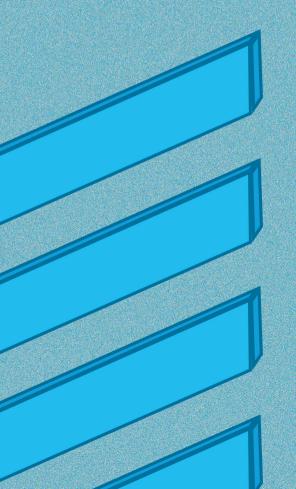
GESTÃO DA ESCOLA

Percursos Investigativos



Organização

Antónia Barreto Isabel Rebelo Marlene Sousa Clarinda Barata

Ficha técnica

Título

Gestão da Escola Percursos investigativos - Volume 2

Organização

Antónia Barreto (ESECS - IPLeiria, Ci&DEI) https://orcid.org/0000-0001-5467-8595 Clarinda Barata (ESECS - IPLeiria, Ci&DEI) https://orcid.org/0000-0002-2949-808X Isabel Rebelo (ESECS - IPLeiria, Ci&DEI) https://orcid.org/0000-0003-0786-8681 Marlene Sousa (ESECS - IPLeiria, CICS.NOVA) https://orcid.org/0000-0002-1201-9636

Edição

Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais CI&DEI

Capa

Margarida Tavares

Grafismo e Composição

Margarida Tavares e João Pinheiro

ISBN

978-989-35743-4-8

DOI

https://doi.org/10.25766/ypay-0j67

© 2024 · ESECS/Instituto Politécnico de Leiria







Comissão Científica

Antónia Barreto - ESECS - IPLeiria, Ci&DEI

Clarinda Barata - ESECS - IPLeiria, Ci&DEI

Filipe Santos - ESECS - IPLeiria, Ci&DEI

Hugo Menino - ESECS - IPLeiria, Ci&DEI

Isabel Rebelo - ESECS - IPLeiria, Ci&DEI

José Brites Ferreira - ESECS - IPLeiria, Ci&DEI

Marlene Sousa - ESECS - IPLeiria, CICS.NOVA

Rita Cadima - ESECS - IPLeiria, Ci&DEI, CIDMA

Apresentação

O e-book Gestão da Escola - percursos investigativos, é uma publicação da iniciativa da Comissão Científica do Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria que divulga, neste seu 2.º volume, mais um conjunto de trabalhos de investigação desenvolvidos no âmbito dos projetos finais de mestrandos do Curso. À semelhança do que aconteceu com os trabalhos incluídos no 1.º volume, todos foram apresentados e discutidos em provas públicas e as versões, em formato de resumo alargado, que constam deste e-book foram igualmente sujeitas a um processo por revisão por pares, tendo sido para esse efeito constituída uma comissão científica.

Pretende-se com esta iniciativa despertar o interesse para a leitura das versões completas dos documentos alojados no Repositório Institucional do Politécnico de Leiria (IC-online) e contribuir para a divulgação da investigação realizada nesta Escola no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar. Concomitantemente, espera-se que a leitura dos trabalhos incluídos neste conduza a reflexões enriquecedoras e relevantes por parte de públicos interessados nas problemáticas em apreço, como por exemplo, outros estudantes ou investigadores, diretores de escolas e agrupamentos de escolas, professores desempenhando ou não cargos de liderança intermédia em escolas ou técnicos variados com responsabilidades na gestão educativa.

Aos mestres, autores, que contribuíram com os resumos alargados dos seus trabalhos, uma nota de agradecimento.

Índice

8 INTRODUÇÃO

Isabel Rebelo, Marlene Sousa, Antónia Barreto

10 CAPÍTULO 1 -

A DINÂMICA DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE EXCELÊNCIA - UM ESTUDO DE CASO

Ana Almeida e Isabel Rebelo

50 CAPÍTULO 2 -

CONCEÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EDUCATIVO, PELOS PAIS E/OU ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, NO ÂMBITO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Jorge Pina e Antónia Barreto

92 CAPÍTULO 3 -

CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA – UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROJETO MAIA António Pedro, Filipe Santos e Antónia Barreto

140 CAPÍTULO 4 -

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA A TRANSIÇÃO DIGITAL DAS ESCOLAS: DAS INTENÇÕES AOS IMPACTOS

Pedro Martins, Antónia Barreto

Introdução

Isabel Rebelo, Marlene Sousa, Clarinda Barata, Antónia Barreto

A avaliação educacional vem sendo considerada cada vez mais indispensável para descrever, compreender e agir sobre uma grande variedade de problemas que afetam os sistemas educativos e formativos. Trata-se de um processo social complexo que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com os seus valores, as suas práticas e políticas próprias e envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias (Fernandes, 2013, p. 13)

O estudo apresentado no capítulo 1 - A Dinâmica do Processo de Autoavaliação num Agrupamento de Escolas de Excelência – Um estudo de caso, decorreu do reconhecimento da centralidade crescente da avaliação das escolas e, em particular, da sua autoavaliação, nas políticas educativas contemporâneas. Com ele procurou-se compreender como se processa, que efeitos produz e como é percebida e reconhecida pela comunidade educativa a autoavaliação levada a cabo num agrupamento considerado de excelência face à avaliação externa obtida.

No capítulo 2 descreve-se o processo de conceção e validação, a nível da sua consistência e fiabilidade, de um instrumento de Avaliação da Satisfação com a prestação do Serviço Educativo de Pais e/ou Encarregados de Educação, na sequência do reconhecimento da inexistência, no Agrupamento de Escolas em que o estudo foi desenvolvido, de um instrumento com essa finalidade, com evidência de validação (no domínio da sua fiabilidade) e, na perspetiva dos autores, teoricamente consistente. A importância atribuída à existência de tal instrumento decorre da necessidade de auscultação daqueles atores nos processos de avaliação e gestão da qualidade desenvolvidos na escola, processos que são determinantes para melhoria da qualidade do serviço prestado e potenciadores de desenvolvimento da organização escolar.

No estudo apresentado no capítulo 3 - Avaliação Pedagógica – Um Estudo de Caso sobre o Projeto Maia, procurou-se, através do recurso a uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, responder à questão "Como estão a mudar as práticas de ensino e da avaliação das aprendizagens num Agrupamento de Escolas aderente ao Projeto MAIA?". Foram intervenientes no estudo o diretor de um Agrupamento de Escolas de Leiria e cinco professores que frequentaram a Oficina de Formação MAIA em 2020.

Por último, no capítulo 4 - Políticas educativas para a transição di-

PERCURSOS INVESTIGATIVOS

gital das escolas: das intenções aos impactos, apresenta-se estudo que teve como principal finalidade clarificar os impactos e perceções da aplicação das políticas educativas direcionadas para a integração das TIC num agrupamento de escolas, em particular num conjunto de domínios na sua dimensão organizacional - Liderança, Colaboração e Trabalho e Rede, Infraestruturas e Equipamentos e Desenvolvimento Profissional Continuo. Para o efeito, o estudo focou-se num documento estratégico para a transformação digital da escola, o Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola, recorrendo aos instrumentos de diagnóstico e monitorização à disposição da escola no contexto do programa de digitalização para as Escolas, contemplado no Plano de Ação para a Transição Digital (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 de 21 de abril).

Referências Bibliográficas

Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 21(78), 11-34.

CAP



A dinâmica do processo de autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência - um estudo de caso

Ana Almeida¹, Isabel Rebelo²

Introdução

A investigação e reflexão em torno das políticas educativas na Europa convergem no entendimento de que a qualidade e a avaliação são dois processos interdependentes (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Fernandes (2013) defende que a avaliação nos permite formular juízos acerca das áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas tendo em vista a sua melhoria. Nesse sentido, o conceito de avaliação, quer se trate de avaliação de escolas, do desempenho ou das aprendizagens, assume caracter estratégico quando se pensa no desenvolvimento e na melhoria do processo educativo (Coelho *et al*, 2008).

Para Thélot (2006, Cit. por Dias e Melão, 2009) a avaliação educacional, aqui entendida na perspetiva de Moreira (2006) como a avaliação institucional das escolas, profissional dos docentes, pedagógica das aprendizagens dos alunos e das políticas educativas, tem dois grandes propósitos, um interno destinado à organização da escola e outro externo destinado ao público em geral. Internamente, a avaliação destina-se a ajudar os atores a refletirem sobre as suas ações e sobre o funcionamento da organização, procurando obrigá-los a mudar para melhorar a qualidade do serviço que prestam à comunidade educativa. Externamente, a avaliação acaba por se destinar a informar a sociedade sobre o estado do serviço educativo prestado, nomeadamente sobre a sua qualidade, os seus resultados e o seu custo de funcionamento.

Em Portugal segundo Fialho (2009) assiste-se a uma evolução favorável das atitudes dos vários intervenientes do sector educativo em relação a autoavaliação das escolas e à aceitação gradual desta prática no seio das comunidades educativas.

¹ Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira

² Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

É, neste contexto, que se realiza o presente trabalho, procurando compreender como se desenvolve e como é percebido, utilizado e reconhecido o processo de autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência, assim designado pela autora, por ter obtido a menção de Excelente em todos os domínios, do segundo ciclo de avaliação do Programa de Avaliação Externa de Escolas.

O trabalho que se apresenta pretendeu dar resposta à seguinte questão:

Como se desenvolve o processo de autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência e como é percebido, utilizado e reconhecido?

Por forma a responder à pergunta de investigação definiram-se como objetivos gerais:

- •Compreender como se processa e que efeitos produz a autoavaliação num agrupamento de excelência.
- •Compreender como é percebida e reconhecida a autoavaliação num agrupamento de excelência.

Para alcançar os objetivos referidos foi desenvolvido um trabalho de investigação que compreendeu a análise do caso em estudo, nomeadamente através de recolha e análise documental e da recolha de testemunhos dos diferentes intervenientes no processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas estudado.

1. Enquadramento Teórico

"A avaliação nunca acontece por acaso. Ela é uma resposta a pedidos sociais" (Barlow, 1992, Cit. por Pinto, 2016, p. 8)

Segundo Fialho (2009) a avaliação das organizações escolares, ou seja, das escolas¹, surge como resultado da aplicação das políticas de descentração e descentralização, da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência de prestação de contas.

Nos subcapítulos que se seguem propõe-se uma viagem à avaliação enquanto instrumento para a promoção da melhoria e da quali-

¹ Doravante, neste capítulo, a utilização do termo "escola" referir-se-á quer a agrupamentos de escolas quer a escolas não agrupadas.

dade das escolas e definem-se os conceitos de avaliação e de qualidade.

A avaliação de escolas como instrumento de melhoria e de qualidade

A avaliação está presente em todos os domínios académicos e em todas as áreas da atividade humana e deve garantir a todos os cidadãos que os bens e serviços de que necessitam são de qualidade e não põem em causa os seus legítimos interesses. Em geral, a avaliação cumpre uma variedade de propósitos dos quais se destacam os seguintes: apoiar a tomada de decisões; servir a prestação pública de contas; melhorar práticas e procedimentos (Fernandes, 2013).

A melhoria da qualidade da educação constitui uma preocupação central no debate político quer a nível nacional quer da União Europeia (EU). Segundo a Comissão Europeia os estados devem fomentar uma cultura de melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem incentivando-os a assegurar a transparência dos resultados da avaliação (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

As investigações mais recentes nas áreas da psicologia e das neurociências parecem sugerir que, para os seres humanos, avaliar, ou seja, produzir juízos sobre os objetos que os rodeiam, é uma função mais básica e prioritária do que descrever o que se passa à sua volta (Fernandes, 2013). Para este autor a avaliação em educação é considerada indispensável para descrever, compreender e agir sobre os problemas que afetam os sistemas educativos e formativos (Fernandes, 2013). Segundo Clímaco (1995, Cit. por Coelho, Sarrico e Rosa, 2008, p. 58) a "avaliação desempenha uma função importante no processo de tomada de decisão, quer na fase do planeamento político, quer mesmo na do planeamento estratégico e operacional, ao fornecer informação sobre o impacto e a eficácia, ou o grau de consecução das medidas previstas". Chainho e Saragoça (2014) defendem que a avaliação das instituições, quando assumida como um mecanismo fundamental para conhecer o estado e funcionamento da escola, contribui extraordinariamente para a melhoria do seu funcionamento e para o desenvolvimento da qualidade do serviço prestado. No mesmo sentido a Comissão Europeia defende que "a avaliação das escolas visa monitorizar ou melhorar a qualidade da escola como um todo. Assim, a avaliação das escolas pode estar relacionada com uma ampla gama de atividades escolares, incluindo ensino e aprendizagem e/ou todos os aspetos da gestão escolar" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 7).

A nível nacional, e na maioria dos restantes países da EU, a avaliação de escolas desenvolve-se com recurso a processos de avaliação externa, realizada por avaliadores externos à escola, e de avaliação interna, da responsabilidade da própria escola (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Em Portugal foi a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e definiu orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa de escolas.

A qualidade e a incitação à melhoria encontram-se no cerne de qualquer processo de avaliação. São cada vez mais as escolas que apostam na qualidade e que procuram conhecer-se a si próprias, identificando os seus pontos fortes e fracos, de modo a poderem implementar processos de melhoria contínua com vista à excelência (Dias e Melão, 2009).

Estes autores citam Goetsch e Davis (1997) referindo que vários autores convergem no sentido de considerarem que "qualidade": i) implica ir ao encontro ou exceder as expectativas do cliente; ii) aplica-se a produtos, serviços, pessoas, processos e a ambientes, e; iii) é um estado de permanente mudança. Coelho *et al.* (2008, p. 57) citam Saraiva *et al.* (2003) para referirem que a qualidade na educação diz respeito à "forma como o processo de ensino/aprendizagem, e tudo o que o suporta, se planeia, desenvolve e melhora continuamente".

As organizações internacionais como a EU, a OCDE e a UNES-CO, valorizam e defendem o desenvolvimento de práticas de regulação que contribuam para o desenvolvimento de procedimentos sistémicos e institucionais de avaliação externa e que promovam a prestação de contas e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Também a legislação nacional vai ao encontro desta ideia defendendo que "a avaliação e o controlo de qualidade (...) visam promover a melhoria, a eficiência e a eficácia, a exigência e a informação qualificada para a tomada de decisão" (IGEC, 2013, p. 8).

A preocupação com a qualidade está presente no prólogo do Despacho que visa a criação do Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas para a criação do quadro de referência do Programa de Avaliação Externa, pós segundo ciclo de avaliação. Neste despacho, assume-se como principal prioridade da política educativa em Portugal um "combate sem tréguas ao insucesso escolar, (...) que deve ser enquadrado no reforço da qualidade do serviço público de educação, na qualidade e no sucesso das aprendizagens" (Despacho n.º 13342/2016, p. 33214).

A avaliação de escolas em Portugal

Em Portugal, foi na década de 90 que começaram a surgir alguns programas e projetos tendo em vista a avaliação de escolas e a implementação da autoavaliação nessas organizações. O programa *Observatório da Qualidade das Escolas*, criado em 1992, foi um dos primeiros projetos de autoavaliação de escolas lançado em Portugal. O projeto apresentava-se, segundo Clímaco (2005), como um ponto de partida para observar o desempenho da escola, identificar prioridades para o seu desenvolvimento e acompanhar os processos.

A Comissão Europeia lançou em 1997-1998 o projeto piloto "Avaliação da Qualidade na Educação Escolar" que envolveu 18 países e 101 escolas com o objetivo principal de introduzir a cultura da autoavaliação nas escolas do ensino não superior (Clímaco, 2005). Portugal foi o único país da EU que deu continuidade a este desafio através do Projeto Qualidade XXI (1999-2002) da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional.

Em 2000 a Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, lançou o programa *Avaliação de Escolas Secundárias* (AVES) (Fialho, 2009). Segundo Gonçalves *et al.* (2014), tratava-se de um modelo de autoavaliação das escolas apoiado por uma equipa externa de coordenação da Fundação Manuel Leão responsável pela recolha e tratamento da informação e por uma equipa interna de docentes da escola.

Ainda no ano de 2000 surgiu o projeto "Melhorar a Qualidade", desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em parceria com a empresa QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda. Este projeto procurou incrementar dinâmicas de autoavaliação nas escolas tendo como referencial o Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management), uma ferramenta de gestão concebida para diagnosticar e avaliar o grau de excelência alcançado por diferentes tipos de organizações. O Modelo desenvolvido pela EFQM exige que a "organização "se olhe" em várias dimensões (pessoas, processos e resultados), permitindo a identificação de pontos fortes e de áreas que podem ser melhoradas" (Gonçalves et al., 2014, p. 81). Este modelo foi mais tarde adaptado aos serviços públicos europeus de administração pública sob a designação de CAF (Common Assessment Framework) e continua a ser desenvolvido em várias escolas portuguesas.

Entre 1999 e 2002 a Inspeção Geral de Educação (IGE) desen-

volveu o Programa Avaliação Integrada das Escolas com o intuito de renovar seu papel no sistema escolar, passando, desta forma, a ter uma intervenção avaliativa e não apenas de verificação da conformidade normativa (Coelho et al., 2008). Segundo Coelho et al. este programa foi muito importante por conceber uma perspetiva multidimensional para a avaliação das escolas, contemplando "as diversas áreas de gestão, pedagógica e de administração" (Coelho et al., 2008, p. 61). A publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, denominada Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, conduziu à conclusão da implementação do programa de Avaliação Integrada das Escolas e estabeleceu o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior com caráter obrigatório. Esta lei tem subjacente um modelo de avaliação das escolas duplo que integra a autoavaliação, a realizar obrigatoriamente em cada unidade de gestão, e a avaliação externa, com vista à construção de uma escola de qualidade com verdadeira autonomia (Fialho, 2009). Por falta de regulamentação específica, a Lei n.º 31/2002 só começou a ter impacto em 2006, quando o Ministério da Educação assumiu o Programa de Avaliação Externa de Escolas, como uma das prioridades da sua agenda (Fialho, 2009).

Entre 2005 e 2006 a IGE desenvolveu, ainda, um novo projeto de avaliação externa para aferir a efetividade da autoavaliação das escolas, denominado *Efetividade da Autoavaliação das Escolas*. Este programa procurava responder à questão: "Qual é a efetividade da autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?" (IGE, 2005, p. 4). O programa, aplicado em 101 escolas do continente, encontrava-se, assim, concebido "como estratégia para induzir uma regulação interna apoiada em processos de autoavaliação" (IGE, 2009, p. 5). A aplicação do programa terminou em 2006 quando se iniciou o *Projeto-piloto da Avaliação Externa das Escolas* (Goncalves *et al.*, 2014).

Para a conceção do Programa referido foi formado o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), constituído por académicos e funcionários da administração central (Afonso & Costa, 2011). Este grupo tinha por missão estabelecer os "termos de referência para a avaliação externa" e "a execução e avaliação do Programa Piloto de Avaliação Externa" (Oliveira et al., 2006, Cit. por Gonçalves et al., 2014, p. 79). A conceção e o desenvolvimento do quadro de referência da avaliação externa basearam-se em experiências nacionais e internacionais. A nível nacional destaca-se o *Programa de Avaliação Integrada das Esco-*

las e a nível internacional o modelo da European Foundation for Quality Management (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa em *How Good is Our School* (IGE, 2012).

O modelo escocês *How Good is Our School* combina a avaliação interna com a avaliação externa com vista à melhoria da escola, numa parceria que reúne escolas, autoridades da educação, o executivo escocês, a Inspeção da Educação (HMIE) e outros parceiros. Neste programa, os indicadores centram-se "especificamente no impacto das escolas na melhoria da experiência educacional e da vida dos alunos (...) através da aprendizagem e dos seus sucessos e conquistas" (Gonçalves *et al.*, 2014, p. 81). O conjunto de indicadores utilizados pelo programa escocês inclui: o sucesso da escola; o envolvimento dos pais e da comunidade local; o ensino para uma aprendizagem eficaz; a igualdade e a justiça, e; o planeamento da melhoria (Gonçalves *et al.*, 2014).

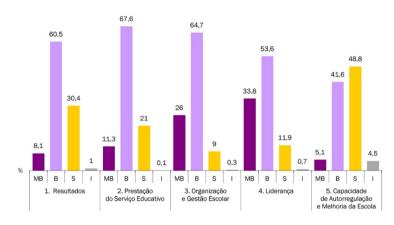
O modelo da European Foundation for Quality Management (EFQM) de gestão empresarial foi criado em 1991 para permitir a autoavaliação da qualidade organizacional. Este modelo de autoavaliação compreende a análise de cinco meios (Liderança; Política e Estratégia; Pessoas; Parcerias e Recursos; Processos) e de quatro resultados (Clientes; Pessoas; Sociedade; Resultados-chave do desempenho) e exige que a organização se analise em várias dimensões (Pessoas; Processos e Resultados) permitindo a identificação de pontos forte e de áreas que podem ser melhoradas (Dias & Melão, 2009). Segundo estes autores, o modelo é habitualmente utilizado como uma ferramenta de autoavaliação e permite à organização isolar de uma forma clara os seus pontos fortes e áreas nas quais deve introduzir melhorias e propor ações de melhorias, que podem ser monitorizadas.

Primeiro ciclo do programa de AEE

O primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas decorreu entre 2006 e 2011 e abrangeu um total de 1107 escolas. A avaliação das escolas foi realizada por equipas de três elementos, cada uma constituída por dois inspetores da IGE e por um avaliador externo, quase sempre um docente ou investigador do ensino superior, perito em avaliação externa (Gonçalves, et al., 2014). O quadro de referência da avaliação externa pretendia avaliar o desempenho das escolas em cinco domínios de análise: 1- Resultados; 2 - Prestação do Serviço Educativo; 3 - Organização e Gestão Escolar; 4 - Liderança; 5 - Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola (IGE, 2012). No gráfico 1 podem-se observar os resultados obti-

dos pelo conjunto de escolas avaliadas, a nível nacional.

Gráfico 1Resultados das escolas por domínio no primeiro ciclo da avaliação externa, expressos em percentagem de atribuição das menções de MB, B, S e I.



Nota: Extraído do relatório da IGE (2012, p. 16).

A análise do gráfico 1 permite destacar alguns factos: i) à maioria das escolas avaliadas foi atribuída a classificação de Bom nos domínios de 1 a 4; ii) a Liderança é o domínio em que a menção de Muito Bom atinge a maior expressão; iii) é no domínio da Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola que se verifica a maior percentagem de escolas com atribuição de menção Suficiente (41,6%) e de Insuficiente (4,5%) (IGE, 2012).

Segundo ciclo do programa de AEE

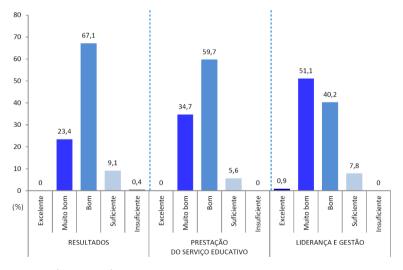
A partir de 2011 iniciou-se o segundo ciclo do Programa de Avaliação Externa de Escolas. Com vista à preparação deste segundo ciclo, que decorreu entre 2011 e 2017, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) que elaborou um novo quadro de referência e novos instrumentos de avaliação (CNE, 2015). O GT teve em conta as recomendações emanadas pelo CNE e vários estudos e recomendações de organizações internacionais de referência como a EU, a OCDE e a UNESCO (IGEC, 2013). As principais alterações propostas pelo GT, para o segundo ciclo de avaliação, ao nível dos procedimentos e dos instrumentos de avaliação a aplicar ocorreram ao

nível: da simplificação do quadro de referência (redução de cinco para três domínios de análise); do acesso a informação estatística das escolas a avaliar (aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade e utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas); do alargamento da auscultação da comunidade (a auscultação direta das autarquias), e; da sequência da avaliação (a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada). Este organismo introduziu, também, um novo nível na escala de classificação, o Excelente, para possibilitar o reconhecimento, por parte da avaliação externa, de "situações excecionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola, em determinado domínio" (IGE, 2012, p.64).

No segundo ciclo de avaliação externa passaram a ser avaliados os domínios: 1 - Resultados; 2 - Prestação do Serviço Educativo; 3 - Liderança e Gestão.

Os gráficos 2, 3, 4 e 5, foram extraídos de vários relatórios da IGEC e permitem observar como variaram os resultados por domínio das escolas avaliadas nos anos letivos de 2011/12, 2012/13, 2013/14 e de 2014 a 2017. Segundo a IGEC (2013, 2015, 2016, 2018) os dados apresentados não são representativos da totalidade das escolas em Portugal dada a forma de seleção utilizada.

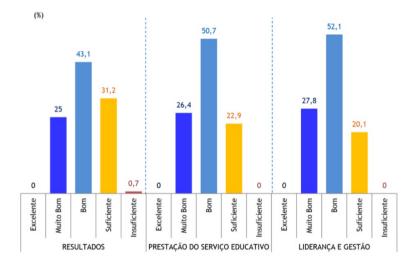
Gráfico 2Resultados por domínio das escolas avaliadas em 2011/12, expressos em percentagem de atribuição das menções de E, MB, B, S e I.



Nota: Extraído do relatório da IGEC (2013, p. 17).

Relativamente aos resultados apresentados pelas escolas em 2011/12 destaca-se o seguinte: preponderância da menção Muito Bom no domínio da Liderança e Gestão e da menção Bom nos domínios Resultados e Prestação do Serviço Educativo; o domínio Resultados foi o único em que se registou a menção de Insuficiente (IGEC, 2013).

Gráfico 3Resultados por domínio das escolas avaliadas em 2012/13, expressos em percentagem de atribuição das menções de E, MB, B, S e I.

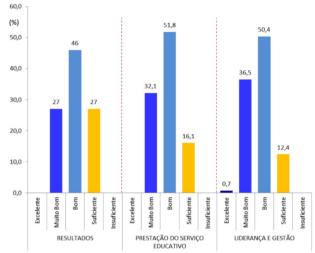


Nota: Extraído do relatório da IGEC (2015, p. 21).

Relativamente aos resultados obtidos pelas escolas avaliadas em 2012/13, o relatório da IGEC conclui que: a menção de Excelente não foi atribuída a nenhuma das escolas; a menção de Bom constituiu a principal menção atribuída em todos os domínios; o domínio dos Resultados foi o que registou o valor percentual mais significativo do nível de Suficiente e foi o único domínio em que se registou atribuição da classificação de Insuficiente, com uma incidência de 0,7% (IGEC, 2015).

Gráfico 4

Resultados por domínio das escolas avaliadas em 2013/14, expressos em percentagem de atribuição das menções de E, MB, B, S e I.

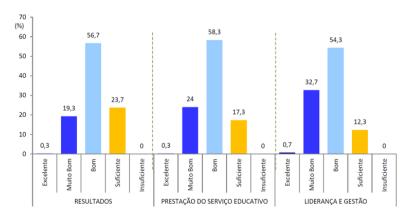


Nota: Extraído do relatório da IGEC (2016, p. 20).

Segundo o relatório da IGEC relativo ao ano letivo de 2013/14, as análises dos níveis de classificação atribuídos às escolas permitem concluir que o nível Bom foi a classificação mais preponderante nos três domínios de avaliação, e que nenhuma escola avaliada obteve a classificação de Insuficiente (IGEC, 2016).

Gráfico 5

Resultados por domínio das escolas avaliadas em 2013/14, expressos em percentagem de atribuição das menções de E, MB, B, S e I.



Nota: Extraído do relatório da IGEC (2018, p. 18).

Na análise aos resultados expressos no gráfico 5, extraído do relatório da IGEC relativo aos anos letivos de 2014/2015 e 2016/2017 cumulativamente, este organismo conclui que: a classificação de Bom constituiu a menção mais atribuída em todos os domínios avaliados, e; o nível de classificação Suficiente obteve a sua maior expressão no domínio dos Resultados. Este relatório aponta, ainda, para o facto de apenas um agrupamento de escolas ter obtido a classificação de Excelente em todos os domínios avaliados durante o segundo ciclo de avaliação (IGEC, 2018). É sobre este agrupamento de escolas que incide o trabalho aqui apresentado.

A avaliação interna

A autoavaliação constitui um importante mecanismo que as escolas têm ao seu dispor para poderem projetar a sua imagem, mas, também, para regularem o seu funcionamento com vista a corresponder aos anseios das comunidades em que se inserem (Leandro, 2002). Este autor destaca vantagens que evidenciam a importância da autoavaliação, nomeadamente o facto de: (i) ser uma ferramenta sólida de diagnóstico do estado global da escola num dado momento, servindo para identificar os seus pontos fortes e os pontos de melhoria, o que permite traçar planos de ação consistentes; (ii) se tratar de uma boa prática de gestão de processos de melhoria que promovem o trabalho em equipas multidisciplinares e a participação e envolvimento de todas as pessoas (empowerment), em particular dos professores, permitindo alinhar os objetivos e metas da escola constantes do Projeto Educativo, com as estratégias definidas. Para Cardona (2002, Cit. por Rocha, 2013), a autoavaliação é considerada como um compromisso de colaboração entre todos os membros da comunidade escolar voltada para um diagnóstico completo ou parcial do funcionamento da instituição educativa. Este autor considera que o processo deve ser acompanhado por propostas para melhorar o funcionamento da escola, e que se trata de "um processo de encontro, intercâmbio e consenso".

Para Bolivar (2012) as unidades de ensino mais eficazes e que melhoram mais rapidamente são aquelas que são capazes de utilizar os dados recolhidos sobre si próprias para implementar as mudanças necessárias. Este autor defende, assim, a recolha sistemática de dados para permitir o desenvolvimento de processos de melhoria pertinentes e afirma que: "é necessário saber de que situação partimos, conhecer as áreas fortes e aquelas outras que precisam de melhorar, de modo a ajustar as estru-

turas e as práticas. Os dados recolhidos devem ser transformados em informação, posteriormente, em conhecimento e, por último, em ações construtivas" (Bolivar, 2012, p. 256).

Em Portugal, a implementação da autoavaliação pelas escolas é obrigatória desde 2002, contudo, não existe um referencial definido centralmente para a sua execução e as escolas são livres de levarem a cabo os procedimentos que considerarem convenientes.

Com o objetivo de contribuir para a promoção e melhoria do processo de autoavaliação foi criado, em 2009, no âmbito da Equipa de Acompanhamento e Avaliação, o Grupo de Trabalho para a Autoavaliação das Escolas (GTAA), (IGE, 2012). Segundo a IGE (2010, p. 5) este grupo "preparou e disponibilizou informação relevante para as escolas, designadamente: ligações eletrónicas, informação sobre bases bibliográficas e sobre o estado da arte em matéria de autoavaliação noutros países europeus, instrumentos de trabalho usados pela IGE, legislação mais pertinente e informação sobre atividades de carácter formativo ou informativo".

Em Portugal, segundo o relatório da IGE (2010), as escolas evidenciam a existência de dispositivos de avaliação interna, com a atribuição às equipas de autoavaliação de um papel central no desenvolvimento e na coordenação dos processos autoavaliativos.

No relatório de acompanhamento da Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 a IGEC² refere que a preocupação em desenvolver práticas de avaliação, por parte das escolas, tem-se caraterizado pelo envolvimento de atores fundamentais na educação e pelo fortalecimento da capacidade de as escolas refletirem sobre o seu desempenho e sobre os caminhos para a melhoria dos seus resultados (IGEC, 2013).

Na composição das equipas de autoavaliação verifica-se a existência de grande diversidade, integrando vários representantes da comunidade educativa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A participação da direção da escola na equipa de autoavaliação, e em processos avaliativos, denota a exigência e o reconhecimento da sua importância, pelo principal centro de decisão da escola e contribui para a dinamização e articulação do trabalho desenvolvido (IGE, 2010).

O CNE (2010) aponta o facto de a avaliação externa ter conduzido ao desenvolvimento de processos de autoavaliação por parte das escolas e reconhece a dificuldade com que as escolas se debateram para o con-

² Em 2011, na sequência da fusão do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, a Inspeção Geral da Educação (IGE) passou a denominar-se Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

cretizar

A crescente valorização da avaliação externa tem acompanhado o reforço da componente de autoavaliação, sendo ambas encaradas como vias complementares para a melhoria da qualidade do ensino em Portugal (IGEC, 2013). Ainda assim, o relatório de Avaliação Externa das Escolas da IGEC relativo ao período 2014-17 continua a apresentar o processo de autoavaliação como uma das áreas a melhorar nas escolas, fazendo referência à necessidade de este ser mais sustentado, abrangente e participado (IGEC, 2018).

No contexto internacional, a avaliação das escolas adquiriu uma centralidade crescente e, relativamente à relação entre a avaliação externa e a autoavaliação em Portugal, o relatório da OCDE (Santiago et al, 2012) destaca como pontos fortes: a utilização conjunta da avaliação externa de escolas e da autoavaliação para maximizar os benefícios de ambas as formas de avaliação; o facto de não ser imposto às escolas qualquer modelo para a sua autoavaliação e; a possibilidade de adaptação pelas escolas do seu modelo de autoavaliação aos critérios de análise da avaliação externa.

Foi tendo presente este contexto de perceção da relevância dos processos de autoavaliação das escolas e do caminho ainda a percorrer nesse domínio que se desenvolveu o estudo do caso do único agrupamento de escolas que obteve a classificação de Excelente no 2º ciclo de avaliação externa de escolas.

Metodologia

Tendo por base a questão de partida e os objetivos delineados para o estudo foi desenhada a metodologia de trabalho assente num paradigma qualitativo na forma de um estudo de caso. As metodologias qualitativas direcionam-se para a compreensão e a interpretação do mundo e dos seus atores (Cohen *et al.*, 2007, Cit. por Dias, 2009) e são apontadas por Gidens (1984, Cit. por Dias, 2009), como favoritas para as análises microssociais. Optámos por desenhar um estudo, assente no paradigma de investigação interpretativo que, recorrendo a métodos qualitativos, nos permitisse produzir conhecimento válido e profundo sobre a organização escolar em análise. Tratando-se de um estudo de caso procurou-se uma análise predominantemente qualitativa, favorecendo a sua profundidade. O trabalho desenvolvido teve por unidade de análise um agrupamento de escolas de excelência, assim designado pela classificação de excelente obtida no processo de avaliação externa da IGEC.

Como referido no enquadramento teórico, no âmbito dos processos de avaliação externa de escolas, os domínios onde se enquadrava a autoavaliação foram os que apresentaram resultados consistentemente mais débeis. Os benefícios para o autoconhecimento e possibilidade de melhoria das organizações que podem decorrer dos processos de autoavaliação e a existência de apenas um agrupamento de escolas com classificação de excelente nos 3 domínios avaliados no 2.º ciclo de AEE justificam e reforçam a pertinência da escolha deste desafio de investigação e deste agrupamento de escolas em particular como unidade de estudo. Com vista à compreensão pormenorizada e rigorosa do caso em estudo pretendeu-se reunir o máximo de informação recorrendo à utilização de técnicas de recolha de dados diversificadas, como a análise documental e a entrevista.

Por forma a alcançar os objetivos propostos e a responder à questão de partida, considerou-se relevante estruturar o processo de desenvolvimento em 3 fases:

- Fase Análise documental -Etapa dedicada recolha análise documentação externa (relatórios de Avaliação Externa) interna produzida pela escola;
- Fase 2 | Elaboração e aplicação das entrevistas Fase dedicada à preparação e validação do guião geral de entrevista. Definição, em articulação com o agrupamento, do melhor momento para a realização das entrevistas, seguida da sua implementação no terreno;
- Fase 3 | Tratamento, análise e interpretação de resultados Feita a recolha de dados, esta fase permite, segundo Dias (2009), sistematizar, ordenar, contar e avaliar os resultados, concluindo da sua capacidade descritiva ou explicativa do problema em questão. Permite, ainda, inferir se as informações recolhidas correspondem aos objetivos e se, no seu conjunto, permitem responder às questões de investigação.

O estudo realizado teve início no último trimestre de 2017, com o desenvolvimento da primeira fase do trabalho. A fase seguinte foi concluída em agosto de 2018 e de seguida avançou-se para a fase 3, concluída no primeiro semestre de 2019.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados e sujeitos do estudo

No desenvolvimento do trabalho de investigação foi nossa intenção que as técnicas utilizadas permitissem a realização da triangulação de dados. Nesse sentido, definiu-se como necessário realizar análise documental e aplicar inquéritos por entrevista aos representantes dos principais órgãos da unidade em estudo. Bardin (2004) defende que a escolha dos documentos para análise pode ser determinada a priori, constituindo-se um corpus. Indo ao encontro dos objetivos previamente traçados, constituiu-se o corpus a analisar procedendo-se ao seu estudo detalhado. Este conjunto de documentos incluju: os documentos internos estruturantes do agrupamento (Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA), Relatórios de Análise dos Resultados Escolares (RAR1 e RAR2) e Relatório de Autoavaliação – Análise dos Questionários/ Sugestões de Melhoria (RAQ)) e os Relatórios produzidos pela equipa de Avaliação Externa (Relatório de Avaliação Externa de Escolas nos dois ciclos de avaliação externa a que o agrupamento foi submetido (RAEE1 e RAEE2). A análise documental foi desenvolvida durante o último trimestre de 2017

Aos objetivos previamente delineados para o estudo entendeu-se necessário juntar um objetivo prévio (Objetivo 0) que permitisse um melhor conhecimento do contexto onde ocorre o processo de autoavaliação em estudo. Na preparação da análise documental identificaram-se, para cada objetivo, domínios e categorias de análise:

- Objetivo 0: "Caraterizar a unidade em estudo" identificado o domínio: agrupamento de escolas;
- Objetivo 1: "Caraterizar o Núcleo de Avaliação Interna (NAI) e as suas competências" identificados os domínios: caraterização do NAI; competências, e; atividades desenvolvidas;
- Objetivo 2: "Compreender como se organiza e implementa o processo de autoavaliação" identificados os domínios: organização e implementação do processo de autoavaliação, e; disseminação de resultados;
- Objetivo 3: "Identificar as práticas de articulação desenvolvidas entre o NAI e restantes órgãos do agrupamento" identificado o domínio: interação entre os intervenientes;

Objetivo 4: "Compreender como são analisadas, operacionalizadas e que efeitos produzem as recomendações do NAI" - identificado o domínio: melhoria.

