orgs.). *Avaliação das organizações educativas*, pp. 17-29. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (2002b). *25 anos de gestão escolar*. Administração Educacional, n.º 2, pp. 12-42.
- Lima, L. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: A. Teodoro & C. A. Torres. *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*, p. 19-31. Porto: Afrontamento.
- Lima, L. (2010). *Investigação e investigadores em educação. Anotações críticas*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n.12, pp. 63-72. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado em 11 de dezembro de 2012).
- Lima, L. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. Educação: Teoria e Prática*, vol.21, n.38, Período out/dez.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda. De Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2008). *A “escola” como categoria na pesquisa em educação. Educação Unisinos*.

- Lima, L. C. (2009). *A educação faz tudo? Crítica do pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”*. Oração de Sapiência proferida na Universidade do Minho a 17 de Fevereiro. (texto policopiado).
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C.; Estêvão, C. V.; Silva, E.; Torres, L. & Sá, V. (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa.
- Lucas, A. F. (2006). *A formação de professores em Administração Escolar e o exercício de funções de direcção*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto: Porto.
- Lüdke, M. & André M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Maia. Profedições.
- March, J. & Simon, H. (1979). *Les organizations*. Paris: Dunod.
- Marconi, M. e Lakatos, E. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas.
- Martins, S. F. (2011). *Os Rankings das Escolas em Portugal: explorando alguns dos seus efeitos*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, vol. 5, n.º1, pp. 91-109. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br> (consultado em 4 de novembro de 2012).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas. Projecto para discussão pública*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2003b). *Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos*. Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, vol.10, n.º8, pp. 335-344.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Newbury Park: Sage Publication.
- Pereira, J. M. & Neves T. (2011). *Rankings Escolares: O público e o Privado*. XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 30 Junho a 2 Julho, Guarda.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola*. Porto: Edições Asa.
- Pinho, B. D. P. (2011). *Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta: Lisboa.
- Pinto, J. (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares: reflexões da reflexividade mediatizada*, pp. 13-17. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Pinto, S. P. (2008). *Cultura Organizacional: Um Contributo para a Compreensão da Cultura da escola*. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense. Porto.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Quivy, R. & Campenhoud, L. V. (1992, 1997, 1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Resende, C. (2006). *Rankings das escolas em Portugal e Inglaterra: Um Estudo Comparado*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Ricoeur, P. (s.d.). *O conflito das interpretações*. Porto: rés editora.
- Rodrigues, M. L. (2007). *A avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos*. In Conselho Nacional da Educação. Avaliação de Escolas – modelos e processos: actas/seminário avaliação das escolas. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Rodríguez, G.; Gíl, J. & García, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. (1999). *Currículo e Gestão Curricular – o Papel das Escolas e dos Professores, FÓRUM - Escola, Diversidade e Currículo*, pp.45-55. Ministério da educação: Departamento da Educação Básica e Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na Gestão Pedagógica – O caso do diretor de turma*. Coleção Ciências da Educação, 1ª edição (Novembro), Edição: Instituto de Inovação Educacional, Universidade do Minho Braga, Portugal.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos pais na Escola Pública Portuguesa*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In: Albarello, L. *et al.* Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva Publicações Lda. Disponível em <http://educacaeic.blogspot.com.br/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html> (consultado em 23/02/2013).
- Sanches, M. F. (2007). Por uma cidadania política activa e crítica: Representações de alunos dos ensinos básico e secundário. In M. F. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.). *Cidadania e liderança escolar*. pp. 143-166. Porto: Porto Editora.
- Santos, D. M. E. (2007). Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Santos Guerra, M. A. (2002). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo. *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*, pp. 11-31, Porto: Edições ASA.
- Savenye, W. & Robinson, R. (1996). Qualitative Research Issues and Methods: an Introduction for Educational Technologists, in D. H. Jonassen, *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, pp. 1171-1195. New York: Macmillan USA.
- Sedano, A & Perez, M (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Ed. Cincel.
- Sérieyx, H. (1993). *O Big Bang das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Silva, P. (2003). *A relação Armadilhada entre a Escola e a Família*. A página da Educação, ano XII, n.121, pp. 35-37.
- Simões, J. M. G. (2003). A gestão das fronteiras na emergência e construção de um agrupamento “vertical” de escolas. Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos, In 2º Congresso Nacional – Forum Português de Administração Educacional. *A Escola entre o Estado e o Mercado: O Público e o Privado na Regulação da Educação*, pp. 15-17.
- Stablein, R. (2001). “Dados em estudos organizacionais”. In Clegg, Hardy & Nord, *Handbook de Estudos Organizacionais. Reflexões e Novas Direções*, vol. 2., pp. 63-92. São Paulo: Editora Atlas.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2003). Case Studies. In Denzin, N. e Lincoln, Y. (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, pp. 134-164. California: SAGE.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, P. M. (2011). Projecto de intervenção junto de um aluno com paralisia cerebral e problemas motores, em contexto de 2º ciclo. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Torres, L. L. & Neto-Mendes, A. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Rev. Port. de Educação, vol. 24, n.1, pp. 249-257. ISSN 0871-9187.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). *Estilos de Liderança e Escola Democrática*, Actas do Encontro Sociedade e Educação. Lisboa: Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>. Acedido em 3 de outubro de 2012.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. L. (2005). Autonomia e democracia em contexto escolar: Uma leitura crítica a partir de quatro trabalhos de investigação. *Gestão em Ação* (Salvador/BA, Brasil), 8, 1: 37-51.
- Torres, L. L. (2011). *A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública*. Educação, Sociedade & Cultura, nº 32 (no prelo).
- Ventura, A. (2006). Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Weber, M. (1991). *Economia e sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva*, n.º1, Brasília: Editora Universidade Brasília.
- Weber, M. (2004). *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix
- Yin, R. K. (1987, 1989, 1994, 2009). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage.