Estes domínios e correspondentes categorias permitiram uma melhor organização dos contributos de cada documento na fase de tratamento de dados e forneceram informações para a elaboração do guião das entrevistas que visaram aprofundar a informação documental recolhida, e ouvir os intervenientes no processo de autoavaliação permitindo um melhor conhecimento do processo e das opções a ele subjacentes.

Para este estudo foram levadas a cabo entrevistas do tipo semiestruturado, garantindo liberdade para o desenvolvimento de ideias aos entrevistados e a introdução de novas questões. A investigadora avançou para a elaboração do guião das entrevistas procurando a formulação de questões que permitissem complementar e triangular a informação recolhida nos documentos. Para inquiridos foram selecionados os docentes que, para além de participarem no processo de autoavaliação, operacionalizam as recomendações dele resultantes, a saber: Presidente do Conselho Geral; Diretor do Agrupamento; Coordenador do NAI; Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; Coordenadora do Departamento de Línguas; Coordenadora do Departamento do 1.º CEB.

A opção de inquirir o Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e a Coordenadora do Departamento de Línguas, em detrimento de outros coordenadores, prendeu-se com o elevado número de docentes e de grupos disciplinares que representam, tendo-se considerado que seriam representativos da forma de trabalho, apresentada pelo agrupamento, para o 2.º e 3.º CEB e para o Ensino Secundário. A opção pela inquirição da Coordenadora de Departamento do 1.º CEB decorreu, por um lado, da vontade de alargar a representação dos docentes do agrupamento a outros ciclos e, por outro, deste departamento possuir, normalmente, dinâmicas de trabalho e organização próprias e distintas dos restantes.

O desenho do guião geral a seguir nas entrevistas foi norteado pelos objetivos definidos para a persecução do estudo. Assim, foram elaborados conjuntos de questões que permitissem completar e triangular a informação proveniente do conhecimento existente e adquirido através da análise documental pois, como defende Carmo e Ferreira (1998), é fundamental cruzar a informação proveniente de várias fontes a fim de testar a sua fiabilidade mútua.

Após o bloco inicial destinado à apresentação do estudo e dos aspetos formais relativos à recolha de dados e obtenção de autorização para gravação das entrevistas, o guião geral da entrevista estruturou-se em seis secções. A primeira secção visou a caraterização dos entrevistados e as restantes cinco procuraram dar resposta aos objetivos definidos para o estudo. O bloco final reporta-se ao encerramento da entrevista e agradecimentos.

De acordo com a metodologia seguida para a análise documental, para a prossecução de cada um dos objetivos do estudo foram definidos domínios e categorias de análise *a priori* que enquadraram as questões. Apesar dos domínios e categorias serem parcialmente partilhados com os definidos para a análise documental, acrescentaram-se outros para os quais não tinha sido possível obter dados nos documentos analisados. Para além da caraterização do agrupamento/entrevistado, aos quatro objetivos visados na análise documental juntou-se o último objetivo definido inicialmente para o estudo. Assim, no âmbito das entrevistas procuraram-se respostas para:

Objetivo 0: "Caraterizar o entrevistado";

- Objetivo 1: "Caraterizar o Núcleo de Avaliação Interna (NAI) e as suas competências" identificados os domínios: caraterização do NAI, e; competências do NAI;
- Objetivo 2: "Compreender como se organiza e implementa o processo de autoavaliação" identificados os domínios: organização e implementação do processo de autoavaliação, e; disseminação de resultados;
- Objetivo 3: "Identificar as práticas de articulação desenvolvidas entre o NAI e restantes órgãos do agrupamento" identificado o domínio: interação entre os intervenientes;
- Objetivo 4: "Compreender como são analisadas, operacionalizadas e que efeitos produzem as recomendações do NAI" identificados os domínios: análise de informação; valorização, e; melhoria;
- Objetivo 5: "Identificar, as práticas desenvolvidas pelo NAI cujo contributo é considerado como mais relevante pelas lideranças de topo e intermédias do Agrupamento para a classificação de excelente atribuída ao agrupamento" identificados os domínios: qualidade, e; excelência.

Este guião foi posteriormente analisado e validado por uma especialista na área. Atendendo às diferentes funções e papéis no agrupamento e no próprio processo de avaliação, foram selecionadas as questões que se aplicariam a cada um dos quatro perfis de respondentes: Presidente do Conselho Geral; Diretor do Agrupamento; Coordenador do NAI, e Coordenadores de Departamento. Desta seleção resultou a construção de quatro guiões específicos de questões.

As entrevistas decorreram entre junho e agosto de 2018, tendo tido uma duração média de 30 minutos. Para facilitar a recolha e tratamento de dados, foi solicitada aos inquiridos a autorização para a gravação das entrevistas em áudio.

Tratamento de dados

No desenvolvimento do trabalho de investigação foi nossa intenção que as técnicas utilizadas permitissem a realização de um tratamento qualitativo dos dados, pois, como referem Quivy e Campenhoudt (1998), nem todos os dados são quantificáveis.

Durante a fase de recolha e análise documental a investigadora recorreu à leitura e ao estudo dos documentos internos estruturantes do agrupamento e dos relatórios elaborados pelas equipas de avaliadores externos produzidos durante os dois ciclos da Avaliação Externa de Escolas. Esta análise dos documentos foi realizada tendo presentes os domínios e categorias previamente definidos. Na Tabela 1 encontra-se a localização das informações recolhidas através da análise realizada.

A análise dos documentos antecedeu e forneceu dados para a elaboração do guião geral das entrevistas.

Para o tratamento de dados obtidos a partir dos inquéritos por entrevista recorreu-se à análise de conteúdo. A investigadora procedeu à transcrição integral e fiel das entrevistas, a partir dos registos recolhidos em áudio. Posteriormente, procedeu à leitura atenta do conteúdo das entrevistas e selecionou os excertos (unidades de registo) que considerou mais significativos. As unidades de registo foram identificadas utilizando para tal o código atribuído a cada entrevistado e a questão em que surgiram como parte da resposta, por exemplo: E1Q1 (Entrevistado 1 e excerto de texto extraído da Questão 1). No passo seguinte, a investigadora procedeu à comparação entre as respostas apresentadas pelos vários inquiridos à mesma questão, ou a questões distintas que partilhavam o mesmo tema, e identificou as unidades de registo que mais frequentemente foram apresentadas, pois, como afirma Bardin (2004,

p. 95), "os resultados em bruto devem ser tratados de maneira a serem significativos e válidos".

A análise documental (1.ª fase do estudo) e a análise de conteúdo a realizada às entrevistas (2.ª fase do estudo) permitiram reunir um conjunto de dados alargados que se apresentam e interpretam de seguida.

Gráfico 5Resultados por domínio das escolas avaliadas em 2013/14, expressos em percentagem de atribuição das menções de E, MB, B, S e I.

Categoria PE RI PAA RARI RAO RAEEI RAEE2

Dominio	Categoria	PE	RI	PAA	RAR1 RAR2	RAQ	RAEE1	RAEE2
Obj. 0: Caraterizar a unidade em est	udo							
Agrupamento de escolas	Constituição	i	i		ï	ï	i p. 3	p. 2
	Composição	p. 6	: :		¦ 	¦ 	¦	p. 2
	Missão	p. 22						p. 9
Obi 1. Compatention - Nicoland - Asse					i	i		
	liação Interna (NAI	e as co	mpeten	cias	,	,	, ,,	
Caraterização do NAI	Constituição	:	!		1	!	p. 11	1
	do NALComposição	p. 54	Art.		p. 4		p. 5	p. 11
	do NAL Função do NAI		. 158			‡ !	<u> </u>	p.11
	Efeitos/		-			 -	p. 5	p. 11
	avaliação da	!	!		!	!	[
	qualidade dos	i	i		į	į	į	į
	Relatórios		!		!	1	!	!
>>	produzidos		; + -, - , -, -, -		<u>;</u>	<u>:</u>	<u> </u>	i
Competências do NAI			Art. ⁶ .		!	!	1	1
			į		!	!	1	!
	Competências		Art.º.		i i	i i		
	do Coordenador	!	160		!	!	1	1
do NAL do NAL			-	p. 62				÷
pelo NAL			<u> </u>	e 63_	<u> </u>	<u> </u>	1	<u> </u>
Obj. 2: Compreender como se organ	iza e implementa o	proces	so de aı	ıtoavali	ação			
Organização e	Importância		· ·		;	;	;	·
Implementação do processo	das funções	:	!		!	!	1	1
de Al	do NAI		į		į	į	į	
	Recolha de	<u> </u>	<u> </u>		p.5	p. 2	‡	; p.11
	dados							
	Metodologia		<u>+</u>		<u> </u>	p. 2	<u> </u>	+
	Tratamento dos	<u> </u>	!		p.4	p. 2	+	
			į		. e.5			
	dados Meios		Art.º.					
Disseminação de resultados	Canais	p.54	. 158				‡	
Obj. 3: Identificar as práticas de arti	culação existentes	entre o	NAI e re	stantes	estrutur	as do ag	rupament	0
Interação entre os	Redes de	i	i		i	i	i	p.6e
intervenientes	. interação social		<u> </u>		<u> </u>	<u> </u>	1	<u> </u>
Obj. 4: Compreender como são anal	isadas, operaciona	alizadas	e que e	eitos pr	oduzem	as recon	nendações	do NAI
Melhoria		n 55	:		:	:	:	:

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Com o objetivo de compreender como se processa e como é percebida a autoavaliação num agrupamento de excelência analisam-se, de seguida, os dados recolhidos através da análise documental desenvolvida e das entrevistas realizadas, estruturados e apresentados de acordo com os objetivos definidos para o estudo. Com esta análise pretende-se contribuir para uma mais clara perceção do *modus operandis* deste agrupamento, em particular no que se refere ao autoconhecimento decorrente do desenvolvimento do processo de autoavaliação e à forma como esse conhecimento reverte a favor do desenvolvimento de ações no sentido da melhoria da qualidade. Na secção 🛮 4.6 é apresentada uma síntese de como se processa a autoavaliação, sendo esta esquematicamente representada num mapa de fluxos.

Contudo, antes de se avançar para a apresentação dos resultados efetua-se a caraterização da unidade de estudo.

Caraterização da unidade de estudo e do Núcleo de Avaliação Interna

O Agrupamento de Escolas estudado localiza-se no distrito de Leiria e foi criado em 2012 em resultado da fusão entre uma Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico e um Agrupamento de Escolas.

Como primeiro objetivo específico procurava-se perceber como se organizava a equipa responsável pela autoavaliação, concretamente como se caraterizava o órgão responsável pela condução do processo de avaliação no agrupamento, o NAI.

O NAI foi criado no agrupamento de escolas estudado em 2008. O aparecimento deste núcleo procurou responder à necessidade de criação de uma equipa que pudesse concretizar o processo de autoavaliação da escola, pois esta ia ser alvo de avaliação externa (E2Q1). Para o desenvolvimento inicial dos trabalhos houve a preocupação dos elementos do núcleo frequentarem ações de formação e de serem visitadas escolas onde o processo de autoavaliação já estivesse a ser implementado (E3Q1). Antes da implementação do primeiro ciclo de avaliação interna as competências do NAI foram definidas e dadas a conhecer aos departamentos curriculares através da presença de elementos do NAI nas reuniões de departamento (E2Q7).

No RAEE1 foram apontadas algumas fragilidades pelos elementos da equipa de avaliação externa ao processo de autoavaliação, nomeadamente, a pouca representatividade da equipa do NAI, uma vez que era inicialmente constituída por apenas três docentes (RAEE1). À data do estudo o NAI era composto por um grupo permanente de cinco professores. Os docentes que integravam o NAI foram selecionados pelo coordenador tendo em conta a sua capacidade de trabalho e o de espírito de equipa (E2P3). Este grupo permanente contava com a colaboração de dois colegas no desenvolvimento do processo de recolha de dados junto das várias escolas do agrupamento, das Coordenadoras dos Diretores de Turma e de uma docente da direção. Contava, ainda, com a colaboração de uma Assistente Operacional, em representação dos funcionários não docentes, e do Presidente da Associação de Estudantes (RAR2). Os responsáveis por definir as competências do NAI foram o seu coordenador e o anterior Diretor da escola e estas sofreram apenas ajustes desde a criação inicial do núcleo (E2P5). Na liderança à data do estudo as competências foram apresentadas ao Conselho Pedagógico pelo Coordenador do NAI, uma vez que tem assento neste órgão, e, após auscultação pelo Conselho Pedagógico, seguiram para aprovação do Conselho Geral (E3P5).

Sobre a Organização e implementação do processo de Avaliação Interna

O processo de avaliação interna é desenvolvido pelo NAI em articulação com a direção e restantes estruturas do agrupamento. A metodologia de desenvolvimento de avaliação compreende as seguintes etapas fundamentais:

Recolha de dados: documentais e de questionários de satisfação dirigidos à comunidade educativa;

Tratamento dos dados recolhidos;

Elaboração de relatórios e apresentação aos órgãos de gestão do agrupamento (Conselho Pedagógico e Conselho Geral);

Disseminação dos resultados.

A equipa do NAI recorre a dados provenientes de diferentes fontes de documentação: interna (pautas do final dos períodos, pautas de resultados de exame, relatórios dos coordenadores dos diretores de turma,

planos de turma, entre outros); auscultação da comunidade (questionários de satisfação), e; externas (plataformas de dados do Ministério da Educação como a plataforma MISI ou a plataforma do Júri Nacional de Exames).

O tratamento e a análise de dados efetuada são distintos consoante os ciclos de estudo. A abrangência de dados recolhidos pelo NAI parece ir ao encontro do que preconiza Bolivar (2012) quando defende uma recolha sistemática de dados para permitir o desenvolvimento de processos de melhoria pertinentes. Para além dos dados recolhidos e analisados a partir de fontes documentais o NAI recorre, ainda, à aplicação de questionários de satisfação dirigidos a professores, encarregados de educação, alunos e funcionários não docentes. Estes intervenientes participam como consultores dando sugestões na elaboração dos guiões dos questionários de satisfação que são aplicados ao seu grupo, ajudam na sua aplicação e voltam a participar no processo de análise dos resultados e de proposta de medidas de melhoria (E3Q3).

Os resultados do trabalho do NAI são expressos sob a forma de relatórios de avaliação interna. O NAI produz essencialmente dois tipos de relatórios: i) relatórios de avaliação de resultados escolares (trimestrais e anuais) (RAR); ii) relatórios de autoavaliação, análise dos resultados dos questionários - sugestões de melhoria (trianuais) (RAQ) (E2 Q15). Após a elaboração do relatório dos resultados escolares (RAR) este é alvo de apresentação aos órgãos de gestão do agrupamento. Inicialmente o RAR é apresentado ao Diretor do Agrupamento que, posteriormente, acompanha o Coordenador do NAI na apresentação ao Conselho Pedagógico, para análise e recolha de sugestões (E2Q16). Após a apresentação ao Conselho Pedagógico, os relatórios são apresentados pelo Diretor ao Conselho Geral, e depois "os coordenadores de departamento transmitem aos grupos disciplinares. É uma disseminação transversal" (E2Q10). Após a análise e reflexão produzida pelos órgãos de gestão do agrupamento, o relatório anual (RAR) e o relatório de autoavaliação (RAQ) são disponibilizados à comunidade educativa por publicação no sítio web do agrupamento.

Sobre as práticas de articulação desenvolvidas entre as estruturas do Agrupamento

No âmbito da implementação do processo de avaliação interna intervêm várias estruturas do agrupamento que participam, em diferentes momentos, com profundidades distintas.

Para fomentar esta colaboração, a direção do agrupamento tomou medidas, nomeadamente a marcação de tempos comuns nos horários dos coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma e Coordenador do NAI "que viabilizam a articulação entre os coordenadores..." (RAEE2, p. 6).

O processo de reflexão gerado em torno dos dados emanados pelo NAI conduz à conceção de recomendações e sugestões de melhoria que são dadas a conhecer aos vários Grupos de Recrutamento pelos Coordenadores de Departamento. Ao nível dos grupos disciplinares o relatório e recomendações que o acompanham são alvo de análise por parte dos docentes que os integram (E5Q16). Após a análise dos problemas identificados "as sugestões do grupo vêm outra vez para cima e são partilhadas no Conselho Pedagógico" (E5Q17). A forma de ação que o trabalho do NAI suscita vai, deste modo, ao encontro do defendido pela IGE (2011) quando refere que escolas de qualidade valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes.

Elaboradas as recomendações no Conselho Pedagógico, o relatório é encaminhado para reflexão do Conselho Geral. A apresentação no Conselho Geral e os esclarecimentos adicionais apresentados pelo Diretor permitem que este órgão, que integra também representantes da Associação de Pais, elabore "um relatório com o seu parecer sobre o relatório de autoavaliação e algumas sugestões." (E1Q16). O resultado desta reflexão é também devolvido ao Coordenador do NAI pela Presidente do Conselho Geral

A atividade de constante monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens é salientada pela equipa de avaliação externa, ao referir que "os processos avaliativos são sistematicamente objeto de reflexão do Conselho Pedagógico, departamentos curriculares, grupos de recrutamento, conselhos de docentes e de turma" (RAEE2, p. 8).

Das várias interações entre estruturas do agrupamento e com base nos dados emanados pelo NAI são desenvolvidas várias ações e medidas de melhoria.

Face às práticas de articulação referidas acima, o processo de autoavaliação é percebido pelos intervenientes como um exemplo de **trabalho colaborativo**. O Diretor é categórico ao afirmar que "envolve várias estruturas, envolve várias pessoas e, portanto, tem que haver aí um trabalho colaborativo muito forte, não há outra hipótese" (E3019).

Sobre os usos dados às recomendações do NAI

O trabalho colaborativo desenvolvido permite grande concordância relativamente aos pontos fortes e fracos destacados nos relatórios, nomeadamente porque, segundo o Diretor do Agrupamento, "é um trabalho de parceria muito grande, eles (pontos fortes e fracos) não aparecem antes de haver consenso (...) entre todas as partes..." (E3Q20). Esta forma de ação encontra expressão nas palavras de Rocha (2013), quando defende que a autoavaliação deve ser um processo de encontro, intercâmbio e consenso. Os departamentos veem refletida a sua **imagem** ao nível da documentação produzida "de forma (...) efetiva do que se está a passar" (E6Q21). No que diz respeito à capacidade de reflexão que a documentação emanada pelo NAI permite desenvolver, fomentando a alteração de práticas, o Diretor explica que o "trabalho de autoavaliação foi fundamental para colocar as pessoas a refletir sobre aquilo que não estava a correr bem e (...) a trabalhar de forma mais colaborativa para atingir um objetivo comum." (E3Q24). Um Coordenador de Departamento apresenta um exemplo de alteração do funcionamento de estruturas do agrupamento, que foi consequência da análise dos resultados apresentados pelo NAI,

num dos primeiros relatórios do NAI (...) o principal ponto fraco era a falta de uniformização de hábitos de trabalho entre os vários grupos de recrutamento e, por conseguinte, entre os vários departamentos curriculares (...) e nós começamos a pensar (...). E então o que é que (...) a direção e nós resolvemos fazer? (...) nas semanas em que não temos Conselho Pedagógico os coordenadores de departamento reúnem na mesma e todos os documentos de gestão organizativa, seja ela científica, ou de ordem prática, passam por aquelas reuniões. (E5Q23).

A possibilidade de análise que resulta da reflexão em torno dos documentos, quer da qualidade das estratégias adotadas, quer da necessidade de implementação de mudanças, torna os processos de implementação de estratégias dinâmicos e orientados para a melhoria e para o sucesso dos alunos. Na opinião de todas as lideranças auscultadas o agrupamento apresentou melhorias como resultado da implementação do processo de autoavaliação. O Diretor destaca, a este propósito, o trabalho do NAI como um dos fatores mais decisivos para se conseguir "implementar, constantemente, medidas de melhoria" (E3Q24) e apresenta como aspeto mais significativo da melhoria proporcionada a possibilidade de colocar as pessoas a refletirem sobre "aquilo que não estava a

correr bem" (E3Q24). Apesar da opinião do Diretor enfatizar a possibilidade de reflexão em torno do trabalho desenvolvido, a principal melhoria apontada pela Presidente do Conselho Geral, pelo Coordenador do NAI e por dois dos Coordenadores de Departamento ouvidos, redirecionou-se para os resultados dos alunos. A melhoria ao nível dos resultados traduziu-se numa maior procura por parte dos encarregados de educação pois, segundo o Coordenador do NAI, "vemos que neste momento a EBI (...) está a ser muito procurada a nível global pelos pais da cidade (...), nós estamos a ser procurados pelos bons resultados" (E2Q24).

Como situações ilustrativas da melhoria registada em torno do trabalho do NAI foram apresentados outros exemplos nomeadamente

a clareza e uniformização das práticas, sobretudo, de avaliação (...) a publicitação clara dos critérios (de avaliação) à comunidade escolar, aos pais, (...) a forma como os critérios estão estruturados, fisicamente e online, (...) a forma como todas as práticas da escola são apresentadas à comunidade, penso que vêm muito a partir do trabalho do NAI. (E5Q24).

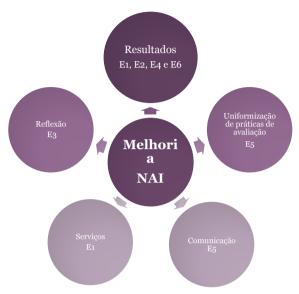
A Presidente do Conselho Geral para além da melhoria nos resultados escolares destacou também,

melhorias ao nível dos serviços (...). No que diz respeito aos serviços que a escola presta (papelaria, secretaria, bar) (...) melhoram a sua prestação (...) como resultado do trabalho do NAI, porque a escola é fundamentalmente aluno/professor, mas não é só. (E1Q25).

A Figura 1 sintetiza as cinco principais áreas indicadas pelos inquiridos como tendo registado melhorias significativas em resultado dos procedimentos despoletados pelo processo de autoavaliação gerido pelo NAI.

Apesar de serem indicadas cinco áreas em que as melhorias se fizeram sentir, foi a melhoria ao nível dos resultados a mais referida, sendo apontada por quatro entrevistados.

Figura 1 Áreas onde o trabalho do NAI mais contribuiu para a melhoria do agrupamento, segundo os inquiridos.



Sobre o modo como é percebido e reconhecido o contributo do NAI para a classificação de excelente

Tendo sido apresentado o diagnóstico relativo às áreas em que o contributo do NAI gerou as melhorias mais significativas, importa compreender como é percecionado, pelas lideranças de topo e intermédias, o seu contributo para a atribuição de excelente ao agrupamento e se os intervenientes o consideram determinante ou, ainda, se apontam outros fatores como importantes.

A Presidente do Conselho Geral, quando questionada sobre esta matéria, considerou que o contributo do NAI foi "decisivo não só pelo trabalho que desenvolve, como pelo que suscita por parte das outras estruturas e das pessoas envolvidas em cada uma dessas estruturas" (E1Q27). A mesma opinião foi defendida pelo Diretor que considerou o NAI como "uma peça fulcral neste sucesso do agrupamento" (E3Q27) e por um dos coordenadores de departamento ao referir que "não tenho dúvidas que sim, não tenho dúvidas nenhumas que sim." (E4Q27), destacando, também, a importância do papel da direção que valoriza o trabalho do NAI e não o "arruma na gaveta" (E4Q27). Uma coordenadora de departamento acrescenta, a propósito da vinda dos inspetores externos

ao agrupamento que,

eles gostaram! Nós tivemos aqui um painel, só com o NAI (...) onde apresentamos o trabalho que fazíamos (...) durante o ano. Apresentamos dados (...), como os recolhíamos e (...) os tratávamos e isso foi importante (...) até pela forma como eles se interessaram e questionaram, voltaram a questionar e voltaram a ver. (E6Q27).

O Coordenador do NAI admite que "neste momento há um reconhecimento do trabalho elaborado pelo NAI, mesmo pela Avaliação Externa. Este é um aspeto que vem dizer que o nosso trabalho faz parte do sucesso do agrupamento" (E2Q24).

Sobre a existência de outros fatores conducentes ao sucesso do Agrupamento

Face ao reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo NAI como decisivo para a atribuição das três menções de Excelente ao agrupamento, considerou-se pertinente averiguar a possibilidade de poderem existir outros fatores igualmente importantes para a sua obtenção. A Presidente do Conselho Geral aponta os resultados e a reflexão em torno deles. como importantes, e acrescenta ainda o desenvolvimento de trabalho colaborativo (E1Q27). O contributo da equipa de avaliação do primeiro ciclo de avaliação externa, com o diagnóstico das fragilidades, é também salientado como importante pela presidente, a par da "cultura de escola (...) que passou a ser de agrupamento", do "brio de quem aqui trabalha" e do "reconhecimento do trabalho que se faz, por parte das estruturas que o devem fazer" (E1Q28). O Diretor acrescenta que "tudo isto funciona como um conjunto. (...) o NAI é uma peça muito importante porque é sempre o NAI que está a enviar informação para o sistema se adaptar no sentido da melhoria" (E3Q27), apontando outros fatores que, no seu ponto de vista, contribuíram para a menção de excelência, desde logo "a estabilidade que o agrupamento tem em termos de corpo docente, de funcionários e de lideranças" e "as expectativas que os profissionais têm em relação aos alunos". (E3Q28).

A Figura 2 sintetiza os fatores que, segundo os inquiridos, mais contribuíram para a avaliação de excelência atribuída ao agrupamento.

Figura 2Fatores que mais contribuíram para a avaliação de excelência atribuída ao agrupamento segundo os inquiridos.



O fator avaliação interna é o mais destacado, seguido da direção do agrupamento e do trabalho colaborativo e de equipa. A cultura da escola, a organização e o brio profissional são fatores que também foram destacados por, pelo menos, metade dos entrevistados.

Síntese dos resultados obtidos

O processo de autoavaliação desenvolvido pela equipa do NAI e as dinâmicas que gera no agrupamento em estudo encontra-se sintetizado na Figura 3. A figura representa as 4 grandes fases do processo de autoavaliação:

- 1) recolha de dados pelo NAI;
- 2) preparação dos dois relatórios com contributos de outros agentes da co-

munidade educativa;

- apresentação e análise dos relatórios, com a sua disseminação pelos diferentes órgãos do agrupamento e pela comunidade educativa em geral;
- ações de melhoria levadas a cabo pelos órgãos e restantes estruturas do agrupamento.

Na **fase 1 de recolha de dados** o NAI recorre à elaboração e aplicação de questionários de satisfação, nos quais participam as Associações de Pais e de Estudantes do Agrupamento e uma representante dos funcionários não docentes do agrupamento. Adicionalmente, o NAI recolhe dados (estatísticos e outros) provenientes de fontes: i) internas ao agrupamento como as Coordenadoras de DT, a Coordenadora do 1.º CEB e as pautas; ii) externas ao agrupamento nomeadamente a MISI, o JNE e os Rankings.

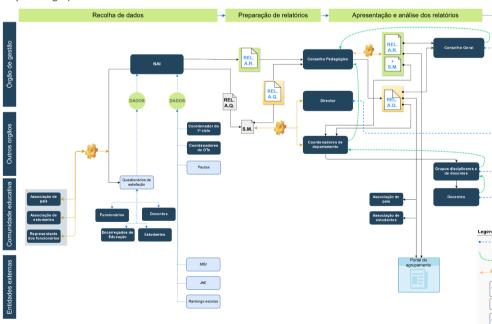
Com base nos resultados recolhidos, na fase 2, de preparação dos relatórios, o NAI produz duas tipologias de documentos: i) Relatório de Análise de Resultados, que se debruça sobre os resultados académicos dos alunos, e que é produzido com uma periodicidade trimestral a que se junta um relatório global anual; ii) Relatórios de Análise dos Questionários de satisfação, que analisam o grau de satisfação da comunidade educativa com uma frequência trianual. Este relatório inclui sugestões de melhoria, constituindo-se como um Plano de Melhoria. A elaboração dos relatórios não se realiza apenas pelo NAI, o Diretor e os coordenadores de departamento são convidados a analisar o documento e a completar as sugestões de melhoria que o documento já possui. Só após esta interação o documento é remetido ao Conselho Pedagógico. O Conselho Pedagógico tem, ainda, um papel ativo na preparação do Relatório de Análise de Resultados ao ser responsável pela elaboração de um conjunto de sugestões de melhoria (S.M.) que passam a acompanhar este documento.

Após os contributos do Conselho Pedagógico, **na fase 3 de apresentação e análise dos relatórios**, este órgão remete os relatórios ao Conselho Geral e aos departamentos. Os coordenadores de departamento são os responsáveis por transmitir estas sugestões aos grupos disciplinares e de docentes. Nestes conselhos os professores analisam os relatórios

e tomam conhecimento das sugestões de melhoria, podendo dar também os seus contributos. Os documentos são divulgados internamente e à restante comunidade educativa, nomeadamente pela publicação no portal do agrupamento.

A fase 4 reporta-se à implementação de ações de melhoria. Os dados recolhidos permitem perceber uma atitude ativa de análise e intervenção no terreno no sentido de dinamizar melhorias que possam elevar a qualidade do serviço prestado. Após a disseminação dos relatórios, decorre um processo de feedback bottom-up. Os docentes reportam a sua opinião nos grupos disciplinares que, por sua vez, a veiculam ao Conselho Pedagógico por intermédio dos coordenadores de grupo e de departamento (na figura, setas tracejadas a verde). Essas opiniões são frequentemente acompanhadas da implementação de ações de melhoria. As ações de melhoria desenvolvidas são da responsabilidade de várias estruturas do agrupamento, incluindo do próprio Diretor e Conselho Geral e resultam dos pontos fracos diagnosticados e sobre os quais é necessário produzir a melhoria.

Figura 3Representação esquemática dos fluxos e processos associados à realização da autoavaliação no agrupamento de excelência



Conclusões

A avaliação de escolas tem adquirido uma evidência facilmente constatável e uma centralidade crescente nas políticas educativas atuais. No entanto, as realidades a avaliar são muito complexas e integram uma grande variedade de elementos que as tornam difíceis de descrever, analisar e interpretar. Não obstante as dificuldades referidas, procurouse com esta investigação contribuir para um melhor conhecimento destas realidades, em particular das práticas e processos de autoavaliação desenvolvidos num agrupamento de excelência.

O desenvolvimento do processo de autoavaliação no agrupamento em estudo parece-nos ir ao encontro do preconizado pelo modelo da EFQM que, para a sua aplicação, determina o diagnóstico dos pontos fortes e das áreas que podem ser melhoradas na organização. Também encontrámos no agrupamento em estudo linhas de ação convergentes com o modelo escocês *How Good is Our School* que considera que o processo de autoavaliação só fará sentido se conduzir à implementação de melhorias na escola.

No Agrupamento de Escolas estudado o processo de autoavaliação adquiriu uma aceitação generalizada por parte de toda a comunidade escolar. Relativamente ao seu modo de funcionamento verificou-se que são desenvolvidos, de forma sistemática, processos de recolha, análise e interpretação de dados, procurando, para além da identificação de pontos fortes, a identificação das fragilidades existentes e, o desenvolvimento de ações de melhoria que conduzam à melhoria da qualidade do serviço prestado. O processo de autoavaliação desenvolvido pelo NAI, carateriza-se pelo seu dinamismo e pela intervenção de uma grande variedade de estruturas internas e externas ao agrupamento. O metabolismo intenso que se faz sentir traduz-se na mobilização de processos reflexivos que conduzem à tomada de decisões fundamentadas e posteriormente ao desenvolvimento de ações de melhoria. Estes processos são desenvolvidos quer ao nível dos órgãos de gestão do agrupamento, como o Conselho Geral, a Direção e o Conselho Pedagógico, quer ao nível dos Departamentos, dos Grupos Disciplinares e dos Conselhos de Docentes. Os encarregados de educação, alunos e funcionários não docentes, são envolvidos na fase inicial de recolha de dados e na fase de apresentação, análise e discussão dos relatórios ocorrida ao nível do Conselho Geral.

Relativamente aos efeitos que a autoavaliação produz poder-se-á re-" ferir que os documentos produzidos pelo NAI conduzem à intervenção

Ações de melhoria



cirúrgica e rápida sobre os pontos fracos diagnosticados. Constata-se a existência de ações de melhoria quer ao nível dos resultados académicos, quer ao nível da gestão e funcionamento do agrupamento, quer, ao nível da prestação do serviço educativo, nomeadamente, ao nível do planeamento, articulação e desenvolvimento de práticas de ensino. Também se percecionou a existência de ações de melhoria nos processos de comunicação do agrupamento a nível interno e externo.

O NAI parece ter um papel central no sucesso do agrupamento injetando informações/dados que permitem às restantes estruturas analisar se o caminho que está a ser seguido é o pretendido e se produz os efeitos desejados. Os entrevistados são unânimes em reconhecer que o NAI consegue transparecer uma imagem fiável das estruturas e do seu modo de funcionamento. A grande maioria dos entrevistados valoriza significativamente a ação do NAI e considera que este teve um papel decisivo para a atribuição das três menções de Excelente ao agrupamento. Quando questionados sobre outros fatores também eventualmente responsáveis pelo sucesso alcançado apresentam a ação da direção do agrupamento e o trabalho colaborativo e de equipa que se desenvolve.

São estes os ingredientes que associados a um processo amplamente colaborativo permitem ao agrupamento alcançar a excelência.

Espera-se que as evidências e reflexões trazidas por este trabalho de investigação possam ser inspiração para outras equipas e outros agrupamentos que pretendam levar a cabo ações de autoavaliação e, sobretudo, práticas de melhoria contínua para um ensino de qualidade.

De referir que na implementação do terceiro ciclo do Programa de Avaliação Externa de Escolas em Portugal, e quando se analisa o quadro de referência para este terceiro ciclo, constata-se a existência de mais um domínio de análise, face ao quadro anterior, nomeadamente, o domínio da autoavaliação. A existência de um domínio exclusivamente dedicado ao processo de autoavaliação atesta e valoriza a pertinência e atualidade do estudo desenvolvido.

Como em qualquer trabalho, a investigadora gostaria de ter ido mais além e recolhido mais informação para uma análise de maior profundidade. Os procedimentos de recolha de dados revelaram-se bastante exigentes e dependentes de disponibilidades e agendas dos inquiridos, nem sempre fáceis de compatibilizar. Apesar do leque de entrevistados ser abrangente, o estudo ficaria, naturalmente, mais completo se tivesse sido possível recolher a opinião de uma amostra de docentes e de agentes da comunidade educativa, eventualmente através de um inquérito por questionário. Será, ainda, relevante para trabalho futuro o pos-

sível desenvolvimento de estudos, com os mesmos objetivos, centrados nas equipas de autoavaliação de outros agrupamentos, para verificar se poderão ser identificadas dinâmicas de autoavaliação ou aspetos de cultura organizacional comuns ou distintos.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. & Costa, E. (2011). Avaliação Externa das Escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso, & N. Afonso, Políticas Educativas. Mobilização de conhecimentos e modos de regulação (pp. 155-190). Fundação Manuel Leão.

Bardin, L. (2004). Análise de conteúdo. 3ª Edição. Edições 70.

Bolivar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Fundação Manuel Leão.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação–Guia para Auto-aprendizagem. Universidade Aberta.

Chainho, C. & Saragoça, J. (2014). Avaliação da Qualidade das Escolas: Mecanismos de Regulação e Lógicas de Ação dos Atores Escolares, Atas do IV Encontro de Troia - Qualidade, Investigação e Desenvolvimento. https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/12577...

Clímaco, M. C. (2005). Avaliação de sistemas em educação. Universidade Aberta.

CNE (2010). Parecer sobre a avaliação externa de escolas (2007-2009). CNE.

CNE (2015). Estado da Educação 2015. CNE. http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf

Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?. Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa, 7(2), 56-67.

Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro. https://dre.pt/application/file/75692724

Dias, N. & Melão, N. (2009). Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar. Revista de Estudos Politécnicos. Polytechnical Studies Review. VII (12), 193-214.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/assuring-quality-education-policies-and-approaches-school-evaluation-europe.

Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Avaliação das políticas públicas em Educação, 21(78), 11-34. https://www.scielo.br/j/ensaio/i/2013.v21n78/.

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação, 7(4), 99-116. http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5088.

Gonçalves, E., Preciosa, F. & Leite, C. (2014). Avaliação Externa das Escolas em Portugal – Políticas e Processos. In Pacheco, J. Avaliação Externa de escolas: Quadro teórico/Conceptual (pp. 71-85), Coleção Educação e Formação, Porto editora.

IGE (2005). Efetividade da autoavaliação das escolas - Roteiro. IGE https://www.igec.mec.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade_AAE_Roteiro_2005.pdf.

IGE (2009). Relatório - Efetividade da Autoavaliação das Escolas 2004-2007. IGE.

IGE (2010). Programa Acompanhamento: Auto-avaliação das escolas – Relatório 2010. IGE.

IGE (2012). Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança. IGE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf.

PERCURSOS INVESTIGATIVOS

IGEC (2013). Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 — Relatório. IGEC. http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf.

IGEC (2015). Avaliação Externa das Escolas 2012-2013 — Relatório. IGEC. http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2012-2013_RELATORIO.pdf.

IGEC (2016). Avaliação Externa das Escolas 2013-2014 — Relatório. IGEC. http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2013-2014_RELATORIO.pdf.

IGEC (2018). Avaliação Externa de Escolas. Relatório 2014-2015 a 2016-2017. IGEC. http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf.

Leandro, E. (2002). Guião para a Auto-avaliação de Desempenho. INA.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro https://dre.pt/application/file/a/405438.

Moreira, M. (2006). Avaliação Institucional Escolar: um estudo exploratório de uma experiência. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho.

Pinto, J. (2016). A avaliação em educação. Avaliação das aprendizagens: perpetivas, contextos e práticas. In Amante, L., & Oliveira, I. (coord.) Avaliação das Aprendizagens: perspetivas, contextos e práticas. Lisboa. Universidade Aberta (pp. 3-40).

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva.

Rocha, A. (2013). A autoavaliação nas escolas portuguesas. Diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. Cadernos da Pedagogia. 6(12), 116-128. http://www.ige.minedu.pt/upload/Artigos_PDF/Rocha_Autoavaliacao_Cadernos_Pedagogia.pdf.

Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. & Toledo, D (2012),

OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012, OECD. https://doi.org/10.1787/9789264117020-en

PERCURSOS INVESTIGATIVOS





Capítulo 2 - Conceção e Validação de Instrumento de Avaliação da Satisfação com a prestação de serviço educativo, pelos Pais e/ou Encarregados de Educação, no âmbito de um Agrupamento de Escolas

Jorge Manuel da Fonseca Ramalho Pina¹, Antónia Barreto²

Introdução

A sociedade atual é multicultural e dinamicamente evolutiva e a competitividade, a exigência e a seletividade são uma constante. Neste contexto transpôs-se para a instituição escola um modelo de gestão pública, diretamente relacionado com conceitos empresariais de gestão privada, onde a noção de utente/cidadão é muitas vezes substituída pela noção de cliente/consumidor, o que que a instituição escola tenha que procurar na eficiência e eficácia, a resposta para a pressão dos mercados e a definição de objetivos e avaliação de resultados sejam também uma forma de aferir a 'qualidade' dos 'serviços prestados' e a resposta aos anseios dos seus clientes.

É neste novo conceito de gestão pública, direcionado para a eficácia e para a prestação de contas, que urge a necessidade de as escolas definirem estratégias que visem a melhoria continua dos serviços prestados. Neste aspeto, a autoavaliação e a adoção de sistemas de gestão da qualidade, como por exemplo, a *Common Assessment Framework* adaptada ao setor da Educação (CAF-Educação), "como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas" (IGEC, 2019), surgem, por si só, como um processo essencial à melhoria continua da eficácia e qualidade dos serviços educativos.

Mas, para que a autoavaliação surta os efeitos desejados, é necessário a utilização de instrumentos de auscultação, consistentes e validados, que permitam abranger todos os intervenientes no processo.

Para esta investigação, partiu-se da seguinte pergunta de partida: Quais os fatores que determinam a satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação, com a Prestação do serviço educativo, num Agrupa-

¹ Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, Caldas da Rainha

² Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

mento de Escolas?

Tendo como objetivo geral:

1 Conceber e validar um instrumento de avaliação da satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação, com o serviço educativo prestado num Agrupamento de Escolas.

e como objetivos específicos:

- 1 Compreender a aplicação da teoria geral da gestão da qualidade no âmbito educativo;
- 2 Conhecer sistemas da gestão da qualidade aplicáveis a um Agrupamento de Escolas (os sistemas SERVQUAL, CAF e EQAVET);
- 3 Identificar os fatores da perceção dos Pais e/ou Encarregados de Educação sobre o serviço educativo prestado;
- Definir um conjunto itens que permitam medir a satisfação dos Pais e/ ou Encarregados de Educação com o serviço educativo prestado, dentro de cada um dos fatores identificados;
- 5 Aplicar um conjunto de itens num questionário, para verificação da sua fiabilidade, quando aplicados num teste piloto.

2 Enquadramento Teórico

Para Dale (2003), a palavra Qualidade, com etimologia na palavra latina "qualis", que significa "such as the thing really is" (p.4), expressa um conceito bastante difícil de compreender e tem várias definições, mas todas vão de encontro à definição internacional emanada da ISO9000 e consagrada na sua última revisão, em 2015, como "degree to which a set of inherent characteristics ... of an object ... fulfils requirements ..." (ISO, 2015, p.24).

Independentemente de todas as dificuldades inerentes à construção do conceito, de Qualidade, principalmente quando aplicado a situações de intangibilidade, é nosso entendimento que já existe um amplo manancial de produção teórica que permite alguma racionalidade na sua abordagem.

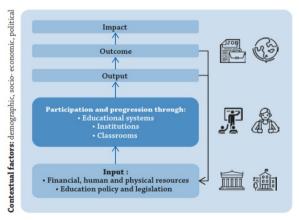
2.1 Os sistemas de gestão da Qualidade. Sistemas em uso na Escola.

Segundo o referencial normativo NP EN ISO 9001:2015, um sistema de gestão da qualidade tem como principal objetivo a satisfação dos clientes e a sua adoção "é uma decisão estratégica para uma organização que pode ajudar a melhorar seu desempenho global e a prover uma base sólida para iniciativas de desenvolvimento sustentável." (IPQ (ISO 9001), 2015, p.7)

No que respeita à realidade educativa, em 2018, com a publicação do estudo "Education at a Glance 2018: OECD Indicators", a OCDE apresenta um conjunto, comparável e atualizado, de indicadores que refletem um consenso entre os profissionais, sobre como medir o estado atual da educação.

Esses indicadores, que permitem obter informação sobre os investimentos feitos na educação, sobre o funcionamento e evolução dos sistemas de educação e sobre os retornos inerentes a esses investimentos, estão organizados numa estrutura que permite distinguir quais os intervenientes nos sistemas educativos, agrupá-los de acordo com as questões que abordam e examinar os fatores que têm influência nas políticas de educação (figura 1).

Figura 1Estrutura de organização dos indicadores Education at a Glance (OCDE, 2018, p. 13)



Na estrutura acima, numa primeira dimensão, são identificados 3 níveis de intervenientes: 1) os sistemas educativos no seu conjunto; 2) os prestadores de serviços educativos (instituições, escolas) as estratégias educativas de cada instituição (salas de aula, professores) e 3) os

alunos como participantes ativos em todo o processo. E numa segunda dimensão, os indicadores são agrupados em três categorias: 1) Indicadores sobre a produção (*Output*), os resultados (*Outcome*) e o impacto (Impact) dos sistemas educativos, onde são analisadas as competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o efeito na obtenção de emprego e prossecução do ensino superior e o efeito indireto, a longo prazo, dos resultados, tais como conhecimentos e competências adquiridas, contribuições para o crescimento económico, bem-estar e coesão social e equidade; 2) Indicadores sobre a participação e progressão dentro das entidades educativas, onde se avalia a probabilidade de os alunos conseguirem aceder, inscrever-se e completarem diferentes níveis de escolaridade, bem como as várias vias seguidas entre os tipos de programas e os níveis de ensino; 3) Indicadores sobre a entrada nos sistemas educativos ou no ambiente de aprendizagem, onde se obtêm informações acerca dos recursos humanos (professores e outros funcionários), físicos (edifícios e infraestruturas) e financeiros, acerca do contexto em sala de aula (estratégias, metodologias e currículo) e acerca da liderança e autonomia de cada instituição.

A nossa perspetiva sobre a gestão da qualidade na prestação do serviço educativo, e tendo por base o quadro concetual implícito na estrutura apresentada, é de que essa gestão é possível na medida em que, através da analise de cada elemento do quadro e da iteração entre eles, podem ser conhecidos os fatores ou variáveis que permitem compreender como, a partir das condições de entrada (inputs), se alcançam determinados resultados imediatos (outputs) e a longo prazo (outcomes) e ainda, de forma indireta, os impactos futuros no crescimento económico, bem estar e coesão social e equidade (Impacts), que satisfazem todos as partes interessadas no trabalho da instituição escola.

A gestão da qualidade na prestação do serviço educativo é, assim, uma função da organização que implica o conhecimento profundo sobre o contexto político e socioeconómico onde ela opera e, pela reflexão sobre esse conhecimento, o desenvolvimento de estratégias de ação que conduzam às alterações dessa realidade de acordo com os objetivos e metas definidos pela legislação em vigor e pelo Objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2016, p.23). Esta gestão pode ser encarada de modo informal, ad-hoc, ou formal e ser concretizada por ações descontínuas e pontuais ou contínuas e sistemáticas.

Como os sistemas formais e sistemáticos, pressupõem a existência de uma estrutura pré-definida que minimiza a ocorrência de erros e desvios devidos a procedimentos incorretos, perfila-se, desde logo, como uma vantagem, agregado ao facto de, e como refere Silva (2014), "dotar a organização de um recurso útil para a prática do benchmarking, ou seja, dum instrumento para a sua comparação com outras organizações congéneres permitindo-lhe identificar a sua posição face a outros." (p.75)

Os três sistemas de gestão da Qualidade na Educação que, neste mesmo instante, nos parecem de maior relevância e divulgação são:

1) SERVQUAL, no âmbito da gestão da qualidade dos serviços, 2) CAF, no âmbito autoavaliação e melhoria do desempenho organizacional e
3) EQAVET, no âmbito da gestão da qualidade na educação e formação profissional.

2.1.1 O SERVOUAL

Sendo, a qualidade dos serviços, descrita, nos inicios dos anos 80, como amplamente indefinida e não pesquisada, e dada a sua reconhecida importância para empresas e consumidores, Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1985) conceberam um modelo, baseado em 10 dimensões, que possibilita a medição da qualidade pela comparação entre as expetativas do consumidor sobre o serviço e a sua perceção sobre a performance do serviço, quando prestado - o modelo SERVQUAL.

Para as 10 dimensões: Fiabilidade, Responsividade, Competência, Acessibilidade, Cortesia, Comunicação, Credibilidade, Segurança, Compreensão/Conhecimento do cliente e Tangíveis, foram gerados 97 itens. (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988, p.17)

Como forma de resolver problemas de multidimensionalidade do modelo inicial, Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1988), procederam ao seu refinamento, que resultou no modelo RATER, com uma redução para apenas 5 dimensões (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988, p.23):

- 1 Confiabilidade (Reliability) avaliar a capacidade de a organização conseguir executar o serviço de maneira confiável, precisa e de acordo com o que foi prometido;
- 2 Garantia (Assurance) avaliar a capacida de da organização e dos seus colaboradores em transmitir confiança e segurança nos serviços que presta;
- 3 Tangíveis (Tangibles) avaliar a qualidade dos recursos físicos necessários para a prestação do serviço, desde as infraestruturas, equipamentos e pessoal;

- 4 Empatia (Empathy) avaliar a capacidade da organização em personalizare individualizaros serviços que presta, de acordo com necessidades;
- Responsividade (Responsiveness) avaliar a capacidade de resposta da organização e a sua disposição em solucionar questões/dúvidas ou problemas que surjam.

Tendo por base estas 5 dimensões, foi recriado o modelo com 22 itens e com uma escala, tipo Lickert, de sete pontos.

O modelo, tendo como pressuposto que a qualidade pode ser medida pela comparação entre as expetativas do consumidor sobre o serviço e a sua perceção sobre a performance do serviço, quando prestado, permite à organização perceber, não só, qual a perceção global dos clientes em relação aos serviços prestados, como também, quais as dimensões que poderão requerer mais atenção ou reajustamentos, de forma a conseguir melhorar a prestação dos serviços e a minimizar o risco de insatisfação do consumidor que, como refere Shahin (2006), poderá ocorrer sempre que, pela superioridade das expetativas relativamente à performance do serviço prestado, se verifique uma perceção da qualidade do serviço menos satisfatória.

Esta diferença entre a expetativa inicial do cliente e a sua perceção sobre o serviço prestado, pode ter origem num conjunto de discrepâncias ou lacunas (gaps), que foram identificadas por Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1985) e descritas como:

- GAP1 diferença entre as expetativas do consumidor e a perceção do prestador do serviço sobre essas expetativas;
- GAP2 diferença entre as perceções do prestador do serviço sobre as expetativas do consumidor e a especificação da qualidade do serviço;
- GAP3 diferença entre as especificações da qualidade do serviço e o serviço efetivamente prestado;
- GAP4 diferença entre o serviço prestado e a expetativa criada pela comunicação externa (p. ex. a publicidade);
- GAP5 diferença entre o serviço esperado e o serviço percebido.
- Sendo o modelo de lacunas (gaps), nas palavras de Brown & Bond

(1995), uma das mais bem recebidas e heuristicamente mais valiosas contribuições para a literatura sobre os serviços, Luk & Layton (2002) evidenciaram empiricamente a existência de mais duas lacunas (gaps) que poderão ter impacto direto na qualidade geral do serviço. Também Shahin (2006), apresenta uma interpretação gráfica do modelo SERV-QUAL expandido (figura 2), com a adição de mais duas lacunas (gaps), descritas como:

GAP6 diferença entre a expetativa dos clientes e a perceção dos funcionários;

GAP7 diferença entre a perceção dos funcionários e a perceção da gestão.

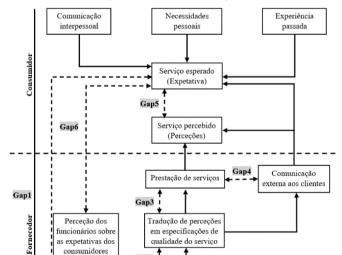


Figura 2 *Modelo de lacunas (Gaps) na qualidade dos serviços*

Nota: adaptado de (Shahin, 2006, p. 3)

Como refere Shahin (2006), das diferentes lacunas identificadas, apenas a lacuna 5 (Gap5) diz diretamente respeito ao cliente, pertencendo todas as outras às funções relacionadas com a prestação do serviço. Por isso, segundo o autor, é sobre esta lacuna (Gap5) que o modelo SERV-QUAL pretende ter influência ao permitir medir o grau de satisfação verificado pelos clientes.

Perceção da gestão sobre as expetativas dos consumidores

Sendo o serviço educativo, um serviço com especificidades mui-

to próprias, no seguimento do que referem Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1988), poderá existir a necessidade de uma adaptação, da escala original, ao contexto do sistema educativo, principalmente no que aos itens relacionados com cada uma das cinco dimensões diz respeito, quer seja em termos gerais, para a globalidade dos serviços disponibilizados pelas instituições de ensino, quer seja na sua aplicação em processos concretos como o de ensino/aprendizagem. Existem várias escalas SERVQUAL adaptadas a nível de ensino superior mas relativamente à aplicação do SERVOUAL ao ensino secundário há alguma escassez de referências (podem-se referir algumas publicações como a de Sahney, Banwet, & Karunes (2004), na avaliação da satisfação dos estudantes em escolas secundárias indianas, a de Ramseook-Munhurrun, Naidoo, & Nundlall (2010), na avaliação da perceção dos educadores sobre a qualidade do serviço em escola de uma das 4 regiões das ilhas Maurícias, ou mais recentemente, a de Manzoor (2018), na avaliação da diferença entre a satisfação dos alunos e o desempenho da gestão da escola em relação à qualidade do serviço prestado, nas escolas publicas de Punjab, no Paquistão).

Vamos utilizar a escala SERVQUAL na criação do guião que será utilizado nas entrevistas aos Pais e Encarregados de Educação.

CAF - Common Assessment Framework

A CAF (Common Assessment Framework), é inspirada nos Modelos da EFQM¹ e da Academia Speyer² (Staes & Thijs, 2005, p.41) e resultou da cooperação de sucessivas Presidências da União Europeia, tendo como objetivo, ajudar as organizações do setor publico a melhorar o seu desempenho e eficácia. (DGAEP, 2020)

Especificamente concebida para o setor público, é utilizada, atualmente, em mais de 4000 organizações públicas, distribuídas por 59 países (EIPA, 2020).

Estrutura da CAF

Como referido em EIPA (2020), a CAF é um modelo de gestão de desempenho que age como uma 'bussola', de forma a ajudar os órgãos de gestão a encontrar os caminhos para a excelência, baseando-se na

¹ European Foundation for Quality Management (EFQM), constituída em 1989, por dirigentes de catorze grandes companhias europeias, que consideraram fundamental a criação de uma organização que impulsionasse a melhoria da qualidade nas organizações europeias.

² Instituto Alemão de Ciências Administrativas

premissa de que excelentes resultados em desempenho organizacional, são alcançados por meio de estratégias e planeamento de lideranças, pessoas, parcerias e processos e analisando a organização, simultaneamente, de diferentes ângulos, numa abordagem holística da análise de desempenho.

O modelo, que em Portugal assumiu a designação de "Estrutura Comum de Avaliação" (Silveira & Saraiva, 2011, p.2), estrutura-se em nove critérios, sendo cinco relativos aos Meios ou Facilitadores (liderança, planeamento e estratégia, pessoas, parcerias e recursos e processos) e os restantes quatro critérios, correspondentes aos Resultados alcançados ao nível dos alunos, pessoas, responsabilidade social e desempenho chave (figura 3).

Figura 3 *Modelo CAF*



Nota: Adaptado de (EIPA, 2020)

Os primeiros cinco critérios (1 a 5), determinam o que a organização faz e a forma como aborda as suas tarefas, de modo a conseguir alcançar os resultados desejados. Já os últimos quatro critérios (6 a 9), representam os resultados que estão a ser, ou já foram, alcançados. Estes critérios são medidos por perceção e desempenho. (EIPA, 2020, p.5)

Cada um dos critérios é composto por um conjunto de subcritérios que identificam os principais problemas que, ao avaliar uma organização, necessitam de ser considerados.

O modelo, mantendo a sua estrutura base, pode e deve ser adaptado

ao contexto dos diferentes setores ou organizações, tornando assim a implementação do modelo mais fácil e eficaz. Um exemplo dessa adaptação, além de outros relacionados com a justiça, universidades ou municípios, é a versão CAF-Educação, criada em 2010 e em funcionamento generalizado desde 2013. (EIPA, 2020, p.6)

Princípios de Excelência

A CAF, como ferramenta da Gestão da Qualidade Total (TQM), subscreve os conceitos fundamentais de excelência, inicialmente definidos pela EFQM, transpondo-os para o setor público com vista à melhoria do desempenho e da qualidade das organizações públicas e que são representados na figura 4.

Figura 4 *Princípios de Excelência do modelo CAF*



Nota: adaptado de (EIPA, 2020)

Como refere EIPA (2020), o foco da estrutura CAF é a autoavaliação da organização, indiciando, desse logo, o ponto de partida para um processo abrangente de melhoria continua e cujo principal objetivo é contribuir para uma boa governança que deverá ter por base princípios/valores partilhados e tidos em conta durante a avaliação.

De acordo com a sua última revisão (EIPA, 2020), as definições e/ou terminologias associadas aos princípios que subjazem ao CAF (princípios de excelências) são:

- **Orientação para os resultados** foca-se nos resultados que são atingidos e que satisfazem todas as partes interessadas na organização (autoridades, clientes, parceiras e funcionários), de acordo com as metas (targets) que foram estabelecidas;
- **Foco no cidadão/cliente** foca-se nas necessidades dos clientes, envolvendo-os no desenvolvimento de produtos e serviços e na melhoria do seu desempenho;
- **Liderança e constância de propósito** Os líderes definem a missão, visão e valores, criando e mantendo um ambiente interno no qual as pessoas se podem envolver na realização dos objetivos da organização;
- **Gestão por processos e factos** este princípio guia a organização na perspetiva de que um resultado desejado é alcançado mais eficientemente quando os recursos e atividades associadas são geridos como um processo e as decisões são baseadas na análise de dados e informações;
- Desenvolvimento e envolvimento das pessoas A contribuição dos colaboradores (employees) deve ser maximizada através do seu desenvolvimento e envolvimento e a criação dum ambiente de trabalho de valores partilhados e uma cultura de confiança, abertura, empoderamento e reconhecimento:
- **Aprendizagem, inovação e melhoria contínuas** a excelência é o desafio do status quo e da mudança eficaz através da aprendizagem contínua para criar as oportunidades de inovação e melhoria, sendo a melhoria contínua um objetivo permanente de organização;
- **Desenvolvimentos de parcerias** as organizações do setor público necessitam de outras para atingirem as suas metas e devem, por isso, desenvolver e manter parcerias que acrescentem valor.
- **Responsabilidade social** as organizações do setor público devem assumir a sua responsabilidade social, o respeito pela sustentabilidade ambiental e tentar ir de encontro às maiores expetativas e exigências da comunidade local e global.

Sendo estes os Princípios de Excelência que integram a estrutura do CAF, interessa, por isso, conferir como o CAF operacionaliza o desdobra-

mento dos critérios do modelo base, recorrendo à versão EIPA (2020).

O desdobramento dos critérios referentes aos Meios (1 a 5), que tratam das práticas de gestão, determinam o que a organização faz e como aborda as suas tarefas para alcançar os resultados desejados, é apresentado na tabela 1.

Tabela 1CAF (2020) – Critérios e subcritérios de Agentes e Facilitadores

Critérios	Subcritérios
Liderança	Dar orientação à organização, desenvolvendo a sua missão, visão e valores; Gerir a organização, o seu desempenho e a sua melhoria contínua; Inspirar, motivar e apoiar as pessoas na organização, agindo como um modelo; Gerir relações, de forma eficaz, com as autoridades políticas e outras partes interessadas.
Planeamento e Estratégia	Identificar as necessidades e expectativas das partes interessadas, do ambiente externo e da informação de gestão relevante; Desenvolver estratégias e planos baseados nas informações recolhidas; Comunicar, implementar e rever estratégias e planos; Gerir a mudança e a inovação para garantir a agilidade e resiliência da organização.
Pessoas	Gerir e melhorar os recursos humanos para apoiar a estratégia da organização; Desenvolver e gerir competências de pessoas; Envolver e capacitar as pessoas e apoiar o seu bem-estar.
Parcerias e Recursos	Desenvolver e gerir parcerias com organizações relevantes; Colaborar com cidadãos e organizações da sociedade civil; Gerir os recursos financeiros; Gerir o conhecimento e a informação; Gerir os recursos tecnológicos; Gerir instalações.
Processos	Conceber e gerir processos para aumentar o valor para cidadãos e clientes; Fornecer produtos e serviços para clientes, cidadãos, stakeholders e sociedade; Coordenar processos em toda a organização e com outros.

Nota: adaptado de (EIPA, 2020)

O desdobramento dos critérios referentes aos Resultados (6 a 9) e que permitem mediar as perceções dos cidadão/clientes e sociedade em relação à organização e a situação da organização em relação aos objetivos previamente traçados, é apresentado na tabela 2:

Tabela 2CAF (2020) – Critérios e subcritérios de Resultados

Critérios	Subcritérios
Resultados orientados para os cidadãos /clientes	Medição da satisfação dos cidadãos /clientes, através dos resulta- dos das perceções; Recolha de informação de satisfação cidadãos /clientes, através da medição dos indicadores desempenho.
Resultados relativos às pessoas	Medição da perceção da organização, em relação à satisfação e motivação das pessoas; Medição de Indicadores que permitem monitorar e melhorar a satisfação e os resultados de desempenho das pessoas.
Impacto na sociedade	Medição das perceções das partes interessadas relativamente à imagem social da organização; Medição de indicadores de desempenho e responsabilidade social estabelecido pela organização.
Resultados do desempe- nho-chave	Resultados externos: resultados e valor público; Resultados internos: nível de eficiência.

Nota: adaptado de (EIPA, 2020)

Os critérios e subcritérios constituem a estrutura base de orientação da autoavaliação organizacional cuja operacionalização pode ser realizada pela existência dum conjunto de medidas que permitam analisar o desempenho e a perceção que dele têm as partes interessadas. Essas medidas podem ser desenhadas como indicadores: 1) quantitativos, para metas quantificadas e que possam ter um tratamento estatístico, permitindo a análise da tendência evolutiva e a relação entre os resultados verificados e as metas definidas e, 2), qualitativos, quando se pretenda medir o nível de satisfação das partes interessadas com o desempenho concretizado.

Sistema de Pontuação

Os resultados alcançados, no âmbito da aplicação da CAF, são pontuados de forma a permitir situar o próprio grau de maturidade do nível de Qualidade alcançado pela organização, sendo a pontuação máxima referida às situações em que são atingidos resultados que igualam ou superam os que são atingidos pelas organizações identificadas como as melhores, em resultado do recurso ao mesmo sistema de pontuação.

Nesse sistema de pontuação, a cada subcritério irá ter atribuída uma pontuação, tendo por base 4 objetivos principais: 1) Fornecer informações e indicar a orientação e as prioridades a seguir para as atividades de melhoria, 2) Permitir à organização, caso efetue avaliações com regularidade, medir o seu próprio progresso (uma boa prática, de acordo com as abordagens da qualidade, é avaliações bianuais), 3) Identificar o que está bem (boas práticas), através da analise das pontuações nos diferentes critérios (Meios e Resultados) e 4) Permitir encontrar parcerias validas, de modo a comparar resultados e melhorar o desempenho global da organização (bench learning³). (EIPA, 2020, p.53)

No modelo CAF, a pontuação poderá ser efetuada de 2 formas, sendo o ciclo PDCA⁴ fundamental para ambas: 1) uma pontuação clássica (*CAF classical scoring*), que proporciona uma apreciação global de cada subcritério, indicando a fase PCDA em que o mesmo se encontra e 2) uma pontuação avançada (*CAF fine-tuned scoring*), que permitindo a pontuação, para cada subcritério, de todas as fases do ciclo PDCA em simultâneo, possibilita uma reflexão mais pormenorizada dos resultados obtidos.

Segundo EIPA (2020), no painel de pontuação dos meios (tabela 3), a fase PDCA apenas é concretizada quando tem por base as aprendizagens das análises internas e das comparações externas (bench learning).

Tabela 3Sistema de pontuação clássico – Subcritérios dos Meios

FASE	PAINEL DOS MEIOS - PONTUAÇÃO CLÁSSICA	PONTUAÇÃO
	Não temos ação nesta área; Não temos informação ou existente, não tem expressão.	0-10
P LAN (Planear)	Existem ações planeadas nesta área.	11-30
D O (Executar)	Existem ações a decorrer ou estão a ser implementadas.	31-50
C HECK (Verificar)	Verificamos/revemos se fizemos as coisas certas da forma correta.	51-70
ACT (Atuar)	Com base na verificação/avaliação efetuamos os ajustamos necessários.	71-90

³ Processo pelo qual uma organização pode comparar o seu desempenho com outras organizações (DGAEP, 2020)

⁴ Plan Do Check Act (Planear, Executar, Verificar e Atuar), é uma ferramenta de gestão que visa melhorar e controlar os processos, com vista à melhoria contínua.
65

PDCA regularmente e aprendemos com os outros. Estamos num ciclo de melhoria contínua nesta matéria.

91-100

O Modelo permite encontrar evidências de pontos fortes e fracos e escolher o nível que se alcançou entre as fases (Plan, Do, Check ou Act). Esta forma de pontuação é cumulativa, ou seja, é necessário ter realizado uma fase anterior para poder passar à fase seguinte.

Deve ser dada uma pontuação entre 0 e 100, numa escala dividida em seis níveis, onde cada nível pode ter em conta, a tendência, o resultado ou ambas as possibilidades. A atribuição de uma pontuação entre 0 e 100, de acordo com o nível alcançado dentro de cada fase, permite especificar o grau de implantação e a aplicação das ações (tabela 4).

No painel de avaliação dos resultados é feita uma distinção entre a tendência dos resultados alcançados e a concretização das metas.

Tabela 4Sistema de pontuação clássico – Subcritérios dos Resultados

PAINEL DE RESULTADOS - PONTUAÇÃO CLÁSSICA Não há resultados medidos e/ou não há informação disponível.	PONTUAÇÃO 0-10
Os resultados são medidos e apresentam tendências negativas e/ou não foram atingidas metas relevantes.	11-30
Os resultados apresentam uma tendência estável e/ou algumas metas relevantes foram atingidas.	31-50
Os resultados mostram um progresso nas tendências e/ou a maioria das metas relevantes foram atingidas.	51-70
Os resultados mostram progressos consideráveis e/ou todas as metas relevantes foram atingidas.	71-90
Foram alcançados Resultados excelentes e sustentados. Todas as metas relevantes foram atingidas. Foram efetuadas comparações positivas com organizações relevantes, para todos os resultados-chave.	91-100

Nota: adaptado de (EIPA, 2020)

De acordo com o referido em EIPA (2020), o sistema de pontuação avançado apresenta-se como uma forma de pontuação onde é possível avaliar situações em que ocorre execução sem o devido planeamento, ou seja, as organizações implementam ações (Do) com deficiente planeamento (Plan).

No sistema de pontuação avançada (tabela 5), e no que se refere ao painel de pontuação dos Meios, a enfase está no PDCA como um ciclo e o progresso pode ser representado como uma espiral onde, em cada

curva do ciclo de melhoria, podem ser encontradas todas as fases (PLAN, DO, CHECK e ACT).

Tabela 5Sistema de pontuação avançado – Subcritérios dos Meios

		PAINEL DO	S MEIOS - SI	STEMA AVA	NÇADO			
	Escala	0-10	11- 30	31-50	51- 70	71 - 90	91-100	Tot.
FASE	EVIDÊNCIAS	Não há evidências ou existem apenas algumas ideias.	Algumas evidências pouco importantes relacionadas com algumas áreas.	Algumas evidências importantes relacionadas com áreas relevantes.	Evidências fortes relacionadas com a maior parte das áreas.	Evidências muito fortes relacionadas com todas as áreas.	Evidências excelentes comparadas com outras organizações relacionadas com todas as áreas.	
PLAN Planear	O planeamento é baseado nas necessidades e expectativas das partes interessadas. O planeamento é desenvolvido, de forma regular, por todas as partes interessadas relevantes* da organização.							
	Pontuação:							
DO Executar	A execução é feita com base em processos e responsabilidades definidas e existe divulgação, de forma regular, junto das partes interessadas relevantes da organização.							
	Pontuação:			Áreas a melhorar				
CHECK Rever	Os processos definidos são monitorizados com base em indicadores relevantes e são revistos, de forma regular, com a colaboração das partes interessadas relevantes da organização.							
	Pontuação:							
ACT Ajustar	As ações corretivas e de melhoria são tomadas de acordo com os resultados da revisão, feita de forma regular, junto das partes interessadas relevantes da organização.							
	Pontuação:							

Nota: adaptado de (EIPA, 2020)

É possível ler a definição de cada fase (PLAN, DO, CHECK e ACT), de forma a encontrar evidências, dos pontos fortes e dos pontos fracos e proceder a uma apreciação global para cada fase na caixa apropriada. (EIPA, 2020, p.55)

O painel dos resultados mostra a distinção entre a tendência dos

resultados e a concretização das metas (investimento na tendência ou realização das metas) – tabela 6.

Tabela 6Sistema de pontuação avançado
- Subcritérios dos Resultados

PAINEL DOS RESULTADOS - SISTEMA AVANÇADO						
ESCALA	0-10	11-30	31-50	51-70	71-90	91-100
TENDÊNCIAS	Não há resultados avaliados.	Tendência negativa.	Tendência estável ou progresso pouco significativo.	Progresso sustentável.	Progresso considerável.	Comparações positivas sobre todos os resultados com outras organizações relevantes.
Pontuação						
METAS	Não há metas fixadas ou não há informação disponível.	Os resultados não alcançaram as metas.	Algumas metas foram alcançadas.	Algumas metas relevantes foram alcançadas.	A maior parte das metas relevantes foram alcançadas.	Todas as metas foram alcançadas.
Pontuação						

Permite uma análise comparativa dos resultados dos 3 últimos anos e as metas alcançadas no ano anterior, através de uma escala de pontuação de 6 níveis. (EIPA, 2020, p.56)

Como refere Silva (2014), a simplicidade aplicativa do modelo e toda a experiência adquirida, designadamente no campo educativo, bem como a existência do reconhecimento das melhores práticas, com a atribuição de prémios nacionais e europeus, têm contribuído para o aumento do número de organizações educativas que aplicam o modelo CAF como recurso para a sua autoavaliação e processo de melhoria contínua.

2.1.3 EQAVET

EQAVET, acrónimo de **European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training** é, nas palavras de Rocha & Alves (2017), o instrumento de referência para promover e monitorizar o aperfeiçoamento dos sistemas europeus de Educação e Formação Profissional (EFP).

O Quadro EQAVET "constitui um documento de referência para ajudar os Estados Membros a promover e acompanhar as melhorias contínuas dos sistemas de EFP" (Comissão Europeia, 2014, p. 3), disponibilizando aos operadores, ferramentas comuns a empregar no âmbito da legislação e das práticas de cada Estado-Membro para a gestão da qualidade.

Características do Quadro EQAVET

Como alvitrado na recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009 e reproduzido em (Simões, Gaspar, & Aires, 2018), o Quadro EQAVET integra quatro componentes fundamentais:

Um ciclo de garantia e melhoria da qualidade, composto por quatro fases (planeamento, implementação, avaliação e revisão);

Quatro critérios de qualidade, aplicados às fases do ciclo de garantia e melhoria da qualidade (um critério para cada fase do ciclo);

Descritores indicativos que especificam os critérios de qualidade, permitindo a sua "operacionalização" e que estão definidos, quer ao nível do sistema de EFP no seu todo, quer ao nível do operador de EFP (cf. anexo 1 da recomendação);

Dez indicadores de referência que suportam a monitorização, a avaliação e a introdução de melhorias face aos objetivos e metas traçados (cf. anexo 2 da recomendação).

O ciclo de garantia e melhoria da qualidade, baseado no ciclo PDCA⁵ e que, como referido em Comissão Europeia (2019), deve constituir a base de monitorização e avaliação quer ao nível do operador, quer ao nível do sistema da prestação de EFP, é constituído por quatro fases interdependentes e interligadas de aprendizagem e melhoria contínua, sendo aplicado de forma cíclica e contínua em direção à qualidade total (figura 5).

Figura 5 O ciclo de garantia e melhoria da qualidade – EQAVET



⁵ Ciclo PDCA (Plan - Do - Check - Act), também denominado ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming, é um método utilizado dentro da Gestão da Qualidade, concebido por Walter A. Shewhart e amplamente divulgado por Willian E. Deming, um dos gurus da gestão da qualidade.

NOTA: Adaptado de (Comissão Europeia, 2019, p. 30)

Segundo Galvão (2015), os critérios de qualidade revestem-se de caráter geral e aplicam-se a cada uma das fases do ciclo de garantia e melhoria da qualidade (tabela 7):

Fase de planeamento - reflete uma visão estratégica partilhada pelos stakeholders internos e externos e inclui as metas/objetivos, as ações a desenvolver e os indicadores adequados.

Fase de implementação - os planos de aplicação são concebidos em consulta com os stakeholders internos e externos.

Fase de avaliação (interna/externa) – as avaliações de resultados e de processos são regularmente efetuadas pelos stakholders internos e externos.

Fase de revisão - os resultados da avaliação são utilizados para se elaborarem planos de ação adequados também com a participação de stakholders internos e externos.

Segundo o estudo da Comissão Europeia, de 2019, sobre os instrumentos de EFP, os descritores indicativos, como explicitado na recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009, devem ser encarados como meras linhas

de orientação e ser aplicados pelos utilizadores em função dos seus contextos e necessidades.