## Legislação

- Assembleia da República (2002). Decreto-Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro. Diário da República, I, 294, 7952-7954, disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2002/12/294A00/79527954.pdf>, dezembro de 2012.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2005). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. Consultado em [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao\\_escolas\\_conselho\\_educacao\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf) Department of Education and Early Development, (2005). Acedido em 12 de maio de 2013.
- Conselho Nacional de Educação (2005). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. Versão Final, disponível em [http://www.confap.pt/docs/cne\\_avaliacao.pdf](http://www.confap.pt/docs/cne_avaliacao.pdf), dezembro de 2012.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Consultado em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec\\_Lei\\_115-A\\_98.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf). Acedido em 12 de março de 2013.
- Despacho normativo n.º 13-A/2012). Consultado em: <http://dre.pt/pdfgratis2s/2012/06/2S109A0000S02.pdf>. Acedido em: 24 de maio de 2013.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, republicada no Diário da República – I Série-A, N.º 166, 30 de Agosto de 2005.
- Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (s/d). Plano de Melhorias da Escola – Uma Introdução. Universidade Lusíada. Consultado em <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf>, novembro de 2012.
- OCDE (1992). As Escolas e a Qualidade. Biblioteca Básica da Educação e Ensino. Porto: Edições Asa.
- Portugal. Decreto-Lei n. 75 de 2008. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, I série, n. 79, de 22 de abr. 2008.
- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. Acedido em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Acedido em <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf> (consultado em 4 de novembro de 2012).
- Decreto-Lei n.º 137/2012. de 2 de julho. Acedido em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf> (consultado em 13 de março de 2013).

## Bibliografia da Internet

- [Http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala\\_projeto\\_vivencial/pdf/atuacaogestorescolar](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/atuacaogestorescolar)
- [Http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2\\_sala\\_projeto\\_vivencial/pdf/atuacaogestorescolar.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2_sala_projeto_vivencial/pdf/atuacaogestorescolar.pdf),
- [Http://sisifo.fpce.ul.pt](http://sisifo.fpce.ul.pt);
- [Http://www3.uma.pt/alicemendonca/spce.livroresumos](http://www3.uma.pt/alicemendonca/spce.livroresumos);
- Ranking Melhores Escolas Ensino Secundário 2011. Online 24, consultado em <http://www.online24.pt/ranking-melhores-escolas-ensino-secundario-2011>, dezembro de 2012.