Para Galvão (2015), o facto de os descritores serem meramente indicativos, significa que a) a sua utilização é voluntária e que b) poderão existir/ser criados outros descritores que sejam necessários e mais adequados ao contexto nacional. Neste contexto, Galvão (2015) refere que "caberá aos operadores, em colaboração com as demais partes interessadas, selecionar outros descritores que entendam ser úteis e relevantes." (p.30)

Tabela 7Correlação das quatro fases do ciclo de qualidade EQAVET e dos respetivos critérios de qualidade com os descritores indicativos

Fases	Critérios de Oualidade	Descritores Indicativos para o Prestador de EFP
PLANEAMENTO	O planeamento reflete uma visão estratégica partilhada pelas partes inclui metas/ objetivos explícitos, ações e indicadores.	As metas/objetivos políticos europeus, nacionais e regionais são refletidos nos objetivos locais fixados pelos prestadores de EFP São fixadas e supervisionadas metas/objetivos explícitos; É organizada uma consulta permanente com as partes interessadas a fim de identificar necessidades locais/individuais específicas; As responsabilidades em matéria de gestão e de desenvolvimento da qualidade foram explicitamente atribuídas; O pessoal participa desde o início do processo no planeamento, nomeadamente no que se refere a desenvolvimento da qualidade; Os prestadores planeiam iniciativas de cooperação com outros prestadores de EFP; As partes interessadas participam no processo de análise das necessidades locais; Os prestadores de EFP dispõem de um sistema de garantia de qualidade explícito e transparente.
MPLEMENTAÇÃO	Os planos de aplicação são concebidos em consulta com as partes interessadas e contemplam princípios explícitos.	Os recursos são adequadamente calculados/atribuídos a nível interno tendo em vista alcançar os objetivos traçados nos planos de aplicação; São apoiadas de modo explícito parcerias pertinentes e abrangentes para levar a cabo as ações previstas; O plano estratégico para desenvolvimento das competências do pessoal indica a necessidade de formação para professores e formadores; O pessoal frequenta regularmente formação e desenvolve cooperação com as partes interessadas externas com vista a apoiar o desenvolvimento de capacidades e a melhoria da qualidade e a reforçar o desempenho.
AVALIAÇÃO	São regularmente efetuadas avaliações de resultados e de processos com base em aferições	A autoavaliação é efetuada periodicamente de acordo com os quadros regulamentares regionais ou nacionais, ou por iniciativa dos prestadores de EFP; A avaliação e a revisão abrangem os processos e os resultados do ensino, incluindo a avaliação da satisfação do formando, assim como o desempenho e satisfação do pessoal; A avaliação e a revisão incluem mecanismos adequados e eficazes para envolver as partes interessadas a nível interno e externo; São implementados sistemas de alerta rápido. São recolhidas impressões dos formandos sobre as suas experiências
REVISÃO	alvão 2015 n 31)	São recolhidas impressões dos formandos sobre as suas experiências individuais de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem e ensino. São utilizadas conjuntamente com as impressões dos professores, para inspirar novas ações; É dado amplo conhecimento público da informação sobre os resultados da revisão; Os procedimentos de recolha de feedback e de revisão fazem parte de um processo estratégico de aprendizagem da organização; Os resultados do processo de avaliação são discutidos com as partes interessadas, sendo elaborados planos de ação adequados.

Fonte: (Galvão, 2015, p.31)

A nível nacional, desde 2014, por via da publicação do Decreto-Lei n.º 92/2014, é competência da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), "promover, acompanhar e apoiar a implementação dos sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos alunos das escolas profissionais e certificá-los como sistemas EQAVET" (Simões, Gaspar, & Aires, 2018, p.6).

A ANQEP, tendo consciência da relevância estratégica da garantia da qualidade na EFP, "definiu um modelo de alinhamento dos sistemas de garantia da qualidade com o Quadro EQAVET que permite abranger, não apenas as escolas profissionais, como também as restantes tipologias de operadores de EFP com oferta de formação inicial para jovens de nível de 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ)" (Simões, Gaspar, & Aires, 2018, p.3).

Pretende-se com este modelo, nas palavras de Simões, Gaspar, & Aires (2018), que haja um o enraizamento de uma cultura de melhoria contínua e de reconhecimento nas modalidades de dupla certificação do Sistema, concorrendo para a) a maior atratividade da EFP junto dos jovens, Pais e Encarregados de Educação; b) a credibilização do sistema de EFP; c) o envolvimento nos processos de garantia da qualidade da oferta de EFP por parte dos empregadores e d) a notoriedade da EFP junto da população em geral.

Nesse contexto, e tendo por base a promoção do sucesso educativo, a empregabilidade jovem e a melhoria dos percursos de transição escola-emprego, a ANQEP elegeu, como os indicadores do Quadro EQAVET para integrar o modelo nacional:

- 1) Indicador n.º 4 Taxa de conclusão em cursos de EFP.
 - a) Percentagem de alunos/formandos que completam cursos de EFP inicial (isto é que obtêm uma qualificação) em relação ao total dos alunos/formandos iniciais.
- 2) Indicador n.º 5 Taxa de colocação após conclusão de cursos de EFP.
 - a) Proporção de alunos/formandos que completam um curso de EFP e que estão no mercado de trabalho, em formação (incluindo nível superior) ou outros destinos, no período de 12-36 meses após a conclusão do curso.
- indicador n.º 6 Utilização das competências adquiridas no local de trabalho.
 - a) Percentagem de alunos/formandos que completam um curso de EFP e que trabalham em profissões diretamente relacionadas com o curso/ área de Educação e Formação que concluíram.

b) Percentagem de empregadores que estão satisfeitos com os formandos que completaram um curso de EFP.

Como forma a garantir "um claro entendimento e interpretação dos indicadores por parte de todos os operadores de EFP e respetivos stakeholders" (Simões, Gaspar, & Aires, 2018, p.12), a ANQEP, além de explicitar o modo de cálculo de cada um, criou modelos de registo uniformizados, disponibilizados através da plataforma EQAVET, nos quais os operadores de EFP lançam os respetivos dados.

3 - Metodologia

3.1 - Problemática, Pergunta de Partida e Objetivos da Investigação

Aparentando ter a colaboração dos Pais e Encarregados de Educação uma relevante importacia no sucesso educativo dos alunos, uma das práticas que as escolas poderão adotar, passa por dar voz aos Pais e/ou Encarregados de Educação, de modo a percecionar a sua satisfação com o serviço educativo que é prestado aos seus educandos. E é nesse sentido que surge a problemática deste estudo.

Embora exista um elevado número de Agrupamentos de Escolas que aplica o sistema CAF-Educação na gestão da qualidade, não existem, em nosso entender, instrumentos para avaliação da satisfação com evidência de validação, pelo menos no domínio da sua fiabilidade, nem, em nosso entender, com suficiente consistência teórica, que permitam percecionar o grau de satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo que é prestado aos seus educandos.

Para a realização deste estudo, a proximidade geográfica foi determinante na escolha das amostras, tendo-nos restringido ao universo do Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, doravante designado de AERBP. As amostras foram selecionadas de forma aleatória, de entre o universo de Pais e/ Encarregados de Educação de alunos a frequentarem os diferentes níveis de ensino do AERBP, à razão de:

para as entrevistas: Pré-escolar - 1; 1º ciclo - 1; 2º ciclo - 1; 3º ciclo - 2; Secundário Regular - 2; Secundário Profissional - 2;

Para o teste piloto: um mínimo de 15 questionários por cada um dos 6 grupos de Pais e Encarregados de Educação considerados, num total mínimo

de 90 questionários.

3.2 - Desenho da Investigação

Para cumprir os objetivos enunciados e tendo por base Creswell & Creswell (2021), elaborámos um programa de trabalho com aplicação duma metodologia mista com o recurso, numa primeira fase, ao método e técnicas qualitativas e numa segunda fase, com recurso ao método e técnicas quantitativas.

Na primeira fase, recorrendo às entrevistas, identificaremos um conjunto de aspetos dados como relevantes pelos entrevistados. Seguidamente efetuou-se a analise de conteúdo do material recolhido nas entrevistas. Posteriormente, com base na análise de conteúdo, iremos redigir o conjunto dos itens a integrar no questionário que será o instrumento para a medição da satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo. Redigidos os itens, serão sujeitos a analise de 4 peritos, professores de Português, para verificação da adequação da redação aos respondentes.

Na segunda fase e no seguimento do defendido por Shavelson (2009), ir-se-á aplicar o questionário a uma amostra estratificada, de acordo com os níveis de ensino, com um mínimo de 60 respondentes, como forma de poder averiguar se existe fiabilidade do questionário, através da verificação da sua consistência interna, com recurso ao alfa de Cronbach.

3.2.1 - Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

Na primeira fase da investigação, foi desenhado um guião de entrevista, a ser implementado, em entrevistas presenciais, a um grupo de 9 Encarregados de Educação, tendo por base as 5 cinco dimensões agregadas ao modelo SERVQUAL:

Confiabilidade (Reliability): avaliar a capacidade da organização conseguir executar o serviço de maneira confiável, precisa e de acordo com o que foi prometido;

Segurança (Assurance): avaliar a capacidade da organização e dos seus colaboradores em transmitir confiança e segurança nos serviços que presta;

Tangíveis (Tangibles): avaliar a qualidade dos recursos físicos necessários

PERCURSOS INVESTIGATIVOS

para a prestação do serviço, desde as infraestruturas, equipamentos e pessoal;

Empatia (Empathy): avaliar a capacidade da organização em personalizar e individualizar os serviços que presta, de acordo com necessidades;

Responsividade (Responsiveness): avaliar a capacidade de resposta da organização e a sua disposição em solucionar questões/dúvidas ou problemas que surjam.

Consideramos que o instrumento adequado a aplicar, nesta fase, é uma entrevista semiestruturada do tipo entrevista focada, que terá por base os critérios desenvolvidos por Merton & Kendall (1946, p.545), interpretados e sintetizados por Flick (2005, pp.78,79), que são:

- O critério da não-directividade: Merton & Kendall (1946, p.545) referem que o entrevistador deverá evitar orientar ou direcionar o entrevistado e que a entrevista deverá seguir uma ordem de perguntas, iniciando com "perguntas abertas, aumentando-se o grau de estruturação ..., para evitar que o quadro de referência do entrevistador se imponha às opiniões do entrevistado." (Flick, 2005, p.78);
- O critério da especificidade: "significa que a entrevista deve fazer ressaltar os elementos específicos que determinam o impacto ou o significado de um acontecimento para o entrevistado." (Flick, 2005, p.78);
- O critério da amplitude: "visa garantir que todos os aspetos relevantes para a investigação são referidos no decurso da entrevista", não podendo, no entanto, o entrevistador ficar "excessivamente dependente do guião" (Flick, 2005, p.79);
- O critério da profundidade: significa que as respostas deveram ir além das simples afirmações, devendo o entrevistador "avaliar sistematicamente o nível de profundidade", de modo a conseguir extrair "o máximo de comentários auto-reveladores acerca do modo como o entrevistado sentiu o estímulo".

3.2.2 - Definição do grupo a entrevistar e preparação da entrevista

Tendo por base o defendido por autores como Carmo & Ferreira (2008), Coutinho (2011) ou Hill (2014), procurámos constituir um grupo de entrevistados que abrangessem todos os níveis/ciclos de ensino: Pré-escolar; Ensino Básico (1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo); Ensino Secundário (Regular e Profissional).

Considerámos que o convite à participação deveria ser feito através da abordagem pessoal, no sentido de: 1) Salientar a nossa posição, específica e circunstancial, de entrevistador que apenas procura compreender uma realidade a partir de diferentes experiências e pontos de vista pessoais; 2) Explicar exaustivamente, os objetivos da investigação; 3) Garantir a confidencial das respostas bem como a identidade dos entrevistados; 4) Dar aos entrevistados a possibilidade de escolha do seu próprio pseudónimo bem como a garantia de acesso ao material transcrito para revisão e confirmação; 5) Possibilitar aos entrevistados a escolha do local e hora para a realização da entrevista; 6)Informar os entrevistados sobre a duração máxima de uma hora para a entrevista; e 7) Enunciar as perguntas, tanto as mais abertas como as mais estruturadas, preferindo o pedido de opinião ao pedido do relato sobre experiências pessoais;

Com esta revisão da literatura considerámos que as nossas entrevistas poderiam realizar-se com um enquadramento adequado para os objetivos da investigação, tendo sido abordados 9 Encarregados de Educação que estavam dentro dos critérios de distribuição ao longo dos diferentes níveis/ciclos de ensino considerados (tabela 8). Os elementos de cada grupo foram encontrados de forma aleatória.

Tabela 8Constituição da amostra das entrevistas

Pseudónimo	Nível Ensino Ciclo de Ensino		
NSM	Pré-Escolar	Pré-Escolar	
JFFH		1º Ciclo	
RRMC	- Básico	2º Ciclo	
AILSCS	Dasico	3º Ciclo	
CCR		3º Ciclo	

СММС		Regular	
ALRG		Regular	
SMC	Secundário	Profissional	
SMASM		Profissional	

Definido o grupo, foram agendadas as entrevistas para os dias e hora considerados mais convenientes por cada um dos participantes, bem como o local.

3.2.3 - O Guião e a Realização da Entrevista

O guião da entrevista (tabela 9) foi desenvolvido tendo por base as 5 cinco dimensões agregadas ao modelo SERVQUAL, como forma de conseguir percecionar a opinião dos Pais e/ou Encarregados de Educação acerca do serviço educativo prestado num qualquer Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada. A técnica de questionamento foi sempre dum início com pergunta aberta e desenvolvimento das questões de forma, progressivamente, mais estruturada.

As perguntas foram sempre no sentido duma recolha de opinião, para que os entrevistados se pudessem sentir mais à vontade, evitando que pudessem sentir qualquer tipo de constrangimento. A formulação base foi sempre: "em sua opinião...?"; "o que considera...?" e formulações equivalentes.

Durante as entrevistas, dado o seu carácter semiestruturado, poderão desenvolver-se questões sugeridas pelas declarações dos entrevistados e que poderão contribuir para a emergência de novas dimensões do problema.

Tabela 9 Guião da entrevista

Dimensões SERV- QUAL	Perguntas da entrevista			
Tangíveis (T angibles)	Qualidade das Instalações / Equipamentos escolares O que pensa da qualidade das instalações e dos equipamentos da escola do seu educando? E o que valoriza mais na qualidade das instalações e dos equi- pamentos de uma qualquer escola? Funcionários Pensa que o rácio funcionário/aluno é adequado? Em sua opi- nião, qual deveria ser o rácio ideal?			
Confiabilidade (R eliability)	Serviços oferecidos e Confiabilidade na resolução de problemas Porque é que escolheu esta escola para o seu educando? E caso pudesse escolher, ao que é que dava mais importância? Confiabilidade na resolução de problemas e reclamações Caso o seu educando se depare com algum problema em ambiente escolar, qual considera ser a(s) resposta(s) adequada(s) por parte da escola?			
Responsividade (R esponsiveness)	Informações atualizadas sobre quando os serviços serão realizados O que pensa da comunicação da escola com o exterior e, principalmente, com os E.E.? Prontidão na realização dos serviços e na resposta a solicitações O que pensa dos serviços e da capacidade de resposta da escola às suas solicitações ou do seu educando? O que considera ser a resposta adequada por parte da escola? Horário de funcionamento que convém aos alunos/Encarregados de Educação Acha que o horário de funcionamento/atendimento da escola é adequado? Se não, porquê? Funcionários Considera que o nº funcionários, na escola frequentada pelo seu educando, é adequado? Se não, porquê?			

Segurança (A ssurance)	Funcionários que transmitem confiança aos alunos/Encarregados de Educação A nível da segurança, a escola transmite-lhe confiança? Se não, porquê? Intervenientes da ação educativa com conhecimento para responder às solicitações dos alunos/Encarregados de Educação Em caso de situações emergentes ou de emergência, pensa que a escola, e acima de tudo, os professores e auxiliares, terão capacidade de resposta? Se não, porquê? Competência e papel dos intervenientes na ação educativa. O que considera importante na função desempenhada pelos diferentes agentes educativos (professores, auxiliares Administrativos e auxiliares de ação educativa)?
Empatia (Empathy)	Alunos que recebem uma atenção individual No seu ponto de vista, em que sentido uma escola pode e deve ser inclusiva, em resposta às diferentes especificidades dos alunos? Intervenientes da ação educativa que tratam os alunos/Encar- regados de Educação de forma atenciosa Numa situação de necessidade em aceder aos serviços dispo- nibilizados, pensa que a escola corresponderá à suas expecta- tivas? Se não, porquê? Intervenientes da ação educativa frequentemente cordiais O que pensa ser importante na relação professore / aluno? e funcionário / aluno?

Realizadas as entrevistas e recolhidos todos os depoimentos por gravação áudio, procedeu-se à sua transcrição *verbatim*, com recurso à ferramenta "digitação por voz" agregada ao *Google Docs* e posterior revisão, através da audição de cada uma das gravações e da leitura e releitura das transcrições.

Após a transcrição verbatim das entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo, com recurso ao software MAXQDA Standard 2018, da empresa **VERBI Software GmbH**, na sua versão 18.0.3, cujo resultado permitirá a redação de um conjunto e itens relativos a cada um dos fatores considerados.

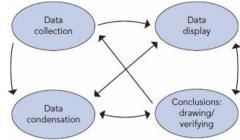
Os itens selecionados a partir da análise de conteúdo, foram submetidos à análise de peritos, para a verificação da adequação da redação aos respondentes.

As nove entrevistas decorreram em espaços de sala de aula, na escola sede do AERBP, numa perspetiva de ambiente de conversa tão informal quanto possível, tendo sido gravadas, com concordância de todos os entrevistados, com recurso a um gravador digital "Zoom" H4n Pro, de pequenas dimensões e facilmente operável sem interferir com o campo de visão dos interlocutores.

No processo de análise de conteúdo que consistiu na interpretação dos relatos obtidos, numa tentativa de captura da realidade tendo em vista a abstração teórica, seguimos a estratégia definida por Miles & Hiberman (1994), revisto em Miles, Huberman, & Saldaña (2014), que se constitui como um modelo interativo entre quatro componentes; 1) recolha dos dados; 2) condensação dos dados; 3) disposição dos dados e 4) Conclusões: desenho/verificação, cuja descrição é baseada nos mesmos autores (figura 6).

Figura 6 Modelo Interativo da análise dos dados

(Miles, Huberman, & Saldaña, 2014, p. 33)



- 1 O processo de análise pode ser iniciado com a leitura das transcrições integrais para que se obtenha uma impressão do conjunto, porque, como refere Gibbs (2009), "Escutar as gravações com cuidado e ler e conferir a transcrição produzida faz com que você se familiarize muito com o conteúdo. Inevitavelmente, você começa a gerar novas ideias sobre os dados"; (p. 33)
- 2 -A condensação dos dados (Data condensation) concretiza-se nos processos, que podem ser simultâneos, de segmentação e categorização/ codificação, identificando os fragmentos de texto correspondentes aos temas que os identificam e interpretam. No nosso caso, correspondem às dimensões previamente definidas pela teoria já produzida;
- 3 A disposição dos dados (data display), consiste em organizar a informação recolhida, agrupando-a por código, permitindo a revisão e a descrição do respetivo conteúdo;
- 4 As conclusões, com o desenho e verificação, correspondem aos significados emergidos dos dados, que deverão ser testados e verificados, quanto a robustez e confirmação, de forma a ser possível a sua validação.

Para a análise de conteúdo, recorremos ao software MAXQDA, que consideramos ser o mais adequando, não só por conter todas as funcionalidades que consideramos necessárias ao nosso estudo, como pelo facto de ser um software com o qual estávamos mais familiarizados.

Em relação à codificação a utilizar no software de análise de conteúdo, contámos, à partida, com o conjunto de códigos provindos do suporte teórico, como constructos, inerentes às 5 dimensões do modelo SER-VQUAL utilizadas na construção do guião da entrevista e que estavam já presentes nas perguntas da própria entrevista, o que tornou a tarefa de codificação relativamente simples e constituída pela identificação, em cada entrevista, das passagens referentes a cada um dos códigos para posterior análise comparativa entre todos os casos.

Embora a codificação prévia incluísse um total de 19 códigos, sendo 5 de carácter aberto e geral e 14 mais específicos e estruturados, durante as sucessivas releituras das transcrições, emergiram aspetos novos que levaram a uma redefinição dos códigos existentes e à criação de novos códigos, principalmente os relacionados com um caráter mais específico e estruturado, resultando num total de 35 códigos, sendo 5 de carácter aberto e geral e 30 mais específicos e estruturados.

A análise de conteúdo, com a identificação das passagens correspondentes à codificação definida, foi realizada depois de um estudo prévio, com várias releituras das transcrições, resultando num total de 1484 passagens codificadas.

Dos Questionários

A partir das entrevistas foram criados 50 itens que foram submetidos à análise de peritos para a verificação da adequação da redação aos respondentes, e daí resultaram um conjunto de propostas de alteração que foram tidas em conta nas correções efetuadas (anexo I). Para que pudéssemos aferir da comodidade dos respondentes face à reposta ao questionário, introduzimos 2 questões finais: M1) "A resposta a este Questionário foi simples" e M2) "A resposta a este Questionário foi rápida".

Consideraram-se dois tipos de escalas de Likert de 6 pontos: 1) uma escala relativa à satisfação (1-Totalmente Insatisfeito; 2-Parcialmente Insatisfeito; 3-Indiferente; 4-Satisfeito; 5-Muito Satisfeito; 6-Totalmente Satisfeito), a aplicar ao fator "Confiabilidade"; 2) escala relativa ao grau de concordância (1-Discordo Totalmente; 2-Discordo Parcialmente; 3-Sem Opinião; 4-Concordo; 5-Concordo Muito; 6-Concordo Totalmente), a aplicar a todos os outros fatores.

O questionário foi realizado com recurso ao Google Formulário e dis-

ponibilizado online. Foram enviados 98 questionários, tendo-se obtido 80 respostas, o que corresponde a uma taxa de resposta de 81,6%, estando este número de respondentes acima do esperado e que se considera adequado para o objetivo da medição da fiabilidade.

A análise das respostas ao questionário foi obtida com recurso ao software SPSS, versão 25 e ao Microsoft Excel Professional Plus 2016.

4- Apresentação, Análise e discussão de resultados

Resultante da metodologia de investigação selecionada para este projeto obtivemos os seguintes resultados:

Da análise da distribuição das codificações pelos entrevistados, que variam de um mínimo de 58 passagens no caso da entrevista ao participante AlLSCS, até um máximo de 229 passagens no caso da entrevista ao participante ALRG, como refere SILVA (2014), "podíamos ser levados a pensar que tinha havido uma grande diferença entre os casos extremos, em termos de interesse declarativo." (p. 345). Embora não tenhamos tido essa perceção durante as entrevistas, como forma de tentar perceber se o interesse declarativo poderia estar relacionado com o número de passagens com interesse para a investigação, socorremo-nos de uma fórmula criada por SILVA (2014) – figura 7-, designada de "índice de produtividade" e que permite obter esse índice através do quociente entre o número de codificações (n) e o número de total de palavras (P) da transcrição.

Figura 7 *Fórmula do Índice de Produtividade (IP)*

$$IP = \frac{n}{P}$$

(Silva J. M., 2014, p. 345)

Comparando os casos em função dos "IP" obtidos, verificámos que a entrevista com menor número de palavras (caso do participante AILSCS com 4012 palavras), embora tivesse um valor de IP (0,0145), inferior ao caso da transcrição mais extensa (participante ALRG com 14668 palavras e IP=0,0156), tinha valor de IP superior aos casos do participante NSM (com 10892 palavras e IP=0,0130), do participante CCR (com 11310 palavras e IP=0,0136) e do participante CMMC (com 10854 palavras e IP=0,0143). Esses resultados são explanados na tabela 10.

Tabela 10Total de codificações e índice de produtividade de cada uma das entrevistas efetuadas

Documentos	Total de codi- ficações	% Total de codificações	Total de pala- vras	IP
Entrevista 5 RRMC	216	14,6	13127	0,0165
Entrevista 4 SMASM	137	9,2	8610	0,0159
Entrevista 3 JFFH	184	12,4	11607	0,0159
Entrevista 9 SMC	194	13,1	12417	0,0156
Entrevista 8 ALRG	229	15,4	14668	0,0156
Entrevista 1 AILSCS	58	3,9	4012	0,0145
Entrevista 2 CMMC	170	11,5	11854	0,0143
Entrevista 6 CCR	154	10,4	11310	0,0136
Entrevista 7 NSM	142	9,6	10892	0,0130
Total	1484	100		

Podemos concluir que existem pontos de vista e apreciações com alguma homogeneidade relativamente ao que os Pais e Encarregados de Educação, independentemente do nível de ensino do seu educando, consideram como importante em cada uma das dimensões consideradas.

Este facto fez-nos prever que o questionário que elaborámos com base na análise das entrevistas, pudesse apresentar uma consistência de acordo com o pretendido nos objetivos iniciais.

Com base na relevância, por nós reconhecida, nas transcrições selecionadas e que refletem as perceções exteriorizadas pelos entrevistados, relativamente àquilo que consideram ser importante que exista numa qualquer escola, para que o serviço educativo que estas prestam, nas diferentes dimensões consideradas, possam ir de encontro às suas expetativas, concebemos a lista de itens a integrar no questionário para a Avaliação da Satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação, com o serviço educativo prestado num Agrupamento de Escolas.

Tabela 1 Distribuição dos questionários enviados e recebidos, por ciclo de ensino

Ciclos	Ouestionários Enviados	N° Respon-	% Respon-
Ciclos	Questionarios Enviados	dentes	dentes
Pré-escolar	16	14	87,5%

1º Ciclo	15	15	100,0%	
2º Ciclo	15	13	86,7%	
3° Ciclo	25	17	68,0%	
Secundário Regular	12	8	66,7%	
Secundário Profissional	15	13	86,7%	
Totais	98	80	81,6%	

A análise da tabela 11 mostra que a distribuição dos questionários recebidos está de acordo com a representatividade pretendida na distribuição inicial.

Recorrendo ao SPSS, versão 25, analisou-se o coeficiente de fiabilidade/confiabilidade para a escala 'Confiabilidade' (Totalmente Insatisfeito ... Totalmente Satisfeito); para todas as outras (Discordo Totalmente ... Concordo Totalmente); e para o conjunto do agregado dos itens, tendo-se obtido os seguintes resultados: da escala 'Confiabilidade', para um número de 7 itens, obteve-se um Alfa de Cronbach de 0,953; Das Restantes Escalas, para um número de 43 itens, obteve-se um Alfa de Cronbach de 0,970; Do Conjunto do Agregado dos Itens, para um total de 50 itens, obteve-se um Alfa de Cronbach de 0,976.

De acordo com estes resultados e tendo em conta o critério de aceitabilidade usualmente considerado, como por exemplo em Hill & Hill (2005), podemos concluir que o questionário apresenta uma fiabilidade considerada excelente.

Relativamente à comodidade na reposta ao questionário, os resultados obtidos às duas questões colocadas são apresentados na tabela 13, abaixo.

Tabela 13Resultados obtidos às questões sobre a comodidade de resposta ao questionário

Escala	A resposta a este Ques- tionário foi simples (M1)	% M1		A resposta a este Questio- nário foi rápida (M2)	% M2	
Discordo Totalmente	0	0,0%		0	0,0%	
Discordo Parcialmente	2	2,5%		6	7,5%	
Sem Opinião	1	1,3%		1	1,3%	
Concordo	38	47,5%		41	51,3%	
Concordo Muito	16	20,0%	96.3%	12	15,0%	91,3%
Concordo Totalmente	23	28,8%		20	25,0%	
Totais	80	100.0%		80	100.0%	1

Da análise da tabela, pode-se concluir que a grande maioria dos respondentes consideraram que a resposta ao questionário foi simples (96,31%) e rápida (91,3%).

5 - Conclusões

Quando, no âmbito da educação, se fala em Autoavaliação e/ou Sistemas de Gestão da Qualidade, a CAF surge como um dos modelos de referência para autoavaliação das organizações escolares que, desde 2013 tem vindo a ser adotado e aplicado, em toda a Europa, proporcionando "às instituições de ensino e formação uma grande oportunidade para se conhecerem melhor e se prepararem para a gestão da qualidade." (Ganhão & Saraiva, 2013, p. 18).

A CAF apresenta-se como um modelo de gestão de desempenho, que age como uma 'bussola', de forma a ajudar os órgãos de gestão a encontrar os caminhos para a excelência, baseando-se na premissa de que excelentes resultados em desempenho organizacional, cidadãos/clientes, pessoas e sociedade são alcançados por meio de estratégias e planeamento de lideranças, pessoas, parcerias e processos e analisando a organização, simultaneamente, de diferentes ângulos, numa abordagem holística da análise de desempenho. (EIPA, 2020)

Também o modelo EQAVET, como um Sistema de Gestão da Qualidade direcionado para o EFP, como preconiza Almeida (2016), visa promoção e supervisão da melhoria contínua dos sistemas Europeus de EFP, a nível dos estados membros, com vista a uma maior transparência e coerência entre as medidas adotadas no setor e a concretização da convergência europeia, através da implicação de stakeholders internos e externos, da promoção de confiança mútua, da mobilidade dos trabalhadores e dos alunos/formandos e da aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, embora ambos os modelos estejam focados nos resultados e na melhoria continua da qualidade e o CAF apresente preocupações com a reputação, com a imagem positiva e o reconhecimento publico ou com a medição das perceções, principalmente ao nível do grau de satisfação das partes interessadas e refira questionários ou inquéritos como técnicas de recolha dados, o modelo não contêm, no nosso entender, instrumentos para avaliação da satisfação, com evidência de validação no domínio da sua fiabilidade, nem, instrumentos com suficiente consistência teórica, que permitam percecionar o grau de satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo que é prestado aos seus educandos.

Nesse âmbito, e para dar cumprimento ao objetivo principal deste projeto, Conceção e Validação de um Instrumento de Avaliação da Satisfação com a prestação de serviço educativo, pelos Pais e/ou Encarregados de Educação, no âmbito de um Agrupamento de Escolas, numa 1ª fase houve a necessidade de, através de entrevistas semiestruturadas, identificar quais os fatores da perceção dos Pais e/ou Encarregados de Educação sobre o serviço educativo prestado por um qualquer Agrupamento de Escolas.

Para o desenho do guião utilizado nas entrevistas, socorremo-nos das 5 cinco dimensões agregadas ao modelo SERVQUAL, cuja premissa é a medição da discrepância entre a expectativa do destinatário do serviço sobre a qualidade do serviço e a perceção decorrente do desempenho do serviço prestado.

Durante as entrevistas, através da técnica de questionamento, com início em pergunta aberta e desenvolvimento das questões progressivamente de forma, mais estruturada, foi possível a recolha de dados, homogéneos e consistentes, que permitiram a definição de um conjunto de itens e a criação do questionário de satisfação a aplicar a Pais e/ou Encarregados de Educação para conhecer o seu grau de satisfação com o serviço educativo prestado. Aplicou-se o questionário, num teste piloto, a uma amostra de 98 Encarregados de Educação, tendo-se obtido 80 respostas, o que equivale a uma percentagem de 81,6%.

Embora o objetivo geral deste projeto fosse a Conceção e Validação de um Instrumento de Avaliação da Satisfação com a prestação de serviço educativo, pelos Pais e/ou Encarregados de Educação, no âmbito de um Agrupamento de Escolas, foi determinante estudar a sua consistência no âmbito das teorias gerais da Qualidade e, designadamente, dos sistemas e modelos com aplicação especifica no campo da educação.

Tendo por base a escala disponibilizada em Hill & Hill (2005), concluímos que o instrumento que concebemos e aplicamos tem um coeficiente de fiabilidade excelente e que relativamente à comodidade da sua aplicação, 96,3% dos respondentes consideram-no de resposta fácil e 91,3% consideram-no de resposta rápida. Dos resultados obtidos, podemos concluir que, do nosso ponto de vista, o objetivo geral a que nos propusemos, foi atingido, ou seja, concebemos e conseguimos validar, no que respeita a sua fiabilidade e consistência teórica, um Instrumento de Avaliação da Satisfação com a prestação de serviço educativo, pelos Pais e/ou Encarregados de Educação. Seria importante aprofundar a validação deste questionário de Avaliação da Satisfação dos Pais / Encar-

regados de Educação, nas suas vertentes de: 1) Validade de conteúdo; 2) Validade teórica e 3) Validade prática. (Hill & Hill, 2005, p. 150)e aplicar a metodologia seguida, à criação de outros questionários como instrumentos de avaliação da qualidade, por outros atores da comunidade educativa, do serviço prestado por um Agrupamento de Escolas.

6 - Referências Bibliográficas

- AERBP. (2014). *Projeto Educativo 2014-2018.* Caldas da Rainha: Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro.
- Almeida, A. P. (2016). Avaliação do ensino profissional: o quadro europeu de garantia da qualidade para a educação e formação profissionais. Em H. C. Araújo, P. Fernandes, I. Fialho, & A. B. Botía, *Revista Educação, Sociedade & Culturas* (pp. 137-155). Porto: CIIE/Edições Afrontamento.
- Brown, S. W., & Bond, E. U. (1995). The internal market/external market framework and service quality: Toward theory in services marketing. Journal of Marketing Management, 25-39.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). Metodologia da Investigação Guia para Auto--Aprendizagem (2.a Edição). Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Edições Almedina, S.A.
- Creswell, J. David & Creswell, John W (2021). Projeto de Pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto (5ª EDIÇÃO). Editora Penso.
- Dale, B. G. (2003). *Managing Quality Fourth Edition.* Manchester, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- DGAEP. (29 de 06 de 2020). *A CAF na Europa*. Obtido de dgaep.gov.pt: https://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=01AC8D29-E0FF-4DD1-884C-0855C93BAB45
- EIPA. (2020). *CAF2020 Common Assessment Framework The European model for improving public.* Maastricht : CAF Resource Centre.
- EIPA. (2020). European Institute of Public Administration. Obtido de eipa.

- eu: https://www.eipa.eu/portfolio/european-caf-resource-centre/
- Europeia, Comissão (2014). Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho sobre a execução da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009, sobre a criação de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação . Bruxelas.
- Europeia, Comissão (2019). *Study on EU VET instruments (EQAVET and ECVET)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Flick, U. (., & Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica.* Lisboa: Monitor Projetos e Edições, Lda.
- Galvão, M. E. (2015). Garantia da Qualidade nas Modalidades de Dupla Certificação - Um Guião para Operadores de Educação e Formação Profissional. Lisboa: ANQEP, I.P.
- Ganhão, (. T., & Saraiva, P. (2013). Estrutura Comum de Avaliação (CAF) Adaptada ao setor da educação: CAF Educação 2013. Lisboa: Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP).
- Gibbs, G. (2009). Análise de dados qualitativos. Porto ALegre: Artmed.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário: 2ª Edição Revista e Corrigida*. Lisboa: Edições Silabo.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados alguns contributos. In Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação. Edições Húmus.
- IGEC. (31 de 05 de 2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas.*Obtido de
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência: http://www.ige.min-edu.pt/up-load/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf
- IPQ (ISO 9000). (2015). Norma Portuguesa Sistemas de gestão da quali-

PERCURSOS INVESTIGATIVOS

- dade Fundamentos e vocabulário (ISO 9000:2015). Caparica: IPO.
- IPQ (ISO 9001). (2015). Norma Portuguesa Sistemas de Gestão da Qualidade (ISO 9001:2015). Caparica: IPQ.
- IPQ. (2015). Norma Portuguesa Sistemas de gestão da qualidade Fundamentos e vocabulário (ISO 9000:2015). Caparica: IPQ.
- ISO. (2015). Quality Management Systems: Requirements and Vocabulary (ISO 9000:2015) Fourth Edition. Geneva: International Organization for Standardization.
- Luk, S. T., & Layton, R. (2002). Perception Gaps in Customer Expectations:

 Managers Versus Service Providers and Customers. Service Industries Journal 22(2), 109-128.
- Manzoor, A. (2018). Assessment of Service Quality in Public Secondary Schools of Punjab based on ServQual Quality Determinants. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 5(3), 31-41.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology, 51* (6), 541-557.
- Miles, M. B., & Hiberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Second Edition.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. Edition 3.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- OCDE. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators.* Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en.
- ONU. (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável. 17 Objetivos para Transformar o nosso Mundo.* Nova York: Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental.

- Parasuraman, A. P., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple- Item Scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, *64*(1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality. *Journal of Marketing Vol. 49*, 41-50.
- Ramseook-Munhurrun, P., Naidoo, P., & Nundlall, P. (2010). A proposed model for measuring service quality in secondary education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 335-351.
- Rocha, L., & Alves, J. M. (2017). O CONTROLO DA QUALIDADE E A GARAN-TIA DA QUALIDADE EQAVET: DE QUE FALAMOS? Em J. M. (coord.), C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, & M. d. Roldão, *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas* do II Seminario Internacional (pp. 265-281). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto.
- Sahney, S., Banwet, D., & Karunes, S. (2004). A SERVQUAL and QFD approach to total quality education. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(2), 143-166.
- Shahin, A. (2006). SERVQUAL and Model of Service Quality Gaps: A Framework for Determining and Prioritizing Critical Factors in Delivering Quality Services. Em V. P. (Ed.), Service quality - An introduction (pp. 117-131). Hyderabad: Andhra Pradesh: ICFAI University Press.
- Shavelson, R.J (2009). Biographical memoirs: lee j. Cronbach. Washington, DC-USA: American Philosophical Society, v. 147, n. 4. P. 379-385.
- Silva, J. M. (2014). A Autoavaliação do professor do secundario como ferramenta central da gestão da qualidade educativa: contribuiçao para a construção de um referencial numa prespetiva sistémica e organizacional. Tese de Doutoramento não publicada. Huelva: Universidad de Huelva.
- Silva, J. M. (10 de 2014). Contribuição para a construção de um refer-

PERCURSOS INVESTIGATIVOS

- encial numa perspetiva sistémica e organizacional. *A Autoavaliação do Professor do Secundário como Ferramenta Central da Gestão da Qualidade Educativa*, pp. 113-447.
- Silveira, A. S., & Saraiva, M. (25 de 11 de 2011). Gestão da Qualidade na Administração Pública. A utilização da ferramenta Common Assessment Framewok nos municípios portugueses. Évora: Universidade de Évora. Obtido de Repositório.
- Simões, (. M., Gaspar, T., & Aires, M. d. (2018). Guia para o Processo de Alinhamento com o Quadro EQAVET: Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional. Lisboa: ANQEP, I.P.
- Staes, P., & Thijs, N. (2005). Report on the State of Affairs of the Common Assessment Framework (CAF) after Five Years. *EIPASCOPE* 2005/3, 41-49.





CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA – UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROJETO MAIA

António Pedro¹, Antónia Barreto²

1. Introdução

Desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que a administração educativa tem desenvolvido Programas, Planos ou Projetos nacionais que visam combater o insucesso escolar e a exclusão, e melhorar a aprendizagem dos alunos. Apresentamos apenas três exemplos, dos cerca de 15 analisados por Fernandes et al. (2019) desenvolvidos entre 1986 e 2015, alguns dos quais ainda em execução: Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (1986-1992), Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e Ciência Viva, ambos desde 1996. De acordo com Fernandes et al. (2019) estes programas têm promovido a "formação de professores em domínios tão reconhecidamente relevantes como a inovação e melhoria das práticas pedagógicas e do ensino" (p. 16). Estes autores referem também que para muitos dos participantes "estes programas contribuíram para melhorar a qualidade da educação em Portugal, nomeadamente ao nível das práticas pedagógicas no contexto das salas de aula e no contexto da organização e funcionamento pedagógico dos agrupamentos e das escolas" (p.16).

De acordo com Fernandes et al. (2019), os resultados de Portugal no *Programme for International Student Assessment* (PISA) nos quatro ciclos: 2006, 2009, 2012 e 2015, mostraram uma consistente melhoria e também uma crescente percentagem de alunos com desempenhos de nível superior, que podem ser lidos à luz das políticas públicas de educação, desenvolvidas desde 1986. De acordo com os autores, os dados obtidos indiciam uma relação "francamente positiva" entre as políticas públicas (consubstanciadas naqueles programas) e os resultados nesses testes internacionais. Os autores referem que os progressos ao nível dos professores, em resultado desses programas, ocorreram em vários domínios, tais como: trabalho colaborativo entre pares, capacidade de

¹ Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira, Leiria

² Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

desenvolvimento de projetos escolares, resolução de problemas de aprendizagem dos alunos, melhor relação com pais e encarregados de educação e maior capacidade em refletir acerca das várias dimensões da avaliação pedagógica.

O Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA) iniciado em 2019 e da responsabilidade da Direção Geral de Educação (DGE) insere-se nesta lógica de Programas de apoio ao sistema educativo, com particular incidência na formação de professores em avaliação pedagógica, procurando originar mudanças nas práticas de ensino e de avaliação, para que os alunos façam aprendizagens mais significativas durante a escolaridade obrigatória.

Estas mudanças tornaram-se incontornáveis após a publicação, em 2017, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), onde se afirma na sua introdução que este surge como um imperativo para "estabelecer um referencial educativo único que, aceitando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória" (p.7), ou seja, se conceptualize uma educação escolar onde "os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista" (p.10).

Cabe à escola e aos professores a organização e gestão do currículo, sendo este documento a base para a "definição de estratégias, de metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva" (p.8), necessitando de uma outra "gramática escolar", que rompa com o velho paradigma da quase imutabilidade das regras e estruturas organizacionais observadas no sistema educativo. A avaliação pedagógica é da responsabilidade direta dos professores e terá de ser enquadrada nesta mudança.

No contexto de um trabalho de investigação para obtenção do grau de mestre em Gestão Escolar (Pedro, 2022) quisemos refletir sobre a implementação do projeto MAIA num agrupamento escolar. Definimos a seguinte pergunta de partida: "Como estão a mudar as práticas de ensino e da avaliação das aprendizagens num Agrupamento de Escolas aderente ao Projeto MAIA?".

O relatório de investigação foi organizado em duas partes: O enquadramento teórico com a revisão da literatura e da legislação sobre Inovação e tradição nas práticas dos professores, a avaliação da aprendizagem em contexto escolar e a apresentação do projeto MAIA.

A segunda parte do estudo contém o trabalho empírico: um capitulo com a metodologia da investigação, a definição da questão de partida e

dos objetivos de investigação, bem como a explicitação do paradigma e da perspetiva investigativa seguida e um outro capitulo com a apresentação, análise e comentário dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas a cinco professores e ao diretor do Agrupamento estudado, tendo em mente os objetivos definidos e a pergunta de partida e, ainda, as conclusões do estudo.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Inovação e Tradição nas Práticas dos Professores

A Gestão Escolar e a Autonomia Pedagógica

A autonomia da gestão escolar está consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, quando nos princípios organizativos do sistema educativo é referido que se pretende "descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes" (alínea g, do artigo 3.º), para além de

contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administraçãoo e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. (alínea I, do artigo 3.º).

Atualmente o regime de direção, administração e gestão escolar é regulado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 22 de abril, alterado e republicado no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. No seu artigo 4º, da Seção 1, Capítulo 1, explicita que

(...) a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam-se no sentido de: a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular; (...).

O decreto-lei, no Capítulo II, dedicado ao Regime de Autonomia, no artigo 8.º afirma que:

1 - A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.

Para a concretização dessa autonomia, o Decreto-Lei n.º 75/2008 enuncia um conjunto de Instrumentos de Autonomia: o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento e para efeitos da respetiva prestação de contas, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação.

O conceito de "autonomia" aplicado à educação tem muitos significados e frequentemente o legislador deixa antever, a influência de uma certa racionalidade burocrática nos textos legislativos, como, por exemplo, neste decreto-lei.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 é afirmado que o legislador pretende "reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação", podendo ser entendido que este concebe a "autonomia" como a capacidade para executar orientações da administração central. No mesmo preâmbulo se afirma que este decreto-lei procura operacionalizar três objetivos, definidos pelo XVII Governo Constitucional.

O primeiro é "reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino" com a constituição de um "órgão colegial de direção – designado conselho geral" constituído por docentes, pessoal não docente, alunos e comunidade local (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). De acordo com Lima (2021, p. 5) este órgão "só tem existência quando reúne", sendo o seu funcionamento muito marcado pela agenda do diretor, o que segundo um estudo de Lima, Sá e Silva (2020, p.40, citado por Lima, 2021, p. 5) "quase metade dos diretores inquiridos [...] tendem a considerar que o conselho geral não é o símbolo maior da democracia na escola, nem sequer o órgão que mais contribui para a sua autonomia", deixando antever nas palavras daqueles que estão no terreno que a participação das famílias e comunidades na direção será pouco significativa.

O segundo objetivo legislativo, apresentado no mesmo preâmbulo, é "criar condições para se afirmarem boas lideranças e lideranças eficazes", para que "exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade [...] e executar localmente as medidas de política educativa". Este

objetivo materializa-se na constituição de um "órgão unipessoal e não um órgão colegial" que é o Diretor, ainda que este seja coadjuvado por um subdiretor e alguns adjuntos. Ao diretor "é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica", com poderes para "designar os responsáveis pelos departamentos curriculares", materializando, na nossa opinião, uma gestão de matriz centralizadora, e tendencialmente pouco participativa e democrática.

O terceiro objetivo a que se propõe este decreto-lei é o reforço da autonomia das escolas, que refere ser reclamada por vários setores, clarificando o conceito: "a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforco da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação". Como a "uma maior autonomia tem de corresponder major responsabilidade" é referida a necessidade de "maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas" (Decreto-Lei n.º 75/2008, preâmbulo). Numa lógica de "reforço", no Capítulo VII consagrado ao contrato de autonomia é referido que este se constitui como "o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia", sendo ele "celebrado entre a administração educativa e os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas". Contudo, de acordo com um estudo realizado por Lima, Sá e Silva (2020, p.39, citado por por Lima, 2021, p. 5) a larga maioria dos diretores participantes referiram que "mesmo no caso da assinatura de contratos de autonomia, as escolas/agrupamentos continuavam demasiado dependentes dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação".

Acompanhamos a preocupação de Lima e Torres (2020, p. 771) quando afirmam:

o predomínio de uma lógica racionalizadora centralizadora sobre uma lógica alternativa de tipo associativo autonómico pode ter permitido alguns ganhos em termos de modernização, de padronização de regras, de gestão da grande escala segundo critérios universais e orçamentais, mas menorizou a substantividade dos processos educativos, as dinâmicas institucionais, as regras organizacionais construídas no plano da ação organizacional escolar, para além de ter apoucado os atores educativos e a já mítica "autonomia da escola".

De facto, o quadro legal acima mencionado permite perceber que a falta de uma efetiva "autonomia escolar" está intimamente ligada à falta de uma "democracia participada" dado que nas escolas, por exemplo, as eleições são praticamente inexistentes. Como referem Torres e Palha-

res (2017, citado por por Lima, 2021, p. 4) a "democracia e a participação nas escolas e agrupamentos do país não representam preocupações políticas, nem educativas e pedagógicas, antes sendo subordinadas a lógicas de ação lideracionistas e de tipo gestionário, performativo e competitivo, de que os discursos em torno da excelência e da meritocracia são um indicador", o que segundo Lima (2021) compromete a educação para a democracia, pois esta só é verdadeiramente aprendida em contextos de exercício de "práticas democráticas e participativas".

Atualmente o diretor passa a ser uma variável determinante para o funcionamento eficaz das escolas (Matos & Grave-Resendes, 2018). De facto, a gestão unipessoal pelo diretor pode desvalorizar a intervenção dos departamentos curriculares (cujo coordenador é eleito, de entre nomes propostos pelo diretor), ou dos conselhos de turma, que na maioria das vezes reúnem através de um guião feito, do qual não é fácil desviarem-se. Neste sentido é importante que o diretor e as lideranças intermédias da escola compreendam que esta continua a organizar-se de acordo com uma "gramática escolar" tal como definida por Tyack e Tobin (1994, citado por por Alves, 2021, p.26) que segue "uma lógica da dispersão, da fragmentação, da uniformidade, da desconexão."

De acordo com Alves (2021) nesta "gramática escolar" vigente o professor ocupa o centro, com a função de transmissor dos conhecimentos, convicto que tal bastará para que os alunos aprendam e "esta ilusão maior é ainda, em 2021, um enorme lugar comum", visível quando ouvimos dizer e dizemos muitas vezes "dar o programa", "dar a matéria", "ditar e escrever o sumário", e "é preciso saber isto para o teste", etc. De acordo com este autor é "necessária uma profunda metamorfose deste modelo se queremos que todos os alunos aprendam o máximo que lhes é possível", necessitando por isso de uma outra "gramática escolar" que o autor designa por "gramática generativa e transformacional".

Concordamos com Alves (2021) quando afirma que é necessário "acender vontades individuais e coletivas" (p.16) e ousar não ter medo de "promover a liberdade de criar, diferenciar e autonomizar" (p.16), de "ativar a esperança dentro de nós" (p.17), havendo, por isso, muito trabalho a fazer, para mudarmos a gramática escolar vigente, e assim, de acordo com Lima (2020) é absolutamente "necessário romper com o atual modelo de autonomia heterogovernada e construir um sistema escolar policêntrico, incluindo o poder local, desde que este não se constitua uma dupla tutela", numa lógica de autonomia mais instrumental em que às escolas apenas é concedido o encargo de executar com eficiência as orientações político-administrativas de um ministério centralizador.

É igualmente relevante considerar que uma gestão escolar que promova a participação dos professores na planificação das atividades, o desenvolvimento do trabalho em grupo e a colegialidade nas decisões contribuem para a melhoria do rendimento escolar dos alunos (Grave-Resendes & Freitas, 2018), um dos objetivos primeiros da escola!

A Gestão Flexível do Currículo: Tradição e Inovação

A autonomia escolar com um foco na gestão flexível do currículo surge em 1997, no âmbito do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, com o pressuposto de as escolas assumirem a sua autonomia na gestão de um currículo territorializado.

O trabalho desenvolvido permitiu elaborar uma reorganização curricular do ensino básico em 2001, e a partir daí nos preâmbulos dos diplomas legais subsequentes foi reconhecido o papel das escolas e dos professores como decisores curriculares, capazes do desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular, contribuindo para uma maior qualidade das aprendizagens.

De acordo com Leite (2019, p.10) esta autonomia curricular implicava alterar rotinas instaladas, vencer dificuldades na "concretização de um trabalho em equipa", dado o "individualismo docente" e combater a lógica da "uniformização curricular". Mas muitos professores desejaram manter a política curricular como estava por "não possuírem know-how para se assumirem como protagonistas da configuração desta conceção de currículo" (idem, p.11).

Embora com dificuldades de implementação estas alterações correspondiam ao desejo de muitos críticos, que, desde o final da década de 70, consideravam excessivo o centralismo da ação educativa "organizado em torno de materiais únicos para o todo nacional" e de uma "organização do tempo escolar rígida" (ibidem, p.10).

Um longo caminho foi percorrido, até à atualidade, com produção legislativa relativa a reorganizações curriculares quer do ensino básico quer do ensino secundário sem que a questão da autonomia e da flexibilidade curricular estivesse resolvida. Mais recentemente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 16 de julho, estabeleceu de novo a "autonomia e a flexibilidade curricular" (AFC) com aplicação em todas as escolas dos ensinos básico e secundário.

No preâmbulo do diploma afirma-se que é "(...) fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas po-

dem gerir e desenvolver localmente (...)" pois "(...) considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores". Nesse sentido "(...) se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem (...)" desenvolver "(...) diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos (...)". De certo modo existe a "(...) assunção do papel decisivo das escolas e dos professores no processo educativo dos alunos levando o Ministério da Educação a assumir um papel subsidiário do trabalho das escolas (...)".

É definida "autonomia e flexibilidade curricular" como

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Decreto-Lei nº 55/2018, artigo3.º, alínea c))

No pensamento de Roldão e Almeida (2018), quando se permite a exclusão imediata de muitos alunos (cada vez menos por extensão da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos) ou quando se permite que muitos alunos concluam o seu percurso escolar em vias alternativas pouco estruturadas, sem terem aprendido o essencial que os capacite para as vicissitudes da vida em sociedade – cria-se um sem número de "iletrados funcionais e desenraizados sociais", elementos presentes nas bolsas de exclusão social.

Ainda, de acordo com Roldão e Almeida (2018) no contexto atual é fundamental pensar o currículo considerando dois aspetos essenciais: primeiro é identificar o core curriculum, tendo em conta o conhecimento atual e garantir que todos os alunos se possam apropriar, o que foi feito em 2018, com a homologação das Aprendizagens Essenciais, para as várias disciplinas, de acordo com o Despacho n.º 8476-A, de 31 de agosto; segundo apropriação por parte dos professores deste core curriculum e que todos os alunos o operacionalizem, no âmbito do definido no projeto curricular de escola, que mais não é que a materialização do seu projeto educativo ao nível do currículo.

De acordo com Fernandes (2000) a escola tradicional quando colocada na emergência da mudança, origina dilemas e desafios que considera serem a dois níveis: um ligado ao desenvolvimento profissional dos pro-

fessores e outro ligado ao currículo e ao seu desenvolvimento. Relativamente ao primeiro Hargreaves (1994, citado por Fernandes, 2000, p.130) refere que o desafio é "abandonar o controlo burocrático, os normativos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os sistemas de solução instantânea, a fim de ouvir, articular e reconciliar as vozes diferentes dos professores e de outros parceiros educativos".

No domínio do currículo o grande desafio que a mudança exige é, grosso modo, conseguir que as escolas e os seus professores encarem a necessária inovação nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, de modo a que todos os alunos possam, com equidade, fazer as aprendizagens necessárias, o que só é possível concretizar se a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) integrar uma leitura de currículo como sendo menos especializado, mais integrado, global e inclusivo (Fernandes, 2000).

À luz da atual AFC são várias as possibilidades em cada escola de se alavancarem processos de mudança ou quiçá mesmo de inovação. Estamos num tempo onde existe essa oportunidade mas é necessário que as direções e a generalidade dos professores a reconheçam, dentro da autonomia consentida, pois ainda é comum em muitas escolas, por exemplo, que não se compreenda no atual quadro legislativo a área Cidadania e Desenvolvimento e os Domínios de autonomia curricular (DAC) como meios para que os alunos explorem o core curriculum a partir de uma visão integradora e fazerem aprendizagens mais profundas, tornando a escola numa "escola curricularmente inteligente", capaz de conseguir "encurtar a distância entre o saber escolar estandardizado e a vida e os problemas reais e atuais" (Silvestre, 2015, p.14). Falta, pois, compreender que é necessário vencer o individualismo que tem caracterizado as práticas dos professores e pensar-se em práticas de colaboração que permitam que a escola construa um projeto curricular a partir dos contributos de cada um.

É necessário que quem tem a primeira e principal responsabilidade de pensar a escola a conceba como um espaço reflexivo, democrático e com autonomia, também aberto à comunidade educativa e que conceba o currículo como projeto mas também como meio de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que se devem querer como agentes de mudança (Morgado, 2017).

2.2. A Avaliação da Aprendizagem em Contexto Escolar

A Avaliação Pedagógica

De um modo geral podemos afirmar que o conceito de avaliação e o ato de avaliar são muito antigos e contextualizados, daí terem evoluído ao longo dos tempos. Com a racionalidade técnica do século XIX a avaliação surge como uma "prática específica", realizada com uma determinada finalidade, associada à perspetiva de *medida*, e por isso uma atividade objetiva, mantendo-se estável este conceito até à década de 60 do século XX, e por isso não havendo até essa data referentes teóricos acerca das suas múltiplas funções e modalidades que poderiam daí advir (Barbier, 1983, citado por Santos, 2019).

Scriven, em 1967, no âmbito da avaliação curricular, estabelece uma diferença entre duas modalidades de avaliação: a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A primeira é realizada no final da lecionação do programa para decidir da sua continuidade, é pontual; a segunda ocorre durante o desenvolvimento do currículo, para permitir ajustamentos e melhorias na sua aplicação (Barreira et al., 2006, p.96). A Avaliação fica assim associada a uma atividade baseada num juízo de valor de cada avaliador constituindo-se como "um ingrediente em toda a atividade prática" (Scriven, 1994, p. 152, citado por Santos, 2019). Hoje em dia para Santos (2019), por exemplo, o conceito de Avaliação vai muito para além de um julgamento. Trata-se de um processo por etapas: planear; recolher informação; produzir julgamento; atuar em conformidade. Para esta autora a fase de planeamento é muito importante por estar intimamente ligada à intencionalidade que deve existir em qualquer processo avaliativo, moldando a forma como o processo é aplicado. Outros autores, como Wiliam e Black (1996, citado por Santos, 2019) não consideram a fase de planeamento; partem da observação das evidências, interpretam-nas e agem!

Nos anos 90 o paradigma construtivista veio considerar que a avaliação é contextualizada, tem uma natureza relacional e está imbuída de um conjunto de valores (Pinto & Santos, 2006). Neste sentido, a objetividade da avaliação encontra-se associada à transparência dos processos, originando a necessidade de uma definição clara dos objetivos, dos critérios de avaliação e das tarefas a realizar. Tendo como pano de fundo a natureza contextual da avaliação concordamos com Vial (2012, citado por Santos, 2019) quando refere que "a avaliação é uma construção social localizada" e que "ocorre através de uma atividade de comu-

nicação complexa". Talvez, por este motivo o conceito de avaliação e das suas modalidades sumativa e formativa, continuem em evolução e ao mesmo tempo a gerar dificuldades na sua compreensão e aplicação no contexto escolar!

Esta aplicação da avaliação ao contexto escolar surge já em 1971 com Bloom e outros autores que o aplicam às aprendizagens dos alunos, passando, por isso, a ter grande importância pedagógica. A avaliação passa a ter uma dimensão formativa ao permitir tomar decisões relativamente ao modo de ensinar do professor e de aprender do aluno, pois os julgamentos formulados acerca do trabalho desenvolvido pelos alunos podem permitir melhorar as suas aprendizagens. Deste modo, a avaliação constitui-se como um dos elementos reguladores do processo ensino-aprendizagem. De acordo com este autor e na sequência dos seus estudos, os professores em sala de aula, no decurso do ensino e aprendizagem de uma unidade curricular, aplicavam testes formativos, permitindo assim, tendo em conta e valorizando as incorreções/erros, dar um feedback aos alunos. Para o professor este momento serviria para diagnosticar as dificuldades individuais dos alunos e propor tarefas de remediação, para que adquirissem as aprendizagens. No final da unidade os alunos fariam um teste, este sim a ter em conta na sua classificação (Guskey, 2005, p.3).

Em 1978, após a publicação de "L'évaluation formative dans um enseignement differencié: actes du colloque à l'Université de Genéve", Linda Allal lidera um movimento com outros autores como Cardinet e Perrenoud que muito contribuiu para a definição de avaliação formativa, surgindo esta com uma função reguladora dos processos de ensino para que se adequassem às características dos alunos, enquanto a avaliação sumativa com a sua função reguladora deverá permitir que os alunos se adaptem às exigências do sistema de ensino (Barreira et al., 2006, p.100).

A avaliação formativa foi sendo assumida como sendo fundamental para uma aprendizagem profunda.

Por exemplo, num meta-estudo publicado em 1998, Black e Wiliam, verificaram existir uma relação positiva entre a utilização de práticas de avaliação formativa consistentes e a melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como a obtenção de melhores resultados em provas de avaliação externa. Também concluíram que os alunos que mais beneficiam destas práticas são os considerados com maiores dificuldades de aprendizagem (Fernandes, 2014). Este trabalho evidenciou ainda que não existe um significado único e consensual de avaliação formativa. Também Offerdahl et al. (2018, p. 1) referem que a relação entre apren-

dizagem e avaliação formativa tem " um forte apoio teórico," podendo esta apresentar várias designações. Por exemplo, alguns autores, sobretudo anglo-saxónicos, utilizam as expressões *Avaliação para as Aprendizagens*, e *Avaliação das Aprendizagens*, quando se referem à avaliação formativa e à avaliação sumativa, respetivamente. Contudo, Black et al. (2002, citado por. Wiliam, 2004) referem que há distinção entre os conceitos de avaliação formativa e de Avaliação para as Aprendizagens, embora o propósito seja o mesmo, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Assim,

Uma atividade avaliativa pode contribuir para a aprendizagem se fornecer informação tal que professor e alunos a possam usar como feedback para se avaliarem a si próprios e uns aos outros e para modificarem as atividades de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos. Tal avaliação torna-se "avaliação formativa" quando a evidência é usada para adaptar o ensino a fim de o adequar às necessidades dos alunos. (Black et al., 2002, citado por. Wiliam, 2004, p.3)

A avaliação formativa pode ser identificada com um conjunto de características que globalmente a ajudam a definir. Assim, podemos dizer que se trata de um processo eminentemente pedagógico, da responsabilidade dos professores, devendo estar integrada no processo contínuo de ensino e de aprendizagem, isto é, enquanto os professores ensinam e os alunos aprendem, contribuindo para que ambos avaliem e regulem os seus desempenhos (Fernandes, 2021a). Para que tal ocorra é essencial o *Feedback*, elemento central da avaliação formativa com "impacto positivo nas aprendizagens dos alunos", entendido como um sistema constituído por três etapas fundamentais: o *feed up*, o *feed back* e o *feed forward* (Machado, 2021). Torna-se, pois, evidente que o *Feedback* não é apenas um "comentário", é sim todo um sistema que é exigente e que precisa ser conhecido pelo professor. Só deste modo é possível que as práticas de avaliação sejam verdadeiramente avaliação formativa!

Como aludido anteriormente a objetividade do processo avaliativo está centrada na transparência dos processos e por este facto a definição clara de critérios de avaliação e a participação dos alunos no processo de avaliação são igualmente elementos centrais numa avaliação pedagógica de qualidade.

De acordo com Fernandes (2021b) os critérios de avaliação devem ser definidos de modo muito simples, constituindo-se como afirmações a partir dos documentos curriculares base, definindo aquilo que é desejável os alunos saberem ou sejam capazes de fazer. Associados aos critérios definem-se descrições dos níveis de desempenho dos alunos fundamentais para orientarem os alunos e os professores nos esforços de aprendizagem e de ensino. Assim perante uma tarefa de avaliação deve ser definido um conjunto de critérios que permitem regular e autorregular a aprendizagem e o ensino. Deste modo os critérios de avaliação não são elementos para a classificação de uma determinada tarefa, mas antes indicações claras do que é importante aprender e/ou saber fazer.

A participação dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem é fundamental para que as aprendizagens sejam significativas, tornando-se necessário que os critérios de avaliação ou características-chave da aprendizagem estejam claramente explicitados. Para tal é necessária uma relação pedagógica de confiança e de colaboração, que pode e deve inclusive passar por os alunos participarem na redação dos descritores de qualidade das aprendizagens e até na explicitação dos critérios a utilizar na avaliação de determinada tarefa ou proposta de trabalho. Também como práticas de avaliação formativa, a autoavaliação e a avaliação interpares são fundamentais para a autorregulação das aprendizagens, pelo que o envolvimento e responsabilização dos alunos na avaliação são essenciais.

Como referido anteriormente, o significado de avaliação sumativa tem sofrido poucas alterações, ao longo dos tempos. Atualmente pode ser entendida como aquela que ocorre no fim dos processos de ensino-aprendizagem, podendo utilizar diversos processos de recolha de informação acerca do que os alunos aprenderam e possibilitando a sua classificação. O professor é o principal responsável por este processo, adequado para efeitos de controlo, certificação e prestação de contas. Contudo, no final de um segmento de um domínio ou tema de uma disciplina, pode ser realizada uma avaliação sumativa, entendida como um ponto de situação ou balanço capaz de fornecer um feedback de qualidade aos alunos sem que essa informação seja considerada para efeitos de classificação (Fernandes, 2021c).

Podemos afirmar que a avaliação pedagógica tem de integrar as aprendizagens (de acordo com o previsto no currículo), o ensino e os processos de recolha de informação utilizados permitindo assim identificar o que os alunos sabem e sabem fazer no final de um período de ensino.

A Inserção da Avaliação Pedagógica no Sistema Educativo Português

Para Barroso (2003) a política educativa do período compreendido

entre 1976 e 1986, foi principalmente orientada para o controlo organizacional do sistema educativo onde as conceções e práticas da avaliação não a consideravam como estando ao serviço da melhoria das aprendizagens e da inclusão de todos os alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (LBSE) definiu os princípios e objetivos que permitiram construir um sistema educativo desde a educação pré-escolar (de frequência facultativa) à universitária. Foi definido o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, a diversificação do ensino secundário com a existência de "cursos predominantemente orientados para a vida ativa" e outros para o "prosseguimento de estudos". Na alínea o) do artigo7.º era referido como objetivo desta Lei "criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos".

Relativamente à avaliação das aprendizagens esta Lei refere no número 2 do seu artigo12.º que o acesso ao ensino superior se faz com a "valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário" e há uma breve referência a "prova ou provas" nacionais que os alunos terão de realizar para juntamente com o diploma do ensino secundário, poderem ter condições de acesso ao ensino superior. Nesta Lei não há referências a outros tipos de avaliação das aprendizagens, para quaisquer dos outros níveis de ensino.

A Reforma Roberto Carneiro iniciou-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, na sequência da reestruturação curricular prevista na LBSE, vindo a consagrar os princípios curriculares fundamentais referentes à educação pré-escolar, ao ensino básico e ao ensino secundário. No artigo 10.º deste decreto-lei a avaliação dos alunos deveria ser operacionalizada de modo a "garantir o controlo da qualidade do ensino" e para "estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão".

Na sequência deste decreto-lei foi publicado o Despacho n.º 162/91 de 23 de outubro que aprovou um sistema de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. A avaliação formativa é a principal modalidade na estrutura curricular do ensino básico e secundário, tem caráter sistemático, positivo e contínuo. É referido no ponto 3.4. (p. 10599) que "a avaliação formativa, traduzindo-se normalmente de forma descritiva e qualitativa, pode, em momentos determinados, exprimir-se num índice quantitativo, designadamente no termo de cada período e final de ano letivo" e ainda "na recolha de dados relativos aos vários domínios de aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e competências que o

aluno foi adquirindo, as capacidades e atitudes que foi desenvolvendo, bem como as destrezas que foi dominando". No que à avaliação sumativa diz respeito é referido que "dá-se apenas em certos momentos do percurso escolar e é regida de modo especial por critérios de objetividade, com vista a garantir o controlo de qualidade do sucesso atingido".

A revogação daquele despacho levou à publicação do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 19 de junho, relativo à avaliação dos alunos do ensino básico e do Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de outubro, relativo à avaliação dos alunos do ensino secundário. Neste faz-se a reintrodução dos exames nacionais, cujo resultado é ponderado na classificação final das disciplinas do 12.º ano (certificação do ensino secundário) e também considerado para o acesso ao ensino superior. Para além desta moderação externa surgem as Provas Globais, elaboradas a nível de escola, e que contribuem para a classificação final das disciplinas. Assim, no ensino secundário, ao contrário da educação básica, o pendor classificatório da avaliação é muito evidente.

A avaliação dos alunos do ensino básico passou a ser exclusivamente da responsabilidade dos professores e das escolas, ou seja, deixou de haver avaliação externa com efeito na classificação final dos alunos. De acordo com Fernandes (2014) o Despacho n.º 98-A/92 deu uma centralidade ao caráter formativo da avaliação das aprendizagens como nenhum outro anterior. Deixou de haver, por este facto, qualquer moderação externa e controlo da administração educativa sobre a avaliação e classificação das aprendizagens dos alunos, neste nível de ensino.

A administração educativa, como apoio à implementação das medidas previstas no Despacho n.º 98-A/92 produziu bibliografia e proporcionou formação aos professores para suplantar as dificuldades em realizarem uma avaliação para aprender, uma avaliação formativa, tendo em conta a cultura classificatória que norteava os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Apesar do caminho feito a verdade é que nos anos seguintes pouco mudaram as práticas na sala de aula, em parte devido às conceções reveladas pelos professores acerca da avaliação formativa (Caria, 1994b, citado por Fernandes, 2014, p. 254).

Após a publicação deste despacho, com exceção do período de 2012 a 2016, grande parte da legislação produzida passou a definir que a avaliação a realizar nas salas de aula é essencialmente formativa, com funções de regular, orientar e melhorar o ensino e a aprendizagem. Nas décadas de 90 e 2000 Portugal iniciou a participação em estudos internacionais como o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) e o PISA. Toda a discussão feita acerca dos resultados e do modo como

eram publicamente apresentados demonstraram, segundo Fernandes (2014) que não havia até à data uma "visão política para a avaliação das aprendizagens dos alunos". Talvez, também por isso tenha sido criado em 1997 o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), precursor do atual Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (criado em 2013).

O alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos de escolaridade e a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade são consagrados na Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Em 2011 é publicado o Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, que procede a nova alteração do Decreto-lei n.º 6/2001, com implementação de provas finais no 2.º ciclo do ensino básico (CEB) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. De igual modo foi estabelecido que as provas de aferição deviam ser aplicadas generalizadamente a todos os alunos no final do 1.º CEB. Foi também publicado o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, que revogou o "Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais" como documento orientador do ensino básico.

No ano de 2012 é publicado o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que revoga os Decretos-lei n.º 6/2001 e n.º 74/2004 e demais legislação que alterou este último. Este decreto-lei produziu efeitos no ano letivo de 2012-2013, estabelecendo os princípios da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, assim como da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do desenvolvimento do currículo nesses níveis de ensino. Como um dos princípios orientadores, na alínea l, do artigo 3.º refere a "promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico". A matriz curricular do 1.º CEB passa a referir que do total de horas previstas, 7 horas letivas serão de trabalho semanal para a disciplina de Português e outras 7 horas letivas de trabalho semanal para a disciplina de Matemática.

Em relação à avaliação da aprendizagem é referido que constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. O objetivo da avaliação é a melhoria do ensino, através da verificação dos conhecimentos e capacidades e da aferição dos graus de cumprimentos das metas curriculares definidas para os ensinos básico e secundário. As modalidades de avaliação são a diagnóstica, a formativa e a sumativa, com definição idêntica à expressa em diplomas anteriores. Contudo, introduzem-se as provas finais nos 4.º e 6.º anos de escolaridade nas disciplinas de Português e Matemática, pelo que a avaliação sumativa

no final do 1.º CEB nestas disciplinas passa a expressar-se numa escala de 1 a 5.

O Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 5 de dezembro é publicado na sequência do Decreto-Lei n.º 139/2012, revogando os Despachos Normativos n.º 1/2005 e n.º 50/2005, e veio regulamentar a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos, bem como indicar as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas. Acerca da avaliação a Secção III – Especificidades da Avaliação, refere-se apenas à modalidade de avaliação sumativa. Neste diploma não aparece qualquer referência à avaliação formativa!

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, redefinindo os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, com centralidade numa avaliação formativa capaz de produzir melhorias no ensino e na aprendizagem. A dimensão formativa da avaliação ganha centralidade quando o ponto 4 do artigo 24.º-A a refere como a "principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação" (p. 1125). Relativamente à avaliação externa das aprendizagens as provas de aferição, de aplicação universal, são realizadas no final dos 2.°, 5.° e 8.° anos de escolaridade, com os objetivos de: acompanhar o desenvolvimento curricular; gerar informação acerca dos desempenhos dos alunos capaz de identificar dificuldades e perspetivar caminhos para melhores aprendizagens.

Neste diploma destaca-se também o facto de o artigo 26.º referir que, no 1.º CEB, a informação resultante da avaliação sumativa, em todas as áreas curriculares, deve materializar-se numa menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva.

A operacionalização deste decreto-lei consagra-se com a publicação do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, onde se expressa que

as dinâmicas de avaliação visam, em primeiro lugar, a melhoria das aprendizagens, que a avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna e que importa dinamizar uma leitura de complementaridade entre a informação interna, recolhida sistematicamente na escola, e os dados nacionais gerados por instrumentos de avaliação externa adequados às finalidades de apoio à aprendizagem, considera-se pertinente instituir um regime de avaliação e de certificação que tenha como principal objetivo a me-

lhoria da qualidade das aprendizagens (p. 11440-(3))

O Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, referindo no ponto 2 que este "constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem." (p. 15484)

Em 2018, é publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, revogando o Decreto-Lei n.º 139/2012, que

estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (p. 2929)

Segundo o legislador a rápida aceleração tecnológica e a consequente globalização implicam que a escola deve "preparar os alunos para empregos ainda não criados, tecnologias ainda não inventadas e para a resolução de problemas que ainda" o não são (p. 2928). Assim, a realização de aprendizagens significativas implica o desenvolvimento de competências que se traduzam nas capacidades de pesquisa, de análise, de relação, de técnicas de argumentação e sentido crítico bem como de trabalhar cooperativamente e com autonomia. Deste modo, o currículo deve garantir que todos os alunos independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam alcancem as competências definidas naquele perfil.

Neste mesmo ano foram publicadas as Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, n.º 226-A/2018, de 7 de agosto e n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, que regulam respetivamente as ofertas formativas do ensino básico, os cursos científico-humanísticos do ensino secundário e os cursos de ensino profissional do ensino secundário, de dupla certificação, bem como a avaliação e a certificação das aprendizagens dos alunos. A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, de acordo com o ponto 1 do artigo 1.º, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos os alunos, identificando as medidas de suporte à aprendizagem e as aprendizagens específicas que permitem que os alunos beneficiários participem nos processos de aprendizagem e estejam integrados na vida da comunidade educativa. Este diploma, revoga o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Neste quadro legal é necessário termos uma avaliação das aprendizagens tão integrada quanto possível com uma outra visão de currículo, que se quer em constante construção/reflexão, trazendo à luz do dia uma nova avaliação pedagógica que envolverá mudanças exigindo, como referem Fullan e Hargreaves (2000), um "profissionalismo interativo" numa escola como uma organização aprendente, necessitando da parte dos professores de maior trabalho cooperativo, reflexão na prática e sobre ela e um maior domínio do seu campo de ação.