Anexos



**Anexo I**

*Guião de entrevista semiestruturada à Diretora da Escola*

### Guião da entrevista à diretora da Escola V

Categorias de Análise	Objetivos	Questões
<b>Categoria A</b> Experiência em cargos de gestão e formação para a ocupação do cargo	-Conhecer as aptidão da Diretora para o desempenho do cargo	- 1 – Há quanto tempo exerce funções nesta escola como diretora? 2 - Tem experiência anterior em cargos de gestão? 3 -Tem alguma formação específica em administração escolar?
<b>Categoria B</b> Caraterização pessoal e profissional	-Identificar atitudes/comportamentos da Diretora	1- Como classifica as suas atitudes relativamente ao exercício das suas funções? a) Firme e decisiva; b) Correta e impessoal; c) Preocupada e sensível às necessidades dos membros da escola; d) Dialogante, dinamizadora e motivadora. 2. Justifique a(s) sua(s) opção/opções. 3. Considera que as suas aprendizagens e crescimento, a nível profissional, repercutem-se de forma notória no desenvolvimento global da escola? Justifique.
<b>Categoria C</b> <b>Estilo de liderança</b>	- Identificar o estilo de liderança praticado pela Diretora da ESFH - Compreender o grau de abertura à inovação para consolidar processos de liderança.	1.Como classifica a sua postura relativamente ao exercício do poder/autoridade junto da equipa educativa com que trabalha? a) É o “deixar fazer”: não impõe nada a ninguém e cumpre minimamente a regulação ministerial ou seja, as normas superiores; b) É eficaz: potencia estratégias que levam o trabalho por diante, cumpram os objetivos e obtenham resultados desejados; c) É negociadora/mediadora: fazendo com que as propostas sejam consensuais, dinamizadoras e negociadas entre todos os membros da escola, ainda que não chegue a soluções definitivas. - 2. Justifique a(s) sua(s) opção/opções. 3- Sente-se mais um líder ou um administrador/gestor educativo? Porquê? 4- Sente-se o responsável máximo por tudo o que acontece na instituição que dirige ou sente que a responsabilidade é repartida?
<b>Categoria D</b> Planificação e dinamização de projetos	Conhecer a organização de projetos	1 - Quando pretende implementar um novo projeto, como faz? Quem contacta? Como são tomadas as decisões? 2- Como avalia a sua capacidade para influenciar os diferentes atores educativos a agir em conformidade com os seus objetivos e/ou com os objetivos da instituição em prol do sucesso educativo dos alunos? 3– Como avalia a importância atribuída a projetos inovadores na consolidação dos processos de liderança?
<b>Categoria E</b> Relações interpessoais e cooperação	- Compreender as relações de interação entre o líder e a comunidade escolar7educativa	1- Como caracteriza as relações interpessoais e a cooperação existentes? 2- De que forma contribuem ou dificultam o funcionamento da organização? 3 - Nas reuniões que coordena, promove a reflexão sistemática sobre as práticas educativas e avaliativas (os problemas sentidos ou as experiências de sucesso), numa lógica de partilha e entreajuda, fomentando o desenvolvimento de interações participativas? Como? 4- Promovo a colegialidade entre os professores que coordena, incentivando-os ao trabalho em parceria ou em grupo?
		1. Que impacto têm os resultados escolares nas dinâmicas da escola? Justifique. 2- Dê exemplos de planos de ação/estratégias de melhoria, que tenham resultado de uma análise sobre o impacto dos resultados