2.3. O Projeto MAIA

O Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA) é um projeto iniciado em outubro de 2019, concebido e elaborado pelo Professor Doutor Domingos Fernandes que o coordenou até ao dia 20 de abril de 2022. Trata-se de um projeto que resultou de um contrato entre a Direção Geral da Educação e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Este coordenador integrou, com outros elementos, a designada Equipa Central (elementos de apoio à coordenação/DGE, representantes da AFC, representante da ANQEP e representante dos CFAE), responsável pela elaboração e distribuição de materiais, nomeadamente folhas e textos de apoio, bem como a organização de Seminários formativos, e de muitas reuniões de monitorização e acompanhamento do projeto. A partir de 21 de abril de 2022 o projeto passou a ser coordenado pelo Professor Doutor Eusébio André Machado.

O Projeto MAIA é um projeto de formação contínua de professores, de âmbito nacional e de adesão voluntária por parte das escolas, com o objetivo principal de transformar e melhorar as práticas de ensino e de avaliação, adequando-as às exigências da educação de crianças e jovens do século XXI, por professores nascidos no século XX por vezes com conceções enraizadas de ensino e avaliação do século XIX. Dito de outro modo, o Projeto MAIA materializa políticas públicas de educação assentes no conhecimento atual sobre ensino, avaliação e aprendizagem, para que as crianças e jovens aprendam mais profundamente e com mais compreensão.

De acordo com Fernandes et al. (2020) o Projeto MAIA está centrado na avaliação pedagógica alicerçando-se em quatro ideias fundadoras, a partir do conhecimento desenvolvido nas últimas décadas sobre o ensino, a avaliação e a aprendizagem. Deste modo, a avaliação pedagógica deve ser estruturada para *aprender a pensar*, por exemplo, estimulando

a reflexão e capacidade crítica. Outra ideia é a centralidade das aprendizagens, isto é, o ato educativo tem de estar focado no que os alunos têm de saber e de saber fazer. A conceção de currículo é outra ideia estruturante pois este deverá ser entendido como algo que é vivo, que está em permanente atualização permitindo que os alunos desenvolvam operações mais complexas do pensamento A quarta ideia fundadora do projeto é que a avaliação, o ensino e a aprendizagem devem estar fortemente integradas, pois só deste modo podemos ter uma educação que permite que os alunos aprendam melhor e com mais profundidade. Esta integração está subjacente no documento curricular base do atual sistema de ensino que é o PASEO.

Partindo das ideias fundadoras, atrás expressas, o Projeto MAIA estruturou-se em seis dimensões (idem, 2020): a dimensão teórica e de fundamentos; a dimensão conceitual; a dimensão da formação; as dimensões de acompanhamento e de monitorização aplicadas em simultâneo e a dimensão de investigação.

O projeto foi concebido para ser desenvolvido em três momentos distintos, tendo sido criado na plataforma TEAMS um canal de apoio ao projeto, com a disponibilização de materiais e possibilidade de comunicação da Equipa Central com todos os participantes. Desde o início que houve a preocupação na divulgação pública de todos os recursos elaborados no âmbito deste projeto, para que mais facilmente os seus propósitos fossem conhecidos.

O primeiro momento ocorreu em outubro de 2019 com a realização dos já referidos Seminários no Vimeiro, com a duração de 30 horas, envolvendo a formação de formadores e representantes para a AFC, que seriam os responsáveis pelas oficinas de formação e ações de curta duração, no âmbito dos seus *Centros de Formação de Associações de Escolas* (CFAE).

O segundo momento foi estruturado para se desenvolver em três fases sequenciais. A fase de iniciação, correspondeu ao início do processo formativo ao nível dos agrupamentos de escolas dos CFAE, com a realização de Ações de Curta Duração (ACD) e Oficinas de formação, onde foram apresentados e trabalhados os conteúdos dos Seminários. Foi também o tempo para que cada unidade orgânica, dentro de orientações definidas pela Equipa Central, indicasse os seus professores para a formação. Neste âmbito, cada grupo de formandos, de um mesmo agrupamento de escolas, começou por planear uma pequena intervenção em sala de aula, com os seus alunos, refletindo acerca da mesma, à luz dos conceitos explorados na formação. Em termos de acompanhamen-

to da formação, foi decidido pela Equipa Central que apenas uma turma de formação, por CFAE, era acompanhada pelo projeto.

A fase da consolidação consistiu na conceção e elaboração, por parte de cada grupo de formandos, de Projetos de Intervenção (PI) que seriam depois concretizados nos seus agrupamentos na fase de autonomia. Com os PI elaborados pretendeu-se iniciar uma alteração das práticas de avaliação e de classificação nos agrupamentos de escolas, como resultado também de alterações das dinâmicas de sala de aula. Contudo, desde o início foi deixado claro que

em circunstância alguma, o Projeto MAIA interferirá com as decisões já tomadas pelos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas nos domínios da avaliação, da classificação ou em qualquer outro domínio. Os docentes que participam no projeto serão incentivados a desenvolver, nas suas salas de aula, práticas de avaliação e de ensino mais consentâneas com recomendações nacionais e internacionais, para melhorar as aprendizagens dos alunos. (Memorando 1, 2020, p. 3)

Assim, a Equipa Central quis deixar, sem margem para dúvidas, que as alterações aos referenciais de avaliação definidos no PI deveriam ser aqueles que fizessem real sentido para todos os intervenientes, não cabendo ao Projeto MAIA "dar receitas". A fase de autonomia, consistiu na implementação dos PI elaborados, que devido à pandemia em março de 2020, e também ao atraso do início da formação em alguns CFAE, foi transferida para o ano letivo 2020/21. Contudo, nesse ano letivo também afetado pela pandemia, surgiram muitas dificuldades na concretização de alguns destes PI.

O terceiro momento corresponde à investigação que se desenvolveu desde o início do projeto tendo por base a informação que ia sendo recolhida nas várias reuniões que ocorriam entre os vários participantes (formadores, representantes da AFC, direções do CFAE) onde era feito o ponto de situação das dinâmicas de formação e dos PI que estavam a ser elaborados e/ou em implementação, ou seja, corresponde à materialização da dimensão de investigação anteriormente referida.

A dimensão formativa do projeto é muito expressiva, em termos de números. No ano letivo 2019/20, de acordo com Fernandes et al.(2020), aderiram 88 CFAE (dos 91 existentes), o que significa uma elevada adesão ao projeto. Participaram 67 formadores que desenvolveram 88 Oficinas de formação acompanhadas envolvendo 1555 formandos. Destes cerca de 25% integravam os Conselhos Pedagógicos dos seus AE, correspondendo ao apelo inicial para que a formação priorizasse os professo-

res com maiores responsabilidades. Considerando os dados do mesmo documento estima-se que tenham sido 400 mil os alunos cujos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas participaram no projeto. Tendo em conta as turmas não acompanhadas, os alunos abrangidos serão muitos mais, deixando os autores a afirmação que será "interessante acompanhar o potencial impacto do projeto nas dinâmicas avaliativas destas escolas que participam no projeto".

3. Metodologia

3.1. Problemática da Investigação, Pergunta de Partida e Objetivos

As alterações introduzidas no sistema educativo português a partir de 2017, ano da publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, e a posterior generalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular vieram, na nossa opinião, dar outra força às escolas e aos professores, enquanto elementos centrais da territorialização das políticas públicas de educação, capazes de garantir aprendizagens significativas a todos os que frequentam a escola. O desafio estava lançado! Contudo, não é possível alavancar processos de inovação seguindo fórmulas antigas, sendo necessário ter outra conceção do ensino, da avaliação e da aprendizagem.

Em 2019 o Projeto MAIA da responsabilidade da DGE surge, como se indicou acima, como um projeto de formação de professores em avaliação pedagógica, de adesão livre pelos CFAE e pelas escolas a eles agrupadas. Se esta adesão foi generalizada, também começaram a surgir as dúvidas e inquietações num sistema que tendencionalmente tende a ser rígido, tanto mais que os elementos e ideias-chave de uma avaliação pedagógica de qualidade são muito antigos e por isso facilmente se cai no discurso que não surgirá nada de novo!

Contudo, o a bibliografia disponibilizada pelo Projeto MAIA nas oficinas de formação e utilizada também nos vários webinares apresentados pela equipa coordenadora nacional vieram, em nossa opinião, mostrar a necessidade de uma generalizada atualização conceitual fundamental para compreender com mais profundidade quer a legislação publicada, que orienta a avaliação das aprendizagens, quer o novo papel que professores e alunos devem assumir no âmbito de uma avaliação pedagógica, tal como atualmente deve ser entendida.

Assim, por forma a compreender o efeito que este projeto possa de-

sencadear nas escolas fizemos uma investigação orientada pela seguinte pergunta de partida: Como estão a mudar as práticas de ensino e da avaliação das aprendizagens num Agrupamento de Escolas aderente ao Projeto MAIA? Para dar resposta a esta pergunta foram definidos os seguintes objetivos de investigação que nortearam os processos de recolha e análise dos dados:

Descrever as ações de carácter administrativo/gestão que o agrupamento de escolas em estudo está a desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica, enquadradas no Projeto MAIA.

Analisar as ações que os professores participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica.

Comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento

Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA.

Refletir sobre as alterações que estão a ser implementadas no processo educativo no agrupamento de escola.

3.2. Desenho da Investigação

Tendo em conta a dicotomia entre investigação qualitativa e investigação quantitativa em educação, consideramos que o paradigma qualitativo é aquele que melhor responde à possibilidade de conhecer e interpretar a realidade que nos propomos estudar.

A investigação qualitativa é também um processo criativo dependente das capacidades do investigador, o que lhe confere alguma flexibilidade, sem deixar de ter validade e fiabilidade. De acordo com Patton (1999) o investigador tem a obrigação de ser metódico nos processos de recolha e análise dos dados, permitindo que outros possam julgar a qualidade do produto de investigação, e contribuir para a "melhoria das práticas e para a mudança social" (Coutinho, 2015, p.105).

Nesta visão de paradigma qualitativo consideramos que o estudo de caso é uma investigação capaz de responder aos objetivos do nosso estudo, que Gall et al. (citados por Amado, 2014, p.114) consideram como

"um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos", ou ainda Morgado (2019, citado por Morgado & Osório, 2021, p.135) que afirma tratar-se de "estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais". Também de acordo com Stake (2007, citado por Amado, 2014, p.139) o objetivo do estudo de caso é a "particularização, não a generalização". A essência é a "singularidade" e por isso a compreensão do próprio caso.

3.3. Participantes no Estudo

De acordo com Amado (2014, p.15) a investigação qualitativa deve estar sustentada em princípios teóricos e em "normas éticas e deonto-lógicas da investigação e da escrita", nomeadamente com o consentimento informado, esclarecido e livre dos participantes, assim como a confidencialidade e proteção dos dados recolhidos.

O universo em estudo consistiu na totalidade dos professores do Quadro de nomeação definitiva do agrupamento de escolas em estudo, dos segundo e terceiro CEB e do secundário, que fizeram a formação MAIA no ano letivo 2019/2020, primeiro ano da implementação do projeto, e o respetivo diretor. A escolha destes participantes recaiu sobre os professores considerados "testemunhas privilegiadas" (Quivy & Van Campenhoudt, 1998, p.71) para permitirem responder à pergunta de investigação.

Este universo é constituído por quatro professoras, um professor e o diretor, com idades compreendidas entre os 50 e os 60 anos, com mais de 25 anos de serviço docente pertencentes ao Quadro de Agrupamento do agrupamento de escolas em estudo. Os professores participantes foram codificados de P1 a P5 e o diretor de D, codificação que se manteve na análise dos dados e conclusões por forma a garantir o anonimato e confidencialidade.

3.4. Contexto Empírico do Estudo e Sua Caracterização

A investigação decorreu num agrupamento de escolas do distrito de Leiria, adiante referido por "AE em estudo" que por razões de anonimato iremos caracterizar apenas muito sumariamente. As informações foram obtidas a partir do Projeto Educativo disponibilizado na página eletróni-

ca deste AE em estudo.

Este AE em estudo é constituído pelas seguintes escolas: sede onde existem alunos dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário; seis escolas com pré-escolar e 1.º CEB; três escolas com apenas o 1.º CEB e dois Jardins de Infância, num total de doze estabelecimentos de ensino.

Frequentam em 2022 este AE em estudo cerca de 1850 alunos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, 25 dos quais estão abrangidos por medidas adicionais, no âmbito da educação inclusiva. Os resultados dos alunos nas provas de avaliação externa situam-se acima das médias nacionais e os resultados da avaliação interna dos alunos revelam que o sucesso académico nos ensinos básico e profissional se situam acima dos 94%, enquanto no ensino secundário regular está próximo dos 88%. As taxas de abandono escolar estão próximas dos 0%, com exceção do ensino profissional que se situa próxima dos 3%. Em termos de docentes contam-se 198, dos quais aproximadamente 90% pertencem ao Quadro deste AE em estudo.

Em termos de profissionais não docentes contam-se 61 assistentes operacionais, 13 assistentes técnicos, 1 coordenador técnico, 3 psicólogos, 1 fisioterapeuta, 1 terapeuta ocupacional, 1 terapeuta da fala e 2 técnicos do Centro Qualifica.

3.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Enquadrada num paradigma qualitativo optámos como técnicas de recolha de dados pelo inquérito por entrevista semiestruturada e pela análise documental.

A entrevista é um método adequado para

a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos seus acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc. (Quivy & Van Campenhoudt, 1998, p. 193).

Houve o cuidado em planear a entrevista ao mesmo tempo que pensávamos no método de análise das informações recolhidas, nomeadamente ao nível da sua categorização.

A análise documental consistiu no estudo aprofundado dos seguintes documentos estruturantes deste AE em estudo: Projeto Educativo;

Projeto Curricular; Plano de Ação Estratégica e de Relatórios de Avaliação do Contrato de Autonomia, para melhor contextualizar os dados recolhidos nas entrevistas permitindo fazer inferências quanto à sua consistência. Contudo, o estudo destes documentos não implicou uma categorização e a aplicação da técnica de análise de conteúdo.

Inquérito por Entrevista Semiestruturada

As entrevistas foram realizadas tendo o cuidado de esclarecer muito bem os professores participantes acerca dos seus objetivos, dado que o entrevistador foi seu formador no âmbito da formação MAIA, havendo a necessidade de acautelar respostas enviesadas devido ao efeito mimético, como referem Carmo e Ferreira (2008, p. 143). Das seis entrevistas, cinco decorreram numa sala da escola sede deste AE em estudo; outra foi realizada online, por razões de serviço da professora. Todas as entrevistas foram realizadas num ambiente sereno e num clima de confiança entre os participantes. As entrevistas foram gravadas em suporte áudio mediante prévio consentimento dos participantes e posteriormente foram transcritas. O guião das entrevistas constitui o anexo I.

3.6. Técnicas de Análise de Dados

Análise de Conteúdo

De acordo com Bardin (2016, p.44) a análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Esta autora refere também que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos dos temas em análise, recorrendo a indicadores, quantitativos ou não.

Na organização das categorias dos dados recolhidos das entrevistas partiu-se das categorias constantes nos guiões de entrevista, tendo-se definido também subcategorias de análise. Na criação de categorias foram consideradas as regras enunciadas pela autora.

4. Resultados e Discussão

Nesta parte do trabalho apresentaremos os principais resultados obtidos neste estudo. Os cinco professores entrevistados (representados

de P1 a P5) e o diretor (representado por D) são professores com uma já larga experiência profissional. Os entrevistados possuem no mínimo 25 anos de serviço docente, e no mínimo estão há 23 anos a exercer funções docentes no AE em estudo. Verificamos também que a formação inicial destes professores, à exceção de P2 e P3, ocorreu na década de 90. Os professores do estudo desempenham ou recentemente desempenharam cargos de grande relevância pedagógica, no AE em estudo. Efetivamente verifica-se uma grande diversidade de funções, permitindo inferir que, no seu conjunto, este grupo de professores poderá deter um conhecimento alargado do funcionamento deste AE.

Em relação ao diretor do agrupamento, já desempenhou os cargos de Diretor de Turma, Diretor de Instalações, Coordenador do Centro de Área Educativa e de Vice-Presidente do Conselho Executivo. Exerce funções de Diretor, neste AE em estudo, desde 2011.

4.1. Adesão dos professores ao Projeto MAIA

Nesta categoria pretendemos dar resposta a um dos objetivos da investigação: comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do AE em estudo.

A importância da participação do AE no Projeto MAIA

Os professores e o diretor afirmam que foi importante a participação do AE em estudo no Projeto MAIA, pois veio contribuir para reforçar as dinâmicas de partilha interna e olhar para a avaliação pedagógica de modo mais "descomplicado", pois ajudou a clarificar muitos conceitos melhorando, por isso, a comunicação interna. Segundo afirmam, as práticas pedagógicas estão também em mudança. Como refere **P1**

Neste momento há um grupo na escola que se entende quando falamos em avaliação formativa, em rubricas, em feedback, ou seja, já sinto que estamos todos a falar da mesma coisa. Portanto, essa questão da linguagem, que é estruturante, ajuda-nos a comunicar e articular melhor entre nós (...) nós já temos uma dinâmica na escola que também potenciou a formação.

O diretor afirma que esta participação veio dar centralidade a competências (do PA) que anteriormente não eram consideradas:

(...) PASEO é uma das "bíblias" e eu penso que esta forma de trabalhar dentro da sala de aula vem pôr o foco em determinadas competências que nós não valorizávamos no passado. [...] hoje [...] o mercado de trabalho, [...] pede [...]

precisamente que os alunos tenham essas competências do PASEO.

A formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica e o contributo do Projeto MAIA.

Todos os professores entrevistados consideram importante a formação de professores em avaliação pedagógica e o contributo do Projeto MAIA, que segundo eles, passa por permitir clarificar um conjunto de conceitos e aquisição de conhecimentos que ajudam à compreensão da importância dos processos de ensino se adequarem à diversidade dos alunos e a centralidade da avaliação formativa na qualidade das aprendizagens. **P4** afirma que

fazemos a formação inicial de professores e a partir daí estamos por nossa conta e muitas vezes o que acaba por acontecer é que os normativos saem cá para fora, nós lemos, mas continuamos a fazer a mesma coisa, como aprendemos há não sei quantos anos atrás! (...) para muitos de nós o principal objetivo é a classificação descurando um pouco a aprendizagem, que é o principal para os alunos, e pensamos apenas nas notas, tal como os alunos só pensam nas notas!

necessário trabalhar uma vasta bibliografia. Na sua opinião " (...) acima de tudo o Projeto MAIA o que veio fazer foi despertar aquilo que estava adormecido, e veio indicar caminhos, mas sem os prescrever. E aí é que é a parte difícil.".

Isto é, "(...) obrigou as escolas a refletir sobre aquilo que se estava a fazer, a discutir e a tentar encontrar formas diferentes de trabalhar dentro da sala de aula (...)".

Podemos afirmar que a totalidade dos professores entrevistados referiram que tomaram conhecimento do Projeto MAIA pela direção/diretor. Aliás referem ser prática o envio de informação a todos os professores relativo à oferta de formação contínua. Referem, também que a Escola vive um novo paradigma, que é necessária a atualização pedagógica, denotando muita vontade em fazer formação que os ajude a chegar melhor aos alunos, pois sentem que alguns, por isso, ficam para trás.

A participação no Projeto MAIA veio contribuir para reforçar as dinâmicas de partilha interna e olhar para a avaliação pedagógica com um olhar mais "descomplicado"; também a clarificação conceitual foi um elemento muito importante pois "ajuda-nos a comunicar e articular melhor entre nós", como refere o professor **P1**. Também nas suas palavras "(...) as práticas letivas foram mudando a pouco e pouco (...)", sendo necessário deixarmo-nos deixar desafiar e não ligarmos o "complicómetro",

"(...) podendo deixar de pensar que, por exemplo, a avaliação tem de ser complexa (...)", como refere o professor **P5**.

Quando comparamos as razões que os professores apresentam para a participação do AE em estudo no Projeto MAIA e a importância que referem que este tem na sua formação em avaliação pedagógica, conjugadas com o afirmado atrás pelo diretor podemos inferir que os entrevistados comungam, de um modo geral, da mesma opinião acerca da importância do Projeto MAIA nas dinâmicas de sala de aula, dando centralidade à aprendizagem e ao aluno.

4.2. Conhecer as Práticas de Ensino e de Avaliação a Desenvolver e as Opções da Direção na Implementação da Avaliação Pedagógica

Nesta parte da entrevista pretendemos analisar as ações que os professores participantes dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes do Projeto MAIA e conhecer as dificuldades e os pontos fortes dessa implementação. Também pretendemos analisar as opções referidas pelo diretor relativas à implementação da avaliação pedagógica, tal como referida nos normativos legais.

O papel dos materiais de apoio distribuídos e a dinâmica da formação MAIA na estruturação do dia a dia das aulas

Os professores participantes mencionaram que a Formação MAIA exigiu a leitura e estudo de um conjunto alargado de textos, que por vezes foi difícil de gerir, tendo em conta todo o contexto vivido (em pandemia). Na voz dos professores, sobre estes materiais e apoios dados, **P2** indica: "verificou-se uma mudança para que os alunos tenham um papel mais colaborante, mais participante mais ativo nas suas aprendizagens, dão o seu contributo também na avaliação"; de acordo com **P3**, "o MAIA provocou alterações mais a nível da perceção do currículo, do sistema de feedback, e talvez a forma de avaliar por rubricas foi uma das coisas que mais me impactou."; segundo **P4**, "Comecei a diversificar muito mais os processos de recolha"; **P5** afirma que a "avaliação eu acho que tem de ser transparente! Eu não posso de maneira nenhuma pedir a um aluno que vá fazer um poster ou uma apresentação e não saiba como vai ser avaliado".

Ao diretor foi perguntado:

Quais as opções tomadas em termos de organização e afetação de recursos humanos e materiais com vista á melhoria da qualidade das aprendizagens?

Um dos aspetos referido pelo diretor é o tempo de estabelecimento que é dado aos professores para se reunirem e trabalharem colaborativamente no desenvolvimento de tarefas para os alunos, por exemplo, na definição das DAC. As equipas pedagógicas, criadas por ano escolar, têm um tempo quinzenal que podem gerir com autonomia. Também refere que há uma simplificação nos instrumentos de planificação destas atividades, fruto da formação tida sobre DAC. Contudo, afirma que é frequente os professores, de algumas disciplinas, referirem a "falta de tempo" como justificação para não fazerem outro trabalho com as turmas. O diretor parece-nos muito ciente das dificuldades que estas mudanças trazem, sem, contudo, pelo que refere, abdicar da sua capacidade de tomar decisões:

(...) Se não houver trabalho [...] a gestão de recursos humanos é uma competência do diretor. Ora, se as pessoas estão ali, se nunca se disponibilizam, nem dão espaço para que possa haver trabalho com outras disciplinas, então temos de reformular.

A reação dos alunos às mudanças/estratégias implementadas

Segundo os professores alguns alunos tendem a revelar desconfiança, por exemplo ao nível dos percursos diferenciados que conduzam a resultados equivalentes. Na sua opinião também os pais e encarregados de educação manifestam as mesmas preocupações: de acordo com P1 "Eles perguntam se é justo eles terem um percurso que para uns pode ser mais complexo e para outros menos complexo, na visão deles, terem um resultado final equivalente."; P3 indica que "Eles têm muita dificuldade ainda em desligar-se dos testes."; P1 defende que "não existe ainda uma cultura de ensino a nível da comunidade que consiga que todos os envolvidos acreditem nesta diferenciação pedagógica e no papel da avaliação formativa.".

A dificuldade em os alunos compreenderem os propósitos da avaliação formativa condiciona os resultados que dela se possam obter e com isso criar melhorias dos processos de ensino e de aprendizagem, logo dificultando a sua implementação. É como um círculo vicioso! Há evidências, através destas entrevistas, que as reações dos alunos são mui-

to variadas. Muitos alunos tiveram reações muito positivas. Foi referido também que por vezes os alunos com melhores desempenhos escolares, diremos nós, mais bem-adaptados a um ensino transmissivo, são aqueles que tendem a desvalorizar as vantagens destas alterações. Por outro lado, os alunos com mais dificuldades conseguem ver, por exemplo, num trabalho a pares, vantagens para a sua aprendizagem. A proximidade entre alunos, a mesma linguagem e formas de expressão mais facilmente compreendidas contribuem para este sentimento de melhoria.

O processo de implementação do Projeto de Intervenção

A implementação do Projeto de Intervenção foi construída a partir do trabalho desenvolvido na Formação MAIA pelos professores participantes e pelo diretor, com o envolvimento do Conselho Pedagógico (CP), frisando uma vez mais a constatação de que nem todos os professores se envolvem, num primeiro momento, e referindo a necessidade haver conformidade na ação:

- (...) O projeto entrou devagarinho. Ou seja, todos os documentos que foram produzidos e todas as sugestões contaram com o envolvimento do CP (...). Ao longo do tempo foi-se dando ferramentas às pessoas para que fossem fazendo, tentando explicar as dúvidas (...).
- (...) Nós sabemos perfeitamente que houve colegas que continuaram, numa fase inicial, a fazer exatamente a mesma coisa como faziam até aqui! Agora temos é que ir trabalhando com eles, para que as pessoas percebam que não pode ser assim; neste momento a visão é outra. Posso nem concordar com ela, mas é uma política de agrupamento. E sendo uma política de agrupamento tenho de me adaptar a ela.

Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, bem como a reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas

É referido que vão existindo possibilidades de partilha de práticas (com predomínio de avaliação formativa) e trabalho colaborativo. A articulação vertical é também comum em algumas disciplinas. Nas palavras do professor **P1** "estamos a valorizar muito a avaliação formativa, começámos a perceber que se estas forem fichas de trabalho, o que nós estamos a fazer é uma repetição da mesma tipologia de recolha"; **P2** indica que "há prática quer de partilha quer de trabalho colaborativo".

Para além dos espaços formais em que se fazem estas partilhas, há

iniciativas de professores que devem, em nossa opinião, ser assinaladas. Por exemplo, **P4** relata, mas também sinaliza a dificuldade de chegar a todos:

Depois dessa formação (outra feita, entretanto) fiz uma reunião e divulguei aos colegas: no dia tal às tantas horas, eu sei que estão todos disponíveis; online eu vou partilhar aquilo que aprendi na formação que fiz. E pronto, partilhei e estiveram presentes quem quis, claro! (...) Há sempre aqueles (professores) que continuam a dizer que enquanto houver exames não mudam nada!

Torna-se evidente que as práticas e dinâmicas que se possam implementar requerem por parte dos professores a capacidade de estarem disponíveis para a constante aprendizagem. Isto é referido pelo professor **P5**, depois de ter participado no Projeto MAIA e estar agora noutro, mas deixa o desejo que poderia haver mais partilha, "Juntando este projeto ao Projeto MAIA, que já tínhamos, fomentou-se mais a prática de partilhas entre professores de diversas disciplinas (...). Eu gostaria que nós partilhássemos mais as estratégias e aquilo que é positivo, porque as escolas têm essa grande falha (...)"

Da análise das entrevistas salientamos a importância que os entrevistados dão às equipas pedagógicas (mencionadas várias vezes), vendo nelas "uma teia complexa de relações colegiais, através da qual se potência a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, não esquecendo os impactos no sucesso educativo dos alunos" (Hargreaves et al., 2001, citados por Alves, 2021, p.38).

A utilização primordial da avaliação com finalidade formativa e as práticas mais fáceis de a implementar

De acordo com os dados recolhidos os professores referem um conjunto de tarefas formais de avaliação formativa que consideram mais fáceis de implementar: autoavaliação; avaliação entre pares; utilização de aplicações digitais; avaliação da oralidade; fichas formativas (final do tema) – figura 1.

Os professores dizem o seguinte: "nas aulas fazem trabalho a pares (pequenos diálogos, com parte escrita e oral), para se ajudarem mutuamente, principalmente útil para alunos com mais dificuldades." (P3); "Os miúdos são muito justos na autoavaliação, eles percebem bem o que fizeram bem e o que não fizeram, têm muito essa consciência" (P5). Também o feedback surge como elemento onde, segundo P2,

o professor dá ao aluno informação no sentido de ele melhorar, ele arranjar também as suas próprias estratégias para superar as dificuldades, mas também para o professor verificar o que é que pode também fazer e alterar as suas práticas pedagógicas.

Apesar das referidas práticas serem conhecidas e indicadas como as "mais fáceis", são mencionadas dificuldades, com origem no próprio professor. Segundo **P3**, "é difícil fazer aquele clique e mudar a nossa cabeça relativamente à avaliação sumativa. (...) A autoavaliação é mais no final do semestre. Não é prática minha, ainda não interiorizei (...)"

A construção de rubricas de avaliação é mencionada como por vezes difícil, havendo alunos que também não as valorizam. Contudo, o professor **P4** parece que vê essa situação como uma etapa:

No início até eu andava um bocadinho perdida, pois a rubrica nem sempre estava bem construída, claro que nós vamos aprendendo e melhorando (...) continuam a existir alunos que nem sequer olham para aquilo, que não querem saber, e acham que não vale a pena! (...) Portanto, é um processo que estamos a fazer lentamente (...)"

Materialização das ideias estruturantes do Projeto MAIA: ser fundamental os alunos aprenderem a pensar; Dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no AE; As principais mudanças na escola decorrentes do Projeto MAIA.

Os dados apresentados no gráfico da Figura 1 sintetizam os aspetos que os professores consideram ser tidos em conta para que nas suas aulas sejam materializadas as ideias estruturantes da uma outra avaliação pedagógica.

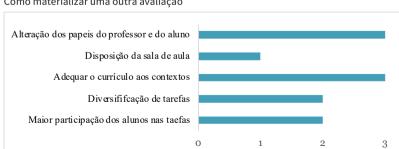


Figura 1 Como materializar uma outra avaliação

O papel tradicional do professor e dos alunos tem de mudar, como refere o professor **P5**: "(...) muitas das vezes deixo de ser o centro das

atenções (na sala de aula) para serem os miúdos. Porque enquanto o professor achar que ele é que tem o papel primordial na sala de aula, isto não vai mudar.".

A participação ativa e responsável dos alunos nas tarefas propostas é outro aspeto referido pelo **P5**:

acho que temos de dar alguma responsabilidade aos alunos. Muitos dos nossos alunos não sabem estudar, pois não conseguem responder à pergunta: Qual é o método de estudo que usas? Se calhar nunca ninguém lhes ensinou a estudar! Acho que o nosso sistema de ensino tem esta falha, pois eles podem descobrir por eles próprios (os que têm essa autonomia) mas muito deles não têm!"

A implementação de novas práticas de ensino e de avaliação nas salas de aula requere uma assunção de autonomia curricular, por parte de todos os intervenientes, que implique alterar rotinas instaladas, vencer dificuldades na "concretização de um trabalho em equipa", dado o "individualismo docente" e combater a lógica da "uniformização curricular". Como demonstrado há sempre professores que desejaram manter a política curricular como estava por "não possuírem know-how para se assumirem como protagonistas da configuração desta conceção de currículo" (Leite, 2019, p.11).

De acordo com os professores e o diretor entrevistados ocorreram mudanças ao nível dos processos de ensino e dos modos de avaliar as aprendizagens dos alunos. As mudanças, consideradas como ações positivas sumariam-se na Tabela 1 como "pontos Fortes". Na mesma tabela encontram-se as dificuldades sentidas por aqueles que mais diretamente estão implicados nesta mudança.

Tabela 1 Síntese das dificuldades e pontos fortes da implementação do Projeto MAIA no AE em estudo

As dificuldades	Os pontos FORTES
A ideia instalada de que tudo é para	"Outra" avaliação formativa e a centralidade
avaliar	do feedback
Conceções erróneas de alguns con- ceitos	Clarificação conceitual
Desenvolver trabalho interdiscipli-	Reforço da importância do trabalho inter-
nar	disciplinar e das dinâmicas de partilha
Peso do paradigma classificatório na avaliação	Maior diversidade de processos de recolha de informação
Organização rígida dos momentos	Maior participação dos alunos na avaliação

Tempo disponibilizado para a coordenação pedagógica	Ensino, aprendizagem e avaliação mais integrados
Gestão do crédito horário	Melhoria da comunicação interna
	Melhor relação pedagógica
	Diferenciação pedagógica mais integrada

5. Conclusões

O Projeto MAIA tem como objetivo central a transformação e melhoria das práticas de ensino e de avaliação que ocorrem nas salas de aula, adequando-as aos contextos de hoje, permitindo que as crianças e jovens atinjam as competências definidas no PASEO ao fim dos doze anos da escolaridade obrigatória. Sendo um projeto de formação de professores, significa que as mudanças esperadas devem ocorrer através de uma metodologia de formação que permita que os professores questionem as suas conceções sobre o ensino e a avaliação, em suma sobre a "velha" "gramática escolar".

Como referem Roldão e Ferro (2015, p. 580) "sabemos que por trás de práticas avaliativas existem múltiplas interpretações e (consequentes) divergências, baseadas tanto em diferenças conceptuais, como na forma como é entendida a concretização prática dessa avaliação". O diretor parece reconhecer estas dificuldades ao afirmar que a participação do AE em estudo na formação MAIA veio "despertar aquilo que estava adormecido, e veio indicar caminhos, mas sem os prescrever. E aí é que é a parte difícil". Também refere que "obrigou as escolas a refletir sobre aquilo que se estava a fazer, a discutir e a tentar encontrar formas diferentes de trabalhar dentro da sala de aula".

A reflexão desenvolvida, no âmbito da formação, levou, nas palavras dos professores formandos e aqui entrevistados a identificar a necessidade de "o ensino se adaptar aos alunos" e a ajudar a ressignificar e/ou dar significado "àquilo que fazemos", vendo nós aqui refletida a variável "modo de ensino do professor", referida por Roldão e Ferro (2015, p. 576), que de acordo com estes autores está correlacionada com os melhores resultados dos alunos, quando controladas as variáveis de nível cultural e grupo económico-social. Portanto, percecionamos, nestes professores, a preocupação com a qualidade das aprendizagens dos seus alunos, e a assunção da sua responsabilidade nesse processo.

Podemos afirmar que as perceções sobre o Projeto MAIA dos profes-

sores entrevistados e do diretor do AE em estudo são semelhantes. Uma razão para esta sintonia de posições poderá dever-se ao facto destes professores ao terem sido indicados, para a formação, pelo diretor, poderem ser daqueles que estão mais próximos do diretor e com ele partilham semelhantes visões de escola, de uma "outra" escola que precisa de se afirmar e permitir que o PASEO seja uma realidade para os alunos que a frequentam. Ainda assim, a análise do Relatório de Avaliação da Implementação do Contrato de Autonomia, de 2020, refere o compromisso deste AE em estudo de prosseguir "estratégias de promoção da qualidade das aprendizagens", indicando um conjunto de ações implementadas, nos vários ciclos de ensino e de formação permitindo afirmar que o compromisso referido envolveu a maioria dos professores do AE em estudo.

Nas ações descritas pelo diretor para implementar as ideias estruturantes do Projeto MAIA, verificamos que salienta a importância das equipas pedagógicas, que no presente ano letivo, têm mais autonomia no seu funcionamento, ao invés do ano da sua implementação. Vê nestas equipas um espaço para serem trabalhadas as questões centrais da avaliação pedagógica, originando diferenças nas práticas a desenvolver. Contudo, o diretor também refere a necessidade de exigir resultados e a partir deles reformular o modelo implementado. Afirma estar também disponível para a AFC dada pelo atual Decreto-Lei n.º 55/2018, mediante proposta dos grupos disciplinares/departamentos. Aliás, mostra "alguma pena" por ainda não ter conseguido "enquanto diretor" alterar as matrizes curriculares. O diretor também refere que está sempre disponível para acolher propostas de inovação dos professores, chamando a si a responsabilidade para encontrar meios para que sejam executados, desde que internamente tais propostas sejam percecionadas como mais-valias para os alunos e professores.

Na nossa opinião estas ações do diretor vão no sentido do que está definido no atual diploma que regula a direção, administração e gestão escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008), que no terceiro objetivo considera que "a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação" (p. 2342), numa lógica de prestação de contas.

Os professores entrevistados referem implementar um conjunto de tarefas na sala de aula que globalmente passam por dinâmicas de ensino mais ativas, nas quais os alunos assumem um papel mais determinante, levando a momentos de autorregulação das aprendizagens.

Consideram a utilização de rubricas como procedimento de registo da avaliação das aprendizagens uma mais-valia neste processo. Referem a este propósito que a clarificação conceitual, fruto da formação, foi determinante para estas mudanças, bem como para a melhoria da comunicação interna. Mas, mencionam igualmente as dificuldades que sentem por guererem fazer estas mudanças, identificando claramente duas. A primeira, é a real falta de tempo para refletir, planear e articular a implementação de outras práticas de ensino e de avaliação mais consentâneas com o que hoje se preconiza. Esta falta de tempo leva a que seja mencionado que são necessários, muitas vezes, sacrifícios pessoais, como ficar sem fim de semana, para avançar no caminho pretendido. A segunda dificuldade mais referida está ligada à resistência que muitos (professores) oferecem à mudança. A "gramática escolar" resultante de uma determinada conceção de escola, dificulta em muito o trabalho daqueles professores que desejam e trabalham para a mudança (inovação), por verem na oportunidade de diversificar estratégias de ensino e de processos de recolha de informação, bem como numa maior participação dos alunos na avaliação, uma oportunidade destes se envolverem mais, e fazerem mais aprendizagens que os capacitem para uma sociedade marcada pela incerteza e conseguente necessidade de adaptação.

Em resposta à pergunta formulada no início do estudo podemos dizer que segundo os professores e o diretor são visíveis algumas mudanças decorrentes da participação na Formação MAIA. A clarificação conceitual permitiu melhorar a comunicação entre todos, bem como a compreensão do real significado dos múltiplos conceitos próprios da avaliação pedagógica. Verificou-se também o reforço da importância do trabalho interdisciplinar e das dinâmicas de partilha bem como uma maior atenção à necessidade de diversificar os processos de recolha de informação acerca dos que os alunos sabem e sabem fazer. Foi referida também a maior participação dos alunos nos processos de avaliação e uma diferenciação pedagógica mais integrada, por ser mais bem compreendida.

No final deste estudo consideramos que as palavras de Vieira (2013, p. 390) expressam a urgência dos dias de hoje:

Este é o tempo das lideranças para a aprendizagem (Hallinger, 2011) centradas na aprendizagem de toda a comunidade educativa, o tempo do desenvolvimento da capacitação interna das escolas (Hopkins, 2007; Bolívar, 2012) o tempo do reconhecimento da capacidade de autoria (Alves, 2011; Robinson & Aronica, 2010), o tempo de substituir a lógica da vassalagem pela lógica da cidadania organizacional e da criação."

6. Referências Bibliográficas

Alves, J. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), Mudança em movimento. Escolas em tempos de Incerteza. (pp. 25–48). Católica Editora.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (1.ª edição). EDIÇÕES 70 LDA/ AI MEDINA BRASII.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95–133. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), 63–92. https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000100004

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem (2.ª edição). Universidade Aberta (Vol. 15).

Coutinho, C. (2015). Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. In F. N. Souza, D. N. Souza & A. P. Costa (Org.) *Investigação Qualitativa. Inovação, Dilemas e Desafios* (1.ª edição, pp. 103–124). Ludomedia (Vol. 2).

Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino* (pp. 231–268). Almedina (Vol.1).

Fernandes, D. (2021a). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*.

Fernandes, D. (2021b). Critérios de Avaliação. Folha de Apoio à Formação-Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação Em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021c). Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*.

Fernandes, D., Machado, E., & Candeias, F. (2020). *Para uma Avalia*ção *Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA* (2019-2020). Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Fernandes, D., Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S., & Henriques, S. (2019). *Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)*. Ministério da Educação.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós Modernidade: Perspetivas Curriculares*. Porto Editora.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Artmed.

Grave-Resendes, L. & Freitas, A. (2018). Liderança nas escolas. In L. Grave, G. Bastos & I. Oliveira (Org,). *Lideranças e Inovação Em Contextos Educativos* (pp.42–59). Universidade Aberta.

Guskey, T. (2005, Abril). Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research, and implications [Paper Presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Leite, C. (2019, September 6). Estão as escolas preparadas para a autonomia e a flexibilidade curricular? [Paper Presentation]. Conferência EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.

Lima, L. C., & Torres, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas. *Análise Social*, *55*(237), 748–774.

PERCURSOS INVESTIGATIVOS

- Lima, Licínio C. (2021). ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, JUVENTUDE E DESPORTO Audição Pública sobre "O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário" (23/02/2021).
- Machado, E. A. (2021). Feedback. Folha de apoio à formação Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*.
- Matos, B. C., & Grave-Resendes, L. (2018). Conceito de Liderança e de Líder. In L. Grave, G. Bastos & I. Oliveira (Org,). *Lideranças e Inovação Em Contextos Educativos* (pp.8–20). Universidade Aberta.
- Morgado, J. C. (2017). Desafios Curriculares para uma Escola com Futuro. *ELO Revista Do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 24, 37–44.
- Morgado, J. C., & Osório, A. (2021). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. In A. Nobre, A. Mouraz & M. Duarte (Org.). *Portas que o digital abriu na investigação em Educação* (pp. 131–150). Universidade Aberta. https://doi.org/https://doi.org/10.34627/uab.edel.15
- Offerdahl, E. G., McConnell, M., & Boyer, J. (2018). Can I have your recipe? Using a fidelity of implementation (FOI) framework to identify the key ingredients of formative assessment for learning. *CBE Life Sciences Education*, 17(4). https://doi.org/10.1187/cbe.18-02-0029
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189–1208.
- Pedro, A. (2022). *Avaliação Pedagógica Um Estudo De Caso Sobre O Projeto Maia* [Relatório de Mestrado não publicado]. Instituto Politécnico de Leiria.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª edição). Gradiva Publicações, Lda.

Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 570. https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3671

Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, L. Santos, A. C. Lopes, & E. Macedo (Eds.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas Teóricas, Práticas e de Desenvolvimento* (pp. 165 - 190). Editora CRV. https://doi.org/10.24824/978854443463.5

Silvestre, M. J. (2015). O desafio que se impõe: que currículo para o século XXI? *Educação: Temas e Problemas*, 1(15), 3–16.

Vieira, I. (2013). *Gramática Escolar e (in)sucesso - Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Universidade Católica Portuguesa.

Wiliam, D. (2004). Assessment and the regulation of learning. *Invited Symposium* 'What Does It Mean for Classroom Assessment to Be Valid? Reliable?' - National Council on Measurement in Education, April.

Anexo I - Guião d4 a entrevista ao Diretor

Blocos	Objetivos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e moti- vação do entrevis- tado	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	Informar o entrevistado sobre o tra- balho que nos encontramos a desen- volver e quais os seus objetivos; - Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; Garantir a confidencialidade dos da- dos e o anonimato do entrevistado; - Solicitar a autorização para grava- ção áudio da entrevista;	Tempo médio: 5 minutos
A - Dados gerais sobre a dimensão profissional do entrevistado	A 1- Conhecer opercurso profissional do entrevistado	A 1.1 - Há quantos anos leciona? A 1.2 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? A 1.3 - Que cargos já desempenhou aolongo da sua carreira? A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019/20; 20/21 e 21/22?	Tempo médio: 5 minutos
B- Nível de adesão do diretor ao Projeto MAIA. Objetivos: 3 – Com- parar as perceções sobre o Projeto MAIA dos profes- sores com as do diretor do agrupa- mento	nível de ade- são do diretor ao Projeto	B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA? B 1.2 - Que expetativas tinha inicialmente? B 1.3 - Considera importante a participação do seu AE no Projeto MAIA? Porquê? B 1.4 Considera relevante a formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica? Em que medida o Projeto MAIA pode contribuir para essa formação?	Tempo médio: 10 minutos

C – Nível de imple-	C 1- Conhecer	C 1.1 – Quais as opções tomadas em	
mentação de ações		termos de organização e afetação	Tempo médio:
no AE em estudo	tomadas pela	de recursos humanos e materiais	30 minutos
conducentes à	direção re-	com vista à melhoria da qualidade	
implementação	lativas à im-	das aprendizagens?	
das ideias estrutu-	plementação	(Gestão do crédito horário aco-	
rantes da avaliação	da avaliação	moda este reforço na AP? Escola	
pedagógica	pedagógica	+ 21 23 está a ser implementada?	
	preconizada	Há apoio à sua implementação?;	
	nos norma-	organização dos horários dos	
Objetivos:	tivos legais	docentes?; constituição de equi-	
2 – Analisar as	atualmente em	pas pedagógicas para o efeito?;	
ações que os	vigor.	divulgação junto da comunidade e	
professores parti-		envolvimento desta? Preocupações	
cipantes, no Pro-		com a formação dos seus docen-	
jeto MAIA, dizem		tes? Qual o papel do conselho	
desenvolver para		pedagógico na aferição de critérios	
implementar as		e instrumentos de avaliação, enqua-	
ideias estruturan-		drados no PASEO?)	
tes da avaliação		C 1.2. – Há iniciativas de inovação	
pedagógica.		pedagógica? Quais?	
		C 1.3 – Como descreveria, glo-	
4- Conhecer as		balmente, o processo de	
dificuldades e os		implementação do Projeto de	
pontos		Intervenção?	
fortes da imple-		C 1.3 – Como descreveria, global-	
mentação de práti-		mente, o processo de implementa-	
cas de ensino e de		ção do Projeto de Intervenção?	
avaliação, preconi-		(Foi implementado apenas pelos	
zadas pelo Projeto		participantes? Houve alargamento	
MAIA.		dos participantes, por exemplo, do	
		mesmo grupo disciplinar? etc)	
		C 1.4. – Quais as dificuldades na	
		implementação de novas práticas	
		de ensino e avaliação no seu AE?	
		C 1.5. – O que mudou na sua escola	
		decorrente do Projeto MAIA?	

Anexo II - Guião da entrevista aos professores

Blocos	Objetivos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação dos entre- vistados	- Legitimar a entrevista - Motivar os entrevistados	- Informar os entrevistados sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e quais os seus objetivos; - Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; - Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos entrevistados; - Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista;	Tempo médio: 5 minutos
A - Dados gerais sobre a dimensão profissional dos entrevistados	A 1- Conhecer o percurso pro- fissional dos entrevistados	A 1.1 - Há quantos anos leciona? A 1.2 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? A 1.3 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019/20; 20/21 e 21/22?	Tempo médio: 5 minutos
B- Nível de adesão dos professores ao Projeto MAIA. Objetivos: 3 – Comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos profes- sores com as do diretor do agrupamento	B 1- Conhecer o nível de adesão dos professo- res ao Projeto MAIA.		Tempo médio: 10 minutos

C – Nível de implemen-		C 1.1 – De que modo os materiais de apoio	Tempo médio:
tação das ideias estru-		distribuídos e a dinâmica da formação	30 minutos
turantes da avaliação	ensino e de	MAIA, são estruturantes no dia a dia das	
pedagógica, no âmbito do	avaliação que	suas aulas?	
Projeto MAIA	os professores	(Como descreve as suas práticas de ensi-	
	participantes	no? Como vê o papel do professor no pro-	
	no Projeto	cesso de ensino-aprendizagem? E o papel	
Objetivos:	MAIA preten-	do aluno? Como implementa a avaliação?	
2 – Analisar as ações que	dem desen-	E a classificação? São processos distintos	
os professores partici-	volver	dissociáveis ou integrados? E como? Como	
pantes, no Projeto MAIA,		participação os alunos na avaliação? Como	
dizem desenvolver para		é recolhida e tratada a informação acerca	
implementar as ideias		desta avaliação? Como é implementada a	
estruturantes da avalia-		diferenciação pedagógica?)	
ção pedagógica.		C 1.2 Como reagem os alunos às mudan	
		ças/estratégias implementadas?	
4- Conhecer as dificul-		C 1.3. – Como é feita a aferição de critérios	
dades e os pontos fortes		e instrumentos de avaliação, entre docen-	
da implementação de		tes? (ao nível da disciplina? Departamen-	
práticas de ensino e de		to?	
avaliação, preconizadas		Conselho de turma?)	
pelo Projeto MAIA.		C 1.4. – Como é feita a partilha de práticas	
		científico-pedagógicas relevantes, bem	
		como a reflexão sobre a eficácia das dife-	
		rentes metodologias de ensino e apren-	
		dizagem aplicadas? A que nível? Com que	
		periodicidade?	
		C 1.5 Preconiza-se a utilização primor	
		dial da avaliação com finalidade forma-	
		tiva. Como é feita? Quais as práticas que	
		considera mais fáceis de implementar?	
		C 1.6 - Para si, e de um modo geral, como	
		é possível, na sala de aula, materializar	
		as ideias estruturantes do Projeto MAIA:	
		ser fundamental os alunos aprenderem a	
		pensar; ter uma nova conceção de currícu-	
		lo e considerar que a avaliação, o ensino e	
		aprendizagem estão integrados.	
		C 1.7. – Quais as dificuldades na implemen-	
		tação de novas práticas de ensino e avalia	
		ção no seu AE?	
		C 1.8. – O que mudou na sua es-	
		cola decorrente do Projeto MAIA?	

CAP



CAPÍTULO 4 – POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA A TRANSIÇÃO DIGITAL DAS ESCOLAS: DAS INTENÇÕES AOS IMPACTOS

Pedro Martins¹, Antónia Barreto²

1. Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes na vida quotidiana de todas as organizações e as educativas não são uma exceção. Mas como é que essa tecnologia está a ser utilizada nas Escolas? Pode ser potenciada para contribuir de forma mais evidente na persecução dos objetivos do sistema educativo? Quais os benefícios esperados e os efetivamente alcançados pela introdução das TIC no sistema de ensino?

Estando a problemática em estudo relacionada com a transformação digital das instituições de ensino, o objetivo deste estudo é de clarificar o impacto da transformação digital na escola a nível organizacional.

Para este estudo importa compreender o documento estruturante Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital (PADDE), e conhecermos o impacto que as ações nele definidas tiveram no quotidiano escolar. O PADDE define um conjunto de ações que abrangem várias dimensões, mas este estudo recai apenas sobre a "Dimensão Organizacional", porque se enquadra nos objetivos deste ciclo de estudos, e influencia diretamente a "Dimensão Pedagógica" e a "Dimensão Tecnológica". Definiram-se para este estudo os seguintes objetivos: Objetivo 1 - Aferir a perceção que os docentes e dirigentes têm sobre o seu envolvimento e empenho na definição e persecução da estratégia para a transição digital; Objetivo 2 - Analisar o impacto das alterações provocadas pela utilização de tecnologias digitais nos processos de comunicação e partilha; Objetivo 3 - Perceber se a alocação de recursos é ajustada ao processo para a transformação digital da Escola; Objetivo 4 - Refletir sobre como a estratégia para a transição digital influencia o desenvolvimento profissional dos docentes.

¹ Agrupamento de Escolas de Pombal

² Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

2. Os Referenciais Europeus de Literacia Digital

A presença das tecnologias digitais em todos os contextos, alterou profundamente o quotidiano da vida das pessoas, na forma como comunicamos, como trabalhamos, como aproveitamos o nosso tempo de lazer, como organizamos a nossa vida, e como obtemos conhecimento e informação. As tecnologias influenciam a forma como nos comportamos e como pensamos. A presença cada vez mais efetiva das TIC na vida dos cidadãos, despertou a necessidade dos estados definirem politicas educativas para dotarem as populações de competências adequadas para usar as TIC de forma eficaz e consciente. Os referenciais produzidos pela União Europeia (Europeia, 2023), em matéria de competências tecnológicas, são reveladores da preocupação política em dotar os cidadãos com as competências necessárias para usarem tecnologias digitais de forma crítica e criativa.

O quadro de referência de Literacia Digital - DigComp (Europeia, 2023) serve como uma orientação para os estados membros da União Europeia (EU), criarem consenso sobre as principais competências digitais dos cidadãos, facilitando a aferição de descritores transversais que possibilitem a avaliação de diversas iniciativas. Foi neste contexto que surgiu o referencial DigComp e teve como objetivos chave identificar as principais componentes da competência digital em termos dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para se ser digitalmente competente; desenvolver um quadro de referência descritivo que possa contribuir para a orientação e validação de processos de formação, avaliação e acreditação e propor um roteiro para possível utilização do quadro de referência para todos os cidadãos europeus (Lucas & Moreira, 2017, p. 2).

O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, Dig-CompEdu (EDUCATIVAS, 2023) foi desenvolvido pela Comissão Europeia com o objetivo de permitir aos educadores, avaliar e desenvolver de forma abrangente a sua competência digital pedagógica. Este referencial debruça-se sobre a necessidade de capacitar os educadores para a transformação digital dos sistemas educativos, sobre a definição de competências e requisitos que cada educador deve ter para que essa transformação digital possa ocorrer nos sistemas educativos dos estados membros da EU.

O DigCompOrg é um referencial dirigido a todas as organizações educativas que querem investir na inovação organizacional através da integração das tecnologias digitais. Para o objetivo deste trabalho, este

referencial é estratégico pois o foco é a dimensão organizacional de um agrupamento de escolas, e este referencial foi desenvolvido com o intuito de orientar a organização para um processo de autorreflexão e autoavaliação para o desenvolvimento de um plano digital para a integração abrangente e eficaz das tecnologias no processo educativo.

No âmbito deste referencial existe uma plataforma disponibilizada pela Comissão Europeia que contem um questionário de avaliação da competência digital das escolas (SELFIE) aplicado a alunos, professores e dirigentes escolares. O SELFIE serve como instrumento de reflexão e ajuda a escola a definir estratégias para alcançar os objetivos de integrar as TIC em todas as dimensões do processo educativo. Os questionários podem ser aplicados três vezes por ano, permitindo monitorizar o progresso das ações implementadas (Mattar, Piovezan, Souza, Santos, & Santos, 2020). As ações definidas constituem o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE).

O PADDE centra-se na utilização dos recursos pedagógicos digitais e as suas metas devem contemplar toda a comunidade educativa. Na sua elaboração, dever-se-á considerar as dimensões onde o digital deve ser integrado transversalmente: organizacional, pedagógica, tecnológica e digital.

O questionário Check-In é uma ferramenta de autorreflexão que permite percecionar as competências digitais dos docentes e as respetivas necessidades de formação. Após o preenchimento do inquérito é disponibilizado um relatório com as competências explicitadas de acordo com seis níveis de proficiência, classificados de A1, A2, B1, B2, C1, C2, semelhante aos níveis de proficiência utilizados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

3. Metodologia de Investigação

A metodologia usada nesta investigação tem como objetivo avaliar o impacto da transformação digital numa escola a nível organizacional. A questão de partida deste estudo reflete sobre questões que as comunidades educativas se deparam no seu quotidiano, entre elas se a digitalização das escolas está verdadeiramente a contribuir para uma maior eficiência do sistema educativo.

Queremos perceber o impacto da transformação digital numa escola a nível organizacional e a forma como estão a ser percecionadas e operacionalizadas pela comunidade educativa as políticas veiculadas no Plano de Transição Digital. Assim, a pertinência deste trabalho não

reside apenas na verificação do cumprimento dos objetivos das políticas educativas, mas sobretudo na perceção que a comunidade educativa tem sobre o alcance e impacto organizacional num Agrupamento de Escolas. O que se pretende apurar é o impacto real das ações inscritas no PADDE, na dimensão organizacional, e para isso importa analisar essas ações, o acompanhamento e monitorização que estas têm tido e a avaliação/perceção que os diversos atores da comunidade educativa fazem sobre o seu impacto.

3.1. Natureza da investigação: tipo de estudo e abordagem

Optou-se por uma abordagem metodológica que permitisse investigar uma instituição de forma aprofundada e exaustiva, ou seja, o "estudo de caso". Apesar de predominantemente qualitativo, o estudo de caso pode não ser unicamente uma técnica qualitativa, podendo trazer um caráter qualitativo/quantitativo, ou mesmo quantitativo (Coimbra & Martins, 2013). A metodologia usada nesta pesquisa enquadra-se num modelo misto, onde o caráter quantitativo de recolha de dados permitirá compreender os resultados de caráter qualitativo. A população desta investigação envolve todos os docentes, dirigentes e alunos a partir do 3.º ano do 1.º Ciclo até ao 12.ºAno do Agrupamento de Escolas selecionado.

3.2. Os instrumentos de recolha e tratamento de dados

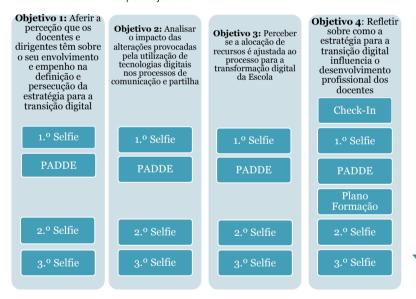
Os instrumentos usados para recolha de informação foram os questionários das ferramentas SELFIE e Check-In, o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola e o Plano de Formação. Importa referir que o 1.º SELFIE serviu de base para a construção do PADDE, servindo o 2.º e 3.º SELFIE para monitorização e para definição de ações de melhoria. O Check-In serviu como instrumento de diagnóstico para definição do plano de formação.

Para cada um dos objetivos, foram analisados os instrumentos de acordo com a Figura 1.

O ponto de partida para o enquadramento desta investigação, teve como base o PADDE, documento elaborado durante o ano de 2021. Para a elaboração do plano foram utilizadas diversas metodologias, incluindo uma revisão bibliográfica sobre o tema da educação e o ambiente digital, o estudo e interpretação dos referenciais europeus DigCompEdu e DigCompOrg, a análise de resultados dos inquéritos Check-In (para diagnóstico das competências digitais dos docentes) e os resultados de diagnóstico do 1.º SELFIE.

Visto existir já uma fonte de recolha de dados de caráter quantitativo (SELFIE e Check-in), foram usados os instrumentos destas duas ferramentas em que os dados obtidos são objeto de tratamento estatístico, ainda que com uma finalidade descritiva. Relativamente à natureza dos documentos analisados, recorremos ainda a documentos do Agrupamento, tais como: o Projeto Educativo; o Plano de Melhoria; e o Plano de Inovação.

Figura 1Análise dos Instrumentos por Obietivos



3.2.1 O PADDE

A construção do PADDE teve por base o diagnóstico e a reflexão feita com base nas ferramentas Check-In e o 1.º SELFIE. Ficou definido que durante a vigência da implementação do PADDE, seria elaborado uma monitorização anual com a utilização da ferramenta SELFIE e um relatório com evidências da implementação de cada uma das ações. No PADDE do Agrupamento, para a dimensão organizacional, foram definidos um

conjunto de atividades organizadas pelos grupos constantes na Tabela 1.

Tabela 1Atividades do PADDE na dimensão organizacional

Dimensão Organizacional	N.°	Atividades
Dáticas de liderance e	1	Plano de comunicação
Páticas de liderança e	2	Programa Segurança Digital (PSD)
gestão	3	Serviços especializados em sistema de informação
Colaboração e Ne-	4	Programa Uso de Plataformas Digitais
tworking	5	Parcerias com entidades externas
December of the contract of th	6	Programa de Mentoria Digital
Desenvolvimento profis- sional	7	Plano de Formação Interno
Siulidi	8	Plano de Formação

Para cada uma das atividades foram definidos os objetivos, os destinatários, os instrumentos e indicadores de monitorização e as respetivas metas, bem como os responsáveis pela sua dinamização e monitorização.

3.2.2. O Check-In

O Check-In foi aplicado de 8 a 18 de janeiro 2021, tendo sido a população o universo dos professores (onde se inclui os docentes e dirigentes) que se encontravam em funções no Agrupamento. A análise documental dos resultados apresentados permite-nos compreender qual a perceção inicial dos docentes (antes da implementação do PADDE), sobre as suas habilidades para a utilização das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem.

3.2.3. O SELFIE

Os questionários SELFIE, dirigidos a docentes, dirigentes e alunos, permitem verificar a evolução cronológica das perceções e a respetiva concordância entre os vários atores. Importa pois verificar em que medida é que estes resultados (2.º e 3.º) influenciam o PADDE e as respetivas ações corretivas.

Para esta investigação que se debruça sobre a dimensão organizacional, importa então analisar os domínios A. Liderança, B. Colaboração e Trabalho em Rede e o D. Desenvolvimento Profissional Continuo, sem, contudo, ignorar os resultados obtidos nos outros domínios. As informações recolhidas permitiram ter uma perspetiva relativamente a estratégias e práticas da utilização de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem e nos processos de gestão e comunicação inerentes às tarefas relacionadas com a escola.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Objetivo 1 - Aferir a perceção que os docentes e dirigentes têm sobre o seu envolvimento e empenho na definição e persecução da estratégia para a transição digital

Para o Objetivo 1, importa então analisar os resultados no domínio A. Liderança, onde é abordado a perceção sobre a existência de uma "estratégia digital", o envolvimento dos docentes na definição dessa estratégia e o apoio dos dirigentes para os docentes experimentarem novas formas de ensinar com recurso às tecnologias digitais. A Tabela 2 permite comparar os resultados deste domínio, nos diversos ciclos de ensino e pelos diversos atores (dirigentes e docentes).

Da análise da Tabela 2, sobressai a diferença percecionada pelos diferentes atores, onde se destaca a maior perceção dos dirigentes relativamente aos docentes. Salienta-se ainda no ensino profissional, os docentes têm uma perceção de existir uma melhoria significativa contrariamente aos outos ciclos de ensino. De notar que a população de dirigentes neste ciclo é muito reduzida (apenas 2 dirigentes), o que pode não ser considerável. No 3.ºCiclo nota-se uma perceção de melhoria generalizada, com maior incidência no grupo de dirigentes. Em todos os outros ciclos a tendência é de melhoria pouco significativa, tanto em dirigentes como nos professores.

Tabela 2SELFIE Domínio A. Liderança

	Dirigen	tes		Docent	es		Média	
A. Liderança	1ªSel	2ªSel	3ªSel	l _a Sel	2ªSel	3ªSel		рос
Média 1.º Ciclo	3,8	3,7	3,9	3,5	3,6	3,8	3,8	3,6
Média 2.º Ciclo	4,3	4,3	4,3	3,6	3,6	3,8	4,3	3,7
Média 3.º Ciclo	3,5	3,8	4,1	3,4	3,8	3,9	3,8	3,7
Média Secundário	3,6	4,1	4,1	3,4	3,7	3,8	3,9	3,7
Média Profissional	4,0	4,2	3,8	3,7	3,9	4,1	4,0	3,9
Média Geral	3,8	4,0	4,1	3,5	3,7	3,9	4,0	3,7

Importa refletir sobre os resultados apresentados neste domínio relacionando a estratégia digital da escola e o seu impacto efetivo nas atividades letivas. A questão relativa ao "Tempo disponível para ensinar com tecnologias digitais", refletida na Tabela 3 permite verificar que o tempo despendido para o ensino com recurso a tecnologias da informação é cada vez menos, de acordo com as respostas.

Tabela 3
SELFIE Tempo disponível para o ensino com tecnologias digitais

qual e a percentagem de tempo de ensino em que os professores da sua escola usaram as tecnologias digitais nas aulas, nos últimos 3 meses?

	1.º Cid	lo		2.º Cid	0		3.º Cid	lo		Secuno	fário		Profiss	ional	
Respostas dos professores	1ªSEL	2ªSEL	3.ºSELF	1ªSEL	2ªSEL	3.ºSEL	1ªSEL	ZHSEL	3.ºSEL	1ªSEL	2ªSEL	3.ºSEL	1ªSET	ZªSEL	3.ºSEL
Percentagem de tempo para o ensino com tecnologias	3,9	3,8	3,7	4,4	3,3	3,1	4,3	3,4	3,6	4,6	3,3	3,5	4,8	3,9	4,1

1 - 0-10 %:_2 - 11-25 %; 3 - 26-50 %; 4 - 51-75 %; 5 - 76-100 %

Apesar de na generalidade todos percecionarem que existe uma efetiva melhoria na estratégia digital da escola (Tabela 2), o tempo disponível para ensinar com tecnologias digitais diminuiu, o que não deixa de ser um resultado aparentemente contraditório e que importa compreender qual ou quais as causas que contribuem para este resultado.

No PADDE identificámos a atividade 1 – "Plano de comunicação" que concorre para o desenvolvimento deste objetivo. Com o desenvolvimento desta atividade, pretende-se tornar mais fluída a comunicação entre o agrupamento e os diversos públicos, nomeadamente a nível interno e externo. Segundo o PADDE esta atividade permitirá "estabelecer uma

comunicação aberta e bidirecional com a comunidade educativa que promova relações sólidas e permita ao agrupamento cumprir a sua missão e a sua visão".

A análise dos questionários SELFIE, sobre a confiança na utilização de tecnologia por parte dos docentes para atividades de comunicação (Tabela 4), não evidencia qualquer impacto significativo da Atividade 1, que apresentam a mesma confiança na utilização de tecnologias para as tarefas de comunicação, aquando a aplicação do 1.º SELFIE.

Tabela 4SELFIE – Comunicação

Qual o grau de confiança dos seus professores relativamente à utilização de tecnologia para as seguintes tarefas?

Respostas	1.º Ci	clo		2.º Ci	clo		3.º Ci	clo		Secu	ndário		Profi	ssional		<u></u>
	1#SE L	2#SE	3.9SE	1#SE L	2#SE	3.9SE	1#SE L	2#SE	3.9SE	1#SE	2#SE	3.9SE	1#SE	2*SE L	3.9SE	Médi
Comunicação	4,3	4,1	4,3	4,1	4	4,2	4	4,2	4,2	4,2	4,1	4,3	4,4	4	4,3	4,2

1 - Nada confiante; 2 - Pouco confiante; 3 - Algo confiante; 4 - Confiante; 5 - Muito confiante

No domínio A-Liderança (Tabela 2), verifica-se uma perceção global de melhoria ao longo do período de aplicação dos 3 SELFIE em todos os ciclos de ensino, nomeadamente em termos de estratégia digital e de envolvimento dos docentes na definição dessa mesma estratégia. Apesar de se verificar uma melhoria desta perceção, na prática não se verifica um aumento na utilização das tecnologias digitais em ambiente de sala de aula (Tabela 3), o que pode indiciar que as ações revertidas no PADDE não cumpriram com os seus desígnios, ou que a própria estratégia não concorre eficazmente para a transição digital. Não se compreende que não existam ações corretivas para inverter esta perceção, uma vez que no 2.ºSELFIE já se indiciava a diminuição na utilização de tecnologias digitais.

Analisando os resultados obtidos nos instrumentos de recolha de dados, apesar dos resultados dos SELFIE revelarem um aumento na perceção de existência de uma estratégia para a transição digital com o envolvimento dos docentes, o PADDE não faz referência a qualquer atividade que concorra para este desígnio, nomeadamente no que diz respeito ao envolvimento dos docentes na definição dessa mesma estratégia. Não existem evidências de qualquer monitorização da Atividade 1 – Plano de Comunicação, o que dificulta a definição de um plano de melhoria desta ação. A perceção dos docentes do ensino profissional é superior

ao dos outros ciclos de ensino, o que pode ser revelador que o plano de comunicação interno tem impactos diferentes consoante o ciclo de ensino. O ensino profissional na região de influência do Agrupamento tem uma forte concorrência de escolas públicas e privadas, o que pode justificar um maior envolvimento na estratégia de comunicação e de transição digital dos docentes do ensino profissional relativamente aos outros ciclos. O estudo evidencia perceções diferentes, entre dirigentes e docentes, o que indicia que a estratégia digital não é compreendida da mesma forma por todos os atores.

Relativamente ao impacto da estratégia digital nas atividades letivas, existe a perceção generalizada de que cada vez é despendido menos tempo para ensinar com recurso às TIC. Se em termos estratégicos o Agrupamento pretende incorporar as tecnologias nos processos de ensino aprendizagem, as atividades definidas no PADDE parecem não estar a concorrer para aumentar essa perceção. Podem existir necessidades e expectativas distintas conforme o ciclo de ensino e o PADDE não considera essa diferenciação, que talvez fosse pertinente discutir em sede própria. Assim e apesar de na generalidade haver um ligeiro aumento na perceção sobre o envolvimento de todos na definição de uma estratégia digital, existe também uma perceção de que na prática, essa estratégia não resulta em mais tempo de utilização de tecnologias digitais nos processos de ensino aprendizagem.

4.2. Objetivo 2 - Analisar o impacto das alterações provocadas pela utilização de tecnologias digitais nos processos de comunicação e partilha

Para responder ao Objetivo 2, importa analisar e perceber a evolução dos vários indicadores no domínio da "Colaboração e trabalho em rede". Após a análise dos resultados dos questionários neste domínio (Tabela 5), importa refletir sobre as diferentes perceções e tendências consoante os grupos de população. Para este domínio os alunos também participaram no questionário.

Tabela 5SELFIE Domínio B. Colaboração e trabalho em rede

	Dirige	entes		Doce	ntes		Alunc)S		Média	a	
B. Colaboração e trabalho em rede	1*Sel.	2ªSel.	3ªSel.	1*Sel.	2°Sel.	3ªSel.	1*Sel.	2ªSel.	3°Sel.	Dirig.	Doc.	Alu.
Média 1º Ciclo	3,5	3,7	3,8	3,5	3,6	3,6	4,4	4,1	4,2	3,7	3,6	4,2
Média 2º Ciclo	4,5	4,3	4,3	3,3	3,5	3,6	3,9	3,6	3,6	4,4	3,5	3,7
Média 3º Ciclo	3,5	3,7	3,8	3,1	3,6	3,7	3,2	3,3	3,3	3,7	3,5	3,3
Média Secundário	3,6	4,2	4,0	3,2	3,5	3,5	3,3	3,3	3,4	3,9	3,4	3,3
Média Profissional	3,0	4,0	3,8	3,4	3,7	3,8	3,6	3,5	3,5	3,6	3,6	3,5
Média Geral	3,6	4,0	4,0	3,3	3,6	3,6	3,7	3,6	3,6	3,9	3,5	3,6

Mais uma vez os dirigentes têm uma perceção superior relativamente aos docentes, e também relativamente aos alunos com exceção do ensino profissional onde existe maior homogeneidade dos vários atores. Não se verifica uma evolução significativa deste domínio ao longo dos 3 questionários, apenas se realça o grupo de docentes do 3.º ciclo que apresentam uma subida de 0,6 valores. Apenas no 1.º ciclo os alunos têm uma maior perceção relativamente a este domínio.

As ligeiras evoluções verificadas são menos percetíveis no 1.º e 2.º ciclos relativamente aos outros ciclos de ensino. Estes resultados podem evidenciar uma necessidade de se reverem e diferenciarem as atividades do PADDE por ciclo de ensino.

Para ajudar a compreender este objetivo importa também analisar a importância atribuída pelos docentes à aprendizagem através da colaboração para o Desenvolvimento Profissional Continuo, tal como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 SELFIE Aprendizagem através da colaboração

ū	1.º C	iclo		2.º C	iclo		3.º Ci	clo		Secur	ndário		Profi	ssional	Ī
Respostas dos professores	1#SEL	2#SEL	3.ºSE	1*SEL	2#SEL	3.ºSE	1*SEL	2#SEL	3.ºSE	1*SEL	2#SEL	3.ºSE	1#SEL	2#SEL	3.ºSE
Aprendizagem através da colaboração	4,3	4,1	4,3	4,4	4,1	4,1	4,1	4,2	4,2	4,3	4,1	4,1	4,3	4,1	4,1

Apesar dos docentes reconhecerem uma ligeira melhoria no desempenho do domínio da "Colaboração e trabalho em rede" (Tabela 5) quando confrontados com "a utilidade da aprendizagem através da colaboração" (Tabela 6) para o seu Desenvolvimento Profissional Continuo, estes propendem a atribuir cada vez menos importância, exceto no 3.ºCiclo, onde se verifica um ligeiro aumento deste indicador.

Desde logo ressalta a divergência de perceções entre os vários gru-

pos da população (dirigentes, docentes e alunos), nomeadamente os docentes com uma perceção mais cautelosa, os dirigentes na generalidade com uma perceção de que existe um maior impacto provocado pelo uso das TIC nos processos de comunicação e partilha e os alunos revelam que não percecionaram alterações significativas.

As diferentes perceções podem antever que os resultados esperados pelos diferentes atores não foram bem compreendidos ou que existem ambiguidades na comunicação interna ou as expectativas dos dirigentes podem diferir das expetativas dos docentes.

Apenas se considerou a atividade 6 – "Programa de Mentoria Digital", visto se tratar de uma atividade onde a partilha e a comunicação são fundamentais para a sua implementação. Sendo esta uma atividade de DPC, é também uma forma de colaboração e partilha, pois requer o envolvimento de docentes que colaboram na formação dos seus pares. Mais uma vez, não foi encontrada nenhuma evidência de monitorização desta atividade, pelo que se procedeu à análise de indicadores recolhidos durante a aplicação dos SELFIE, sobre o "incentivo a partilhar experiências na escola sobre o ensino com as tecnologias digitais" (Tabela 7).

Tabela 7 Incentivo à partilha de experiências

Partilha	4.	Dirigente	S		Docentes			Média	
experiências	de	1ªSel	2ªSel	3ªSel	1ªSel	2ªSel	3ªSe.	Dirig	Dos
1º Ciclo		3,8	3,4	3,8	3,7	3,9	4,1	3,7	3,9
2º Ciclo		4,5	4,0	4,5	3,4	3,7	3,7	4,3	3,6
3ºcCiclo		3,8	3,9	4,0	3,4	3,7	4,0	3,9	3,7
Secundário		3,6	4,3	4,1	3,8	3,6	3,8	4,0	3,7
Profissional		3,5	4,0	4,0	3,8	3,9	4,1	3,8	3,9
Média Geral		3,8	3,9	4,1	3,6	3,8	3,9	3,9	3,8

Este indicador apresenta uma evolução ligeira mais percetível por parte dos docentes. A maior perceção de melhoria deste indicador encontra-se no 3.º Ciclo, por parte dos docentes e no ensino secundário por parte dos dirigentes.

Analisando o indicador sobre a utilidade das Atividades de Desenvolvimento Profissional através da colaboração (Tabela 8), verifica-se que durante o período de aplicação dos SELFIE, existe uma descida ligeira da perceção por parte dos docentes.