<p><b>Categoria F</b></p> <p>Resultados escolares e dinâmicas organizacionais da escola</p>	<p>- Perceber se os resultados escolares têm impacto nas dinâmicas organizacionais da ESFH</p>	<p>académicos dos alunos.</p> <p>3 - Que atividades/estratégias ou dinâmicas implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar face ao sucesso dos resultados dos alunos?</p> <p>4. Que estratégia tem vindo a ser implementada para dar exequibilidade aos principais objetivos e finalidades do PE face ao sucesso escolar dos alunos?</p>
<p><b>Categoria G</b></p> <p>Mudanças na liderança provocadas pelo conhecimento dos resultados escolares dos alunos</p>	<p>Conhecer eventuais mudanças nas dinâmicas da escola, fruto do conhecimento dos resultados dos alunos</p>	<p>1- Ao ter conhecimento de constrangimentos apontados face aos resultados das aprendizagens dos alunos (bons ou maus), como age?</p> <p>2- Que dinâmicas educativas privilegia? O que muda?</p> <p>3 – Que importância tem os documentos orientadores da ação educativa na melhoria dos resultados escolares dos alunos?</p> <p>4. Ao longo do ano são promovidos momentos de debate e reflexão sobre o impacto dos resultados escolares dos alunos nas dinâmicas da escola?</p> <p>De que forma?</p> <p>5. Como se organizam as estruturas de liderança e intermédias face ao sucesso escolar dos alunos</p> <p>6. Os alunos participam nas dinâmicas educativas/avaliativas efetuadas face ao melhoramento dos seus resultados escolares? Como?</p>
<p><b>Categoria H</b></p> <p>Impacto da Avaliação externa nas dinâmicas da escola</p>	<p>- Conhecer o impacto produzido pela Avaliação Externa na mudança das dinâmicas organizacionais da ESFH;</p> <p>- Averiguar que medidas foram implementadas pela escola, apontadas pelos avaliadores externos com vista a uma melhoria nos resultados escolares dos alunos;</p> <p>- Conhecer a opinião da diretora sobre a influência da avaliação externa nas mudanças institucionais.</p>	<p>1. Aquando da avaliação externa, em 2008, a IGE redigiu um relatório com um diagnóstico da escola. Como foi divulgado esse diagnóstico?</p> <p>2. De que forma foram tratadas as informações obtidas através desse Diagnóstico face às dinâmicas da organização tendo por base o conhecimento dos resultados escolares dos alunos?</p> <p>3. Foram definidos planos de ação a partir desse diagnóstico? Dê exemplos.</p> <p>4. Qual o seu papel na adoção e execução desses planos de melhoria?</p> <p>5 – Foram promovidos momentos de debate e reflexão? De que forma?</p> <p>6- Que vantagem retirou o agrupamento da avaliação externa, principalmente em relação ao sucesso escolar dos alunos?</p>
<p><b>Categoria I</b></p> <p>Dificuldades/constrangimentos e sucessos no exercício do cargo</p>	<p>- Conhecer as dificuldades e sucessos da diretora no exercício das suas funções</p>	<p>1- Quais são as maiores dificuldades/constrangimentos que sente no exercício do cargo de Diretora?</p> <p>2- Que resultados positivos aponta?</p> <p>3 - Que balanço faz da sua atividade como diretora nesta escola?</p>

**Nota:** Além das perguntas apresentadas outras intermédias podem ser feitas para reconduzir a entrevista para os seus objetivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar aspetos que se revelem particularmente importantes.

Agradeço a atenção dispensada

Graça Teibão



**Anexo II**

*Guião de entrevista semiestruturada aos Professores/Coordenadores da Escola V*

**Guião de entrevista semiestruturada aos Professores/Coordenadores da Escola V****Formulário de questões**

**Título da Investigação:** O Impacto dos Resultados Escolares na Dinâmica de uma Organização Escolar

**Objetivos gerais**

- Recolher informação relevante que contribua para caracterizar o impacto dos resultados escolares dos alunos nas dinâmicas de uma escola do ensino secundário;
- Avaliar o impacto do processo na organização escolar sob o ponto de vista dos professores;
- Conhecer as representações dos professores de português e matemática sobre o tema em estudo.

### Guião de entrevista

CATEGORIAS	Objetivos	Questões
<b>Legitimação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar acerca das finalidades da investigação;</li> <li>- Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas;</li> <li>- Obter autorização para a gravação da entrevista;</li> <li>- Fazer a transcrição.</li> </ul>	
<b>Implementação da equipa de Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o processo de implementação da autoavaliação na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem conhecimento da existência de uma equipa de avaliação interna?</li> <li>- Se sim, sabe quais os critérios que foram utilizados para formar essa equipa?</li> <li>- Neste momento como é constituída a equipa? Faz parte dessa equipa?</li> <li>A equipa mantém-se a mesma desde o início ou foi reformulada?</li> <li>- Conhece o modelo em que a escola desenvolve o seu processo de autoavaliação?</li> <li>- Qual o impacto da autoavaliação na escola? Que mudanças originaram nas suas dinâmicas?</li> </ul>
<b>Dinamização do relatório de autoavaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber importância e utilidade atribuída ao relatório de autoavaliação;</li> <li>- Conhecer a sua divulgação;</li> <li>- Conhecer qual o seu impacto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A equipa de avaliação interna redige algum relatório com um diagnóstico sobre a análise dos resultados escolares dos alunos?</li> <li>- O relatório de autoavaliação produz planos de melhoria para a disciplina que coordena?</li> <li>- É devidamente divulgada a informação contida no relatório? Onde? Por quem?</li> <li>- Obtém alguma colaboração para a implementação do (s) plano(s) de melhorias? De quem? Onde?</li> <li>- De que forma são tratadas as informações obtidas através desse relatório?</li> <li>- Considera que o relatório de avaliação interna despoletou a adoção de planos de ação específicos, com repercussões na melhoria dos resultados dos alunos? Quais?</li> <li>- E nas práticas/dinâmicas dos professores?</li> </ul>
<b>Planos de melhoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o impacto dos planos de melhoria no melhoramento dos resultados dos alunos;</li> <li>- Conhecer os seus efeitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Têm sido desenvolvidas iniciativas pela equipa de autoavaliação de melhoramento dos resultados escolares dos alunos? Quais?</li> <li>- A Direção envolve as estruturas intermédias e os professores na definição de dinâmicas tendo por base o impacto dos resultados escolares dos alunos? Dê exemplos. Em que estruturas?</li> <li>- Qual o seu papel na adoção e execução dos planos de melhoria?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que alterações/possibilidades de interferência foram produzidas a partir da aplicação desses planos de melhoria na disciplina de que é professor?</li> </ul>
<b>Periodicidade e monitorização e avaliação dos planos de melhoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer periodicidade de avaliação dos planos de melhoria;</li> <li>- Saber quem são os participantes na sua elaboração, implementação e avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com que frequência aplica os planos de melhoria?</li> <li>- De que forma os comunica e a quem?</li> <li>- Tem por hábito explicar aos alunos o objetivo da implementação destes planos? Como o faz? Negocei-a com os alunos estratégias de melhoria e sucesso na aplicação desses planos de melhoria?</li> </ul>
<b>Nº de horas da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber como são distribuídas as horas da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o nº de horas que a escola lhe concedeu para a aplicação dos planos de melhoria e/ou outras atividades de incentivo ao sucesso dos alunos e consequente melhoramento dos seus resultados escolares?</li> <li>- Considera que são justamente distribuídas essas horas por todos os professores?</li> <li>- Conhece e concorda com os critérios de distribuição?</li> <li>- Quem ou quais são os responsáveis por esta distribuição?</li> </ul>
<b>Análise dos resultados escolares dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer estratégias de intervenção relacionadas com os resultados escolares dos alunos;</li> <li>- Perceber o conhecimento/envolvimento dos professores nas dinâmicas da escola face ao impacto dos resultados escolares dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com que regularidade são analisados os resultados escolares dos alunos? Com que intervenientes? Onde? Costuma participar nessa análise?</li> <li>- Após o conhecimento dos resultados escolares dos alunos, tem por hábito ouvi-los e conhecer as razões desses resultados? Como costuma proceder com aqueles alunos que obtêm resultados menos satisfatórios?</li> <li>- Costuma negociar com os alunos dinâmicas/práticas para o melhoramento do seu rendimento escolar? Que dinâmicas são mais usuais utilizar? Em que circunstâncias envolve a família nestas ações? Com periodicidade? Que medidas utiliza?</li> <li>- Considera que os últimos resultados escolares dos alunos demonstram alguma melhoria? Em seu entender a que dinâmicas/estratégias de devem?</li> </ul>
<b>Dinâmicas educativas e ensino de qualidade e eficaz.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber quais as dinâmicas educativas privilegiadas pelos professores rumo a uma escola eficaz e de qualidade;</li> <li>- Conhecer sugestões de melhoria dos professores face aos resultados escolares dos alunos. –</li> <li>Que constrangimentos/entraves estão na base do exercício das funções docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que dinâmicas educativas/avaliativas costuma privilegiar na escola para ser eficaz e ter um ensino de qualidade?</li> <li>- Costuma dar sugestões de melhoria dos resultados dos alunos? Em que estruturas? Como as comunica e divulga?</li> <li>- Que Instrumentos e metodologia de autoavaliação (AA) são usados para auscultar a opinião dos atores educativos face à avaliação dos resultados escolares dos alunos? Quem participa nessa avaliação?</li> <li>- Que constrangimentos/entraves tem sentido no exercício das suas funções para que o impacto dos resultados escolares dos alunos sejam vistos como um “motor de arranque” na inovação das suas práticas?</li> <li>- Que atividades implementadas na sua escola destacaria como promotoras de inovação pedagógica e escolar face ao conhecimento e análise dos resultados escolares dos alunos?</li> </ul>

**A Investigadora**  
Graça Teibão