Tabela 8Desenvolvimento Profissional através da colaboração

Anrondizacom Atravás da	Docentes			
Aprendizagem Através da Colaboração	1ªSel	2ªSel	3ªSel	Média
1º Ciclo	4,3	4,1	4,3	4,2
2º Ciclo	4,4	4,1	4,1	4,2
3º Ciclo	4,1	4,2	4,2	4,2
Secundário	4,3	4,1	4,1	4,2
Profissional	4,3	4,1	4,1	4,2
Média Geral	4,3	4,1	4,2	4,2

Os resultados obtidos nos SELFIE, parecem ser reveladores que não existem alterações significativas nas práticas de colaboração e partilha entre docentes, pois não existem evidências de evolução da perceção e da importância destas práticas no quotidiano da escola.

Para o Objetivo 2, os dirigentes percecionam um maior impacto relativamente aos alunos e docentes, contudo não se verifica uma melhoria significativa deste indicador ao longo do período em análise. Se por um lado os docentes sentem mais confiança na utilização das TIC para tarefas de comunicação, por outro, quando se trata de utilizar essa tecnologia para dar feedback e apoio aos alunos, essa perceção não revela melhorias (Tabela 31). Apesar dos docentes percecionarem um aumento no impacto nos processos de comunicação e partilha, provocado pela utilização das tecnologias digitais, quando confrontados com a "a utilidade da aprendizagem através da colaboração", apesar de lhe atribuírem uma importância relativa alta, propendem a minimizar essa importância ao longo do período. Esta desvalorização questiona-nos sobre a importância atribuída pelos docentes aos processos de partilha nas diversas atividades escolares. A utilização de tecnologias digitais nos processos de comunicação e partilha têm mais impacto nas atividades não relacionados com os processos pedagógicos.

4.3 Objetivo 3 - Perceber se a alocação de recursos é ajustada ao processo para a transformação digital da Escola

Para responder ao Objetivo 3, importa analisar os resultados dos indicadores no domínio da "*Infraestruturas e equipamentos*", que pode contribuir para clarificar este objetivo.

Tabela 9SELFIE Domínio C. Infraestruturas e equipamentos

C. Infraestruturas		gentes		Doc	entes		Alun	os		Méd	ia	
C. Infraestruturas equipamentos	1"Sel	2ªSel	3ªSel	1ªSel	2ªSel	3ªSel	1ªSel	2ªSel	3ªSel	Dirig	Doc.	Ahı.
Média 1º Ciclo	3,8	3,9	3,9	3,5	3,5	3,7	3,8	4,0	4,1	3,9	3,6	4,0
Média 2º Ciclo	3,8	3,8	4,3	3,5	3,5	3,6	3,8	3,6	3,8	4,0	3,5	3,7
Média 3º Ciclo	3,9	3,9	3,9	3,8	3,8	3,9	3,3	3,3	3,4	3,9	3,8	3,4
Média Secundário	4,0	4,0	3,9	4,0	4,1	3,9	3,5	3,7	3,6	4,0	4,0	3,6
Média Profissional	4,4	4,3	3,9	3,9	3,9	4,2	3,8	3,9	3,7	4,2	4,0	3,8
Média Geral	4,0	4,0	4,0	3,7	3,7	3,8	3,6	3,7	3,7	4,0	3,8	3,7

A análise dos resultados dos questionários neste domínio (Tabela 9) salienta-se a homogeneidade dos resultados durante os três momentos. As perceções são distintas consoante os grupos da população, revelando-se o grupo de dirigentes com uma perceção superior e os alunos com uma perceção inferior. Mais uma vez os alunos do 1.ºCiclo demonstram uma maior perceção deste domínio relativamente aos docentes e dirigentes.

Tendo em conta as realidades dos diferentes Ciclos/Escolas, tanto em termos de instalações como de recursos tecnológicos, optou-se por apresentar os resultados detalhados por ciclos de ensino, para assim podermos compreender melhor as causas.

Tabela 10 SELFIE 1.º Ciclo - Fatores que inibem a utilização de tecnologia

	10. Fatores que inibem a utilização de	Dirige	ntes		Docen	tes		Média	
	tecnologia	lªSel.	2"Sel.	3"Sel.	l"Sel.	2"Sel.	3ºSel.	Dirig	Doc.
	Falta de financiamento	100%	8%	15%	45%	18%	17%	41%	27%
	Equipamentos digitais insuficientes	96%	50%	54%	74%	76%	63%	67%	71%
	Ligação à Internet lenta ou pouco fiável	88%	50%	39%	67%	63%	73%	59%	68%
	Restrições de espaço escolar	83%	17%	7%	53%	26%	34%	36%	38%
	Apoio técnico limitado ou inexistente	78%	25%	46%	56%	47%	51%	50%	52%
	Falta de tempo para os professores	89%	58%	77%	59%	55%	56%	75%	57%
응	Baixas competências digitais dos professores	42%	0%	8%	40%	13%	7%	17%	20%
Ö	Baixas competências digitais dos alunos	78%	25%	31%	52%	21%	24%	45%	32%
ä	Outro	0%	25%	8%	27%	2%	9%	11%	13%
Média	a 1.ºCiclo	73%	29%	32%	53%	36%	37%	44%	42%

A análise dos resultados do 1.º Ciclo (Tabela 10), evidencia desde logo uma melhoria significativa percecionada por ambos os atores, com maior destaque para os dirigentes, com uma diminuição dos fatores que inibem a utilização de tecnologia de 73% para 32%. O fator que mais contribuiu para esta descida é a "Falta de financiamento", onde a perceção dos dirigentes e docentes desceu significativamente. Seria espectável que o fator "Equipamentos digitais insuficientes" também acompanhasse esta descida, mas essa não é tão evidente.

Outro fator muito relevante para esta descida é o "Baixas competências digitais dos professores", que comparando com as taxas de participação em ações de capacitação digital (Tabela 24), não deixa de ser um resultado pouco esperado.

Nos resultados verificados no 3.ºSELFIE, os dirigentes identificam "A falta de tempo dos professores" e "a falta de equipamentos digitais" como os fatores que mais inibem a utilização de tecnologia. Já os docentes, além dos fatores identificados pelos dirigentes, acrescentam a "ligação à internet lenta ou pouco fiável", que se agravou ao longo do período de aplicação dos SELFIEs, e o "Apoio técnico limitado ou inexistente".

Para o 2.º ciclo importa referir que a população de dirigentes é muito pequena, de apenas 2 elementos, pelo que os resultados apresentados para este grupo, tem um significado pouco relevante comparativamente com o grupo de docentes.

Tabela 11SELFIE 2.º Ciclo - Fatores que inibem a utilização de tecnologia

	10. Fatores que inibem a utilização de	Diriger	ntes		Docen	tes		Média	
	tecnologia	1*Sel	z*Sel	3ºSel	1*Sel	2ºSel	3ºSel	Diri	Doc.
	Falta de financiamento	50%	0%	50%	24%	44%	48%	33%	39%
	Equipamentos digitais insuficientes	100%	100%	100%	81%	76%	78%	100%	78%
	Ligação à Internet lenta ou pouco fiável	0%	100%	0%	71%	68%	59%	33%	66%
	Restrições de espaço escolar	50%	100%	50%	33%	20%	26%	67%	26%
	Apoio técnico limitado ou inexistente	0%	0%	0%	14%	20%	30%	0%	21%
	Falta de tempo para os professores	0%	100%	0%	52%	52%	63%	33%	56%
용	Baixas competências digitais dos professores	0%	0%	0%	19%	12%	19%	0%	17%
2.ºCiclo	Baixas competências digitais dos alunos	0%	0%	0%	52%	56%	37%	0%	48%
2.9	Outro	0%	0%	0%	0%	7%	11%	0%	6%
Média	2.ºCiclo	22%	44%	22%	39%	39%	41%	30%	40%

Pela análise dos dados constantes na Tabela 11, destaca-se que os dirigentes identificam como o fator que mais inibe a utilização das tecnologias os "Equipamentos digitais insuficientes" seguindo-se a "Falta de financiamento". Por sua vez os docentes identificam como fatores principais "os equipamentos digitais insuficientes", "a ligação à internet lenta ou pouco fiável" e a "falta de tempo dos professores". Os docentes identificam "Apoio técnico limitado ou inexistente", "Falta de financiamento" e a "falta de tempo dos professores" como os únicos fatores que pioraram ao longo do tempo.

Para o 3.º ciclo verifica-se uma uniformidade de Tabela 11

SELFIE 2.º Ciclo - Fatores que inibem a utilização de tecnologia respostas (Tabela 12). Os fatores "equipamentos digitais insuficientes" e a "falta de tempo dos professores" são os mais identificados por ambos os

atores, como inibidores de utilização de tecnologia.

Tabela 12 SELFIE 3.º Ciclo - Fatores que inibem a utilização de tecnologia

-		Dirige	ntes		Docen	tes		Média	
	 Fatores que inibem a utilização de tecnologia 	laSel.	2"Sel.	3"Sel.	l"Sel.	2"Sel.	3"Sel.	Dici.	Doc.
	Falta de financiamento	60%	22%	80%	21%	35%	36%	54%	31%
	Equipamentos digitais insuficientes	100%	44%	60%	81%	58%	61%	68%	66%
	Ligação à Internet lenta ou pouco fiável	40%	56%	60%	48%	50%	61%	52%	53%
	Restrições de espaço escolar	0%	22%	20%	12%	30%	28%	14%	23%
	Apoio técnico limitado ou inexistente	0%	11%	20%	12%	3%	4%	10%	6%
	Falta de tempo para os professores	80%	78%	40%	57%	65%	61%	66%	61%
용	Baixas competências digitais dos professores	20%	11%	0%	12%	15%	12%	10%	13%
3.ºCiclo	Baixas competências digitais dos alunos	20%	11%	0%	33%	20%	21%	10%	25%
en en	Outro	0%	0%		0%	10%	4%	0%	5%
Média	3.ºCiclo	36%	28%	35%	31%	32%	32%	32%	31%

Não existe uma variação significativa deste domínio ao longo do período de aplicação dos 3 SELFIEs, mas os indicadores "ligação à internet lenta ou pouco fiável", "falta de financiamento" e "Restrições do espaço escolar" tendem a agravar a sua perceção.

A Tabela 13 apresenta os fatores inibidores da utilização da tecnologia para os dirigentes e docentes do ensino secundário.

Tabela 13 SELFIE Secundário - Fatores que inibem a utilização de tecnologia

	10. Fatores que inibem a utilização de	Dirige	ntes		Docen	tes		Média	
	tecnologia	1*Sel	2ºSel	3ºSel	1*Sel	2*Sel	3ºSel	Dirig	Doc
	Falta de financiamento	33%	100%	88%	42%	35%	36%	74%	38%
	Equipamentos digitais insuficientes	44%	67%	75%	53%	58%	56%	62%	56%
	Ligação à Internet lenta ou pouco fiável	33%	33%	50%	27%	50%	52%	39%	43%
	Restrições de espaço escolar	22%	17%	38%	27%	30%	18%	25%	25%
	Apoio técnico limitado ou inexistente	22%	0%	25%	0%	3%	7%	16%	3%
먇	Falta de tempo para os professores	100%	67%	88%	71%	65%	56%	85%	64%
cundário	Baixas competências digitais dos professores	44%	50%	25%	33%	15%	18%	40%	22%
	Baixas competências digitais dos alunos	22%	17%	38%	27%	20%	22%	25%	23%
S	Outro	0%	0%	13%	0%	10%	9%	4%	6%
Mé	dia Secundário	36%	39%	49%	31%	32%	30%	41%	31%

A leitura dos dados destaca a concordância dos dirigentes e docentes para a "falta de tempo para os professores" como o fator mais inibidor de utilização de tecnologia. Os dirigentes identificam a "falta de financiamento" e os "equipamentos digitais insuficientes" como fatores que inibem a utilização de tecnologia. A nível geral, neste nível de ensino não se verificam variações significativas neste domínio ao longo do período de aplicação dos 3 questionários por parte dos docentes, notando-se um agravamento por parte dos dirigentes.

A Tabela 14 mostra os resultados para o ensino profissional.

Tabela 14SELFIE Profissional - Fatores que inibem a utilização de tecnologia

	10. Fatores que inibem a utilização de	Dirigentes			Docen	tes		Média	
	tecnologia	1*Sel	2"Sel	3ºSel	1*Sel	2"Sel	3ºSel	Dirig	Doc
	Falta de financiamento	50%	50%	50%	38%	49%	55%	50%	47%
	Equipamentos digitais insuficientes	100%	50%	50%	69%	67%	55%	67%	64%
	Ligação à Internet lenta ou pouco fiável	50%	50%	50%	38%	64%	55%	50%	52%
	Restrições de espaço escolar	0%	0%	0%	31%	27%	13%	0%	24%
2	Apoio técnico limitado ou inexistente	50%	0%	50%	0%	12%	8%	33%	7%
Ē	Falta de tempo para os professores	0%	100%	0%	66%	42%	61%	33%	56%
¥	Baixas competências digitais dos professores	0%	50%	50%	14%	27%	23%	33%	21%
۳.	Baixas competências digitais dos alunos	0%	0%	0%	24%	21%	9%	0%	18%
ă	Outro	0%	0%	0%	10%	12%	16%	0%	13%
Mé	dia Profissional	28%	33%	28%	32%	36%	33%	30%	34%

Os "Equipamentos digitais insuficientes" é assinalado como o fator mais inibidor de utilização de tecnologia por parte dos dirigentes e docentes, seguido da "falta de financiamento", "ligação à internet lenta ou pouco fiável" e "baixas competências digitais dos docentes" como fatores identificados pelos dirigentes. Para os docentes " equipamentos digitais insuficientes" e "a falta de tempo para os docentes" representam os fatores mais importantes. No âmbito geral deste domínio, não se verificam alterações assinaláveis ao longo do período em análise, nem por parte dos dirigentes nem dos docentes.

Os resultados obtidos nos "Fatores que inibem a utilização de tecnologia" evidenciam que o ciclo de ensino e o momento em que foi efetuado o SELFIE têm influencia nos resultados observados. Para o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, verifica-se que o fator "Falta de Financiamento", entre o 1.º e 2.º SELFIE, reflete uma queda abrupta por parte dos dirigentes, que depois no 3.º SELFIE volta a crescer para valores superiores ao momento do 1.º SELFIE (exceto 1.º Ciclo). Já os docentes do 1.º Ciclo evidenciam uma melhoria significativa do momento do 1.º para o 2.º SELFIE, tendo os docentes do 2.º e 3.º Ciclos, percecionado a "Falta de Financiamento" como um fator cada vez mais inibidor da utilização da tecnologia. O contexto da aplicação do 2.º SELFIE coincide com o programa de governo "Escola Digital", de distribuição de computadores, que pode ter influência nos resultados deste fator. A Tabela 15 espelha as respostas por tipo de população e pelo momento de aplicação do SELFIE.

Tabela 15 *Fatores negativos - Falta de financiamento*

	Dirigente	S		Docentes			
Falta de financiamento	1*Sel	Z*Sel	3ºSel	1*Sel	Z*Sel	3ºSel	
1º Ciclo	100%	8%	15%	45%	18%	17%	
2º Ciclo	50%	0%	50%	24%	44%	48%	
3º Ciclo	60%	22%	80%	21%	35%	36%	
Secundário	33%	100%	88%	42%	35%	36%	
Profissionals	50%	50%	50%	38%	49%	55%	

As escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos têm menos recursos tecnológicos que a Escola Secundária, situação que pode estar relacionada com estes resultados. No 2.º e 3.º SELFIE, nota-se uma inversão muito significativa deste indicador, situação que pode estar relacionada com o início do Programa "Escola Digital", de distribuição de computadores pelos alunos e professores. No Agrupamento foram distribuídos (até janeiro 2023) cerca de 1828 computadores de acordo com a distribuição apresentada na Tabela 16.

Tabela 16Distribuição do Kit Tecnológico

Tipo Kit tecnológico	Recebidos	Atribuídos
TIPO I (1.ºCiclo)	805	551
TIPO <u>II(</u> 2.º/3.º Ciclo)	814	587
TIPO III (Secundário/Profissional)	1103	447
TIPO III (Docentes)		243
Totals	2722	1828

Esta medida teve especial impacto no 1.º ciclo, onde a existência de equipamentos é bastante escassa, tornando-se assim mais percetível. No entanto estranha-se que o fator "Dispositivos digitais insuficientes" não acompanhe tão notoriamente esta tendência, o que pode indiciar que os equipamentos distribuídos não estão a ser usados nas atividades letivas. Analisando esta distribuição face à evolução do indicador "insuficiência de equipamentos digitais" (Tabela 17), não se verifica uma efetiva correspondência, pois este continua a ser um dos fatores que mais contribui negativamente para a não utilização de tecnologia.

Tabela 17Fatores negativos - Equipamentos digitais insuficientes

Farinamenta	Dirigentes	S		Docentes			
Equipamentos digitais insuficientes	1*Sel	Z*Sel	laS*€	l*Sel	I-Sel	3*Sel	
1º Ciclo	96%	50%	54%	74%	76%	63%	
2º Ciclo	100%	100%	100%	81%	76%	78%	
3º Ciclo	100%	44%	60%	81%	58%	61%	
Secundário	44%	67%	75%	53%	58%	56%	
Profissionals	100%	50%	50%	69%	67%	55%	

Seria espectável que a o programa de distribuição de computadores tivesse impacto direto no indicador "Equipamentos digitais insuficientes" (Tabela 17), mas este não se verifica. Na generalidade, todos os ciclos de ensino identificam este fator como preponderante para a inibição de utilização de tecnologia.

Na questão relativa à "Ligação à Internet lenta ou pouco fiável" (Tabela 18), nota-se por parte dos docentes uma perceção de agravamento significativo no 1.ºCiclo, facto que pode ser influenciado pela existência de mais computadores, provenientes do Programa de Governo de distribuição de computadores.

Tabela 18Fatores negativos - Ligação à Internet

Ligação à internet	Dirigen	ites		Docentes			
lenta ou pouco	Sel	2*Sel	Sel	-Sel	2*Sel	3ºSel	
fiável	1*5	Ñ	8	11	ž	8	
1º Ciclo	88%	50%	39%	67%	63%	73%	
2º Ciclo	0%	100%	0%	71%	68%	59%	
3º Ciclo	40%	56%	60%	48%	50%	61%	
Secundário	33%	33%	50%	27%	50%	52%	
Profissionais	50%	50%	50%	38%	64%	55%	

Outro dos fatores negativos mencionados aponta para as restrições do espaço escolar para o uso das tecnologias digitais (Tabela 19), que evidencia eventuais fragilidades nos edifícios escolares do 1.°, 2.° e 3.° ciclos. Nota-se, contudo, que a perceção deste fator é diferente consoante o grupo de população (docentes/dirigentes).

Tabela 19Fatores negativos - restrições do espaço escolar

Dantaia a	Dirigen	tes		Docent	Docentes			
Restrições d espaço escolar	ı*Sel	2ªSel	3*Sel	1*Sel	2*Sel	3*Sel		
1º Ciclo	83%	17%	7%	53%	26%	34%		
2º Ciclo	50%	100%	50%	33%	20%	26%		
3º Ciclo	0%	22%	20%	12%	30%	28%		
Secundário	22%	17%	38%	27%	30%	18%		
Profissionals	0%	0%	0%	31%	27%	0%		

O ensino profissional é o que apresenta este fator como o menos impactante, situação que se pode justificar pela existência de espaços específicos para as várias disciplinas destes cursos. No 1.º Ciclo os docentes, identificam este fator como determinante. De acordo com a caraterização do Agrupamento, as escolas do 1.º ciclo não dispõem de espaços físicos para utilização das tecnologias de informação.

Na questão relativa "Apoio técnico limitado ou inexistente" (Tabela 20), o 1.° ciclo é o que mais perceciona este fator. A análise deste fator permite identificar duas realidades distintas, o 1.° e 2.° ciclos do ensino básico, onde se verifica uma acentuada falta de apoio técnico (conforme a perceção dos docentes), e o 3.° Ciclo, Secundário e Profissional, onde este fator não evidencia ser inibidor da utilização de tecnologia.

Tabela 20Fatores negativos - Apoio técnico

Apoio	técnico	Dirigent	tes		Docentes			
limitado	ou	*Sel	Sel	'Sel	*Sel	šel	je.	
inexistente	9	1.5	2.5	35	1.5	z*Sel	3ºSel	
1º Ciclo		78%	25%	46%	56%	47%	51%	
2º Ciclo		0%	0%	0%	14%	20%	30%	
3º Ciclo		0%	11%	20%	12%	3%	4%	
Secundário		22%	0%	25%	0%	3%	7%	
Profissional	s	50%	0%	50%	0%	12%	8%	

O apoio técnico prestado às escolas do 1.º ciclo é competência da Autarquia, que através de uma equipa de colaboradores municipais presta o respetivo apoio. Nos restantes ciclos, o apoio é prestado por uma equipa de docentes e por uma empresa contratada para esse efeito. Não é compreensível a perceção dos docentes e dirigentes do 2.º e 3.º ciclo ser diferente, visto partilharem as instalações e o apoio técnico ser prestado pela mesma equipa.

Na questão "Falta de tempo para os professores" (Tabela 21), existe unanimidade entre os docentes de todos os ciclos como um fator de

grande impacto na inibição da utilização de tecnologia. Para os dirigentes, excetuando o 2.º ciclo e o ensino profissional, também consideram este fator como crítico.

Tabela 21Fatores negativos - Falta de tempo dos docentes

O ensino e a aprendizagem com as tecnologias digitais na sua escola são negativamente afetados pelos seguintes fatores?

Falta da tampa para as	Dirigente	Docent	es	Média				
Falta de tempo para os professores	1*Sel	2ºSel	3-Sel	1*Sel	2*Sel	3-Sel	Dirig	Doc
1.ºCiclo	89%	58%	77%	59%	55%	56%	75%	57%
2.ºCiclo	0%	100%	0%	52%	52%	63%	33%	56%
3.ºCiclo	80%	78%	40%	57%	65%	61%	66%	61%
Secundário	100%	67%	88%	71%	65%	56%	85%	64%
Profissional	0%	100%	0%	66%	42%	61%	33%	56%
Média	54%	81%	41%	61%	56%	59%	58%	59%

Este é o fator inibidor da utilização de tecnologia, onde existe maior consenso entre os docentes de todos os ciclos. Relativamente às competências, de docentes e alunos, este não é considerado como um fator crítico para a utilização das tecnologias.

Relativamente ao PADDE, consideramos a atividade 3 – "Serviços especializados em sistemas de informação" que nos ajudam a percecionar o empenho/investimento da Escola na transformação digital e que contribuem para este objetivo. Para esta atividade foi definida como meta para 2023, "Serviço prestado no suporte às TIC com um grau de satisfação superior a 70%". Como não existem evidências de ter sido aplicado um questionário específico para esta atividade, procedermos à análise dos SELFIE onde se resumem os resultados relativos à perceção do "Apoio técnico" (Tabela 22).

Tabela 22 *Apoio Técnico*

Annia támica limitada au	Dirigen	tes		Docent	es	Média		
Apoio técnico limitado ou inexistente	1*Sel	2*Sel	3ºSel	1*Sel	2*Sel	3ºSel	Dirig	Дос
1º Ciclo	78%	25%	46%	56%	47%	51%	50%	52%
2º Ciclo	0%	0%	0%	14%	20%	30%	0%	21%
3º Ciclo	0%	11%	20%	12%	3%	4%	10%	6%
Secundário	22%	0%	25%	0%	3%	7%	16%	3%
Profissional	50%	0%	50%	0%	12%	8%	33%	7%
Média	30%	7%	28%	16%	17%	20%	22%	18%

Os resultados apresentados não medem o grau de satisfação da comunidade escolar sobre o apoio técnico, apenas medem a perceção dos docentes e dirigentes sobre a interferência do apoio técnico na utilizacão da tecnologia. Pela análise dos dados perceciona-se a existência de três realidades distintas. O 1.º ciclo que revela a falta de apoio técnico como um fator que interfere muito na utilização das tecnologias. Tanto os docentes como os dirigentes têm a mesma perceção. No 2.º ciclo ressaltam as diferentes perceções dos atores. A população de dirigentes é de apenas 2 elementos, o que pode justificar esta discrepância, não considerando esses dados como relevantes. Nota-se ainda um agravamento deste fator por parte dos docentes o que pode significar que a ação 3 do PADDE, não está a surtir os efeitos deseiados. No 3.ºciclo, ensino secundário e profissional, a perceção dos docentes é praticamente nula, o que significa que este fator não interfere com a adocão de tecnologia. Apesar dos valores baixos, nota-se um agravamento desta perceção dos docentes, principalmente do ensino secundário e profissional.

A atividade 3 visa reforçar o apoio técnico, tanto no que diz respeito ao reforço da equipa interna de suporte às TIC (equipa TIC), como no reforço do número de horas de prestação de serviços, e na afetação de recursos humanos da autarquia para integrar a equipa de suporte às TIC. Apesar de identificada esta necessidade, nunca é referido nesta atividade a maior necessidade de reforço do 1.ºCiclo, como é evidenciado pelos resultados dos SELFIE. Provavelmente seria desejável que esta atividade fosse redefinida, tendo em atenção as especificidades e necessidades de cada um dos ciclos.

Relativamente ao Objetivo 3, e após a análise do domínio C. Infraestruturas e Equipamentos, que mede a perceção que os vários atores têm sobre a adequação dos recursos para a transição digital da escola, não se verificam alterações significativas ao longo do período de aplicação dos 3 questionários, o que pode ser indiciador de não existirem mudanças significativas nesses recursos. Nota-se que a perceção por parte dos docentes neste domínio é sempre superior no 3.º ciclo, secundário e ensino profissional. Já quando confrontados com os "fatores que inibem a utilização de tecnologia", aí notam-se alterações significativas no 1.º ciclo, onde a perceção desses fatores diminuiu consideravelmente. Nos outros ciclos, não se verificam alterações significativas, pelo que se concluí que este objetivo teve algum impacto no 1.º ciclo, muito derivado à perceção de haver mais financiamento, que pode estar relacionado com fatores externos ("Programa de distribuição de computadores"). Apesar de no 1.º ciclo haver a perceção de um maior investimento, a falta de

equipamentos não acompanhou de forma tão expressiva o investimento, o que deixa antever que os equipamentos distribuídos aos alunos e professores não está a ser usado para as atividades letivas, ou as escolas não têm condições para a sua utilização.

A perceção deste objetivo também parece ser influenciada consoante o ciclo de ensino, pois fatores que influenciam o 1.ºciclo, não têm o mesmo impacto na perceção dos atores de outros ciclos de ensino. Talvez as necessidades de cada um dos ciclos sejam distintas, ou as condições tecnológicas à partida sejam diferentes.

A falta de tempo dos professores para ensinar com recurso às tecnologias, é o fator onde existe maior unanimidade entre os docentes e dirigentes de todos os ciclos. Importa perceber quais as causas que potenciam este constrangimento. Se os próprios dirigentes, com exceção do 2.º ciclo e ensino profissional (população pouco significativa), reconhecem este fator como um constrangimento, é importante debruçarem-se sobre esta problemática e implementar ações que contribuam para menorizar este problema.

4.4. Objetivo 4 - Refletir sobre como a estratégia para a transição digital influencia o desenvolvimento profissional dos docentes"

A análise do Check-In permite-nos compreender qual a perceção inicial dos docentes (antes da implementação do PADDE), sobre as suas habilidades para a utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Importa, porém, e para responder a este objetivo, comparar com os resultados obtidos nos SELFIE, nomeadamente no domínio "D. Desenvolvimento profissional contínuo".

Em termos de resultados globais (proficiência global) e como demonstra a Tabela 23, grande parte dos docentes (cerca de 69%), encontra-se no nível intermédio (B1 e B2), o que representa um padrão muito semelhante com a média nacional.

Tabela 23 *Check-In Proficiência Global*

Proficiência Global /Nível	AGR.	%AGR	%CFAE	%Nacional
A1 - Recém-chegado	7	2,9%	2,2%	3,5%
A2 - Explorador	47	19,3%	23,2%	22,7%
B1 - Integrador	111	45,7%	43,4%	41,3%
B2 - Especialista	57	23,5%	22,5%	23,7%
C1 - Líder	21	8,6%	7,8%	7,6%
C2 - Pioneiro	0	0%	0,9%	1,2%

Importa salientar que apesar de existir oferta de formação, a procura não cumpre com as metas estabelecidas, dados que se podem verificar pela pouca adesão à formação disponibilizada pelo CFAE (Tabela 24) e pela falta de evidências da existência de formação interna. O Agrupamento definiu como meta para a formação externa (PADDE), que mais de 60% dos seus docentes frequentassem ações de formação de capacitação digital.

Tabela 24Taxas de participação em ações de Capacitação Digital

			Inscritos em ações de Capacitação Digital							
Níveis CD	Check-In		2021		2022		2023			
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%		
Nível 1	54	22%	15	6%	29	12%	4	2%		
Nível 2	168	69%	0	0%	59	24%	31	13%		
Nível 3	21	9%	0	0%	0	0%	10	4%		
Totais	243	100%	15	6%	88	36%	45	19%		

Salienta-se que num universo de 54 docentes identificados no Check-In com o nível 1, em 2022 apenas 29 docentes se inscreveram nas ações de formação de nível 1 e num universo de 168 docentes de nível 2 apenas 59 inscrições nas ações de nível 2.

As baixas taxas de adesão às ações de formação merecem alguma atenção e importa analisar com algumas questões efetuadas nos SELFIE, nomeadamente com o envolvimento dos docentes na identificação das suas necessidades de DPC e a sua perceção da utilidade das várias modalidades de formação disponibilizada.

Na análise dos questionários (SELFIE) é percetível a disponibilidade de atividades de DPC, nomeadamente as relacionadas com capacitação digital dos docentes. Importa também analisar os resultados do Domínio "Desenvolvimento Profissional Continuo" e a "Utilidade das atividades de Desenvolvimento Profissional Contínuo" (Tabela 30). A análise da "Confiança na utilização de tecnologia" (Tabela 31) e da "Adoção de tecnologia" (Tabela 32) é um bom indicador para validar o impacto das Ações de Desenvolvimento Profissional Continuo.

O SELFIE inclui 3 questões relacionadas sobre este domínio e com a participação dos docentes na identificação das suas necessidades de DPC, oportunidade dos docentes participarem em ações de DPC e a partilha de experiências sobre o ensino com tecnologias digitais.

Para compreender este objetivo importa analisar cada um dos ciclos de ensino, discriminando cada uma das questões para percecionar as respostas de cada um dos atores.

Tabela 25SELFIE 1.°Ciclo - Domínio DPC

	n	D	Dirige	ntes		Docer	ites		Média	3
	D. con	Desenvolvimento profissional tínuo	1*Sel	2*Sel	3ºSel	1*Sel	2*Sel	3ºSel	Dirig	Doc
ਹ	D1	Necessidades de DPC	4,0	3,5	4,0	3,6	3,5	3,7	3,8	3,6
5	D2 Participação em ações de DPC			4,5	4,2	3,9	3,9	4,1	4,3	4,0
Ä	D3	Partilha de experiências	3,8	3,4	3,8	3,7	3,9	4,1	3,7	3,9
Médi	a 1.º	Ciclo	4,0	3,8	4,0	3,7	3,8	4,0	3,9	3,8

A análise da Tabela 25 permite observar que os docentes do 1.ºciclo atribuem menos valoração ao item relacionado com a sua participação na identificação das necessidades de DPC, enquanto os dirigentes valorizam menos a questão relacionada com a partilha de experiências.

Tabela 26SELFIE 2.º Ciclo - Domínio DPC

	D.	Desenvolvimento	Dirige	ntes		Docer	ntes		Média)
		ofissional contínuo	1*Sel	2*Sel	3ºSel	1*Sel	2*Sel	3*Sel	Dirig	Doce
ᄝ	D1	Necessidades de DPC	4,0	3,0	4,0	3,3	3,2	3,5	3,7	3,3
Ö	D2	Participação em ações de DPC	4,5	4,0	5,0	4,0	4,1	4,1	4,5	4,1
2.9	D3	Partilha de experiências	4,5	4,0	4,5	3,4	3,7	3,7	4,3	3,6
Médi	a 2.º	Ciclo	4,3	3,7	4,5	3,6	3,7	3,7	4,2	3,7

Para o 2.º ciclo (Tabela 26), nota-se alguma discrepância dos resultados entre os docentes e dirigentes o que é revelador de perceções distintas entre os diferentes atores. A população de dirigentes neste ciclo de ensino é de apenas 2 elementos, o que torna estes dados pouco significativos. Contudo o item relacionado com a participação na identificação de necessidades de DPC é o menos percecionado pelos docentes, tal como acontece para o 1.º ciclo.

Tabela 27 SELFIE 3.° Ciclo - Domínio DPC

	_		Dirige	ntes		Docer	ntes		Média	1
		Desenvolvimento profissional atínuo	1*Sel	Z*Sel	3°Sel	l*Sel	Z*Sel	3ºSel	Dirig	ж
ᇹ	D1	Necessidades de DPC	3,4	3,7	3,6	3,1	3,4	3,5	3,6	3,3
Cicl	D2	Participação em ações de DPC	4,2	4,0	4,2	3,5	3,8	3,9	4,1	3,7
3.6	D3	Partilha de experiências	3,8	3,9	4,0	3,4	3,7	4,0	3,9	3,7
Médi	a 3.º	Ciclo	3,8	3,9	3,9	3,3	3,6	3,8	3,9	3,6

No 3.º ciclo (Tabela 27), matem-se a tendência verificada nos ciclos anteriores relativamente ao fator menos valorado pelos docentes, a sua

participação na definição das necessidades de DPC. Verifica-se uma melhoria gradual em todos os fatores por parte dos docentes, na perceção deste domínio. É notório ao longo do período de aplicação dos 3 SELFIE, uma aproximação das perceções entre os docentes e dirigentes.

Tabela 28 SELFIE Secundário - Domínio DPC

	_		Dirige	ntes		Docer	ites		Média	1
		Desenvolvimento profissional tínuo	1*Sel	2*Sel	3ºSel	1*Sel	Z*Sel	3*Sel	Dirig	Дос
Р	D1	Necessidades de DPC	3,4	4,3	4,5	3,0	3,3	3,3	4,1	3,2
puno .	D2	Participação em ações de DPC	4,3	4,3	4,8	3,7	3,8	4,0	4,5	3,8
Sec	D3	Partilha de experiências	3,6	4,3	4,1	3,8	3,6	3,8	4,0	3,7
Média	a Secu	undário	3,8	4,3	4,5	3,5	3,6	3,7	4,2	3,6

No ensino secundário (Tabela 28) destaca-se a disparidade de perceção entre os docentes e os dirigentes relativamente à "participação dos docentes na identificação das necessidades de DPC", principalmente no 3.° SELFIE. Este ciclo de ensino é o que obtém a menor perceção deste fator por parte dos docentes e simultaneamente obtém a maior perceção por parte dos dirigentes, o que não deixa de ser um aspeto que merece alguma atenção e que importa refletir.

No ensino profissional (Tabela 29) foi introduzida mais uma questão (D4 "Os nossos professores têm oportunidade de DPC na utilização de tecnologias digitais, específicas para os cursos que lecionam?".

Tabela 29 SELFIE Profissional - Domínio DPC

	_	D	Diriger	ntes		Docen	tes		Média	
		Desenvolvimento profissional atínuo	1*Sel	Z*Sel	3ºSel	1*Sel	2"Sel	3ºSel	Dirig	Doc
E	D1	Necessidades de DPC	2,5	4,0	3,5	3,1	3,4	3,9	3,3	3,5
· <u>š</u>	D2	Participação em ações de DPC	4,0	4,0	4,0	3,7	3,7	4,1	4,0	3,8
ofission	D3	Partilha de experiências	3,5	4,0	4,0	3,8	3,9	4,1	3,8	3,9
Ę.	D4	Oportunidades de DPC	3,0	4,0	3,5	3,4	3,5	3,7	3,5	3,5
Médi	a Pro	fissional	3,3	4,0	3,8	3,5	3,6	4,0	3,7	3,7

O ensino profissional é o único nível de ensino onde a perceção dos dirigentes é inferior à dos docentes, no fator relativo à "participação na identificação das necessidades de DPC". Pela análise dos resultados apresentados nota-se alguma homogeneidade dos resultados obtidos pelos docentes e dirigentes.

Na avaliação por parte dos docentes sobre a "Utilidade das atividades de Desenvolvimento Profissional Contínuo" (Tabela 30), os docentes

do 1.º ciclo e Profissional valorizam mais estas atividades relativamente aos docentes de outros ciclos

Tabela 30 SELFIE Utilidade das atividades de DPC

O que é que os professores da sua escola pensam sobre a utilidade das ações de Desenvolvimento Profissional Docente nas quais eles participaram no ano passado?

	1.9 (Ciclo	,	2.9	Cic	lo	3.9	? Cic	lo	Se	cuno	d,	Pro	ofiss	,	B
Respostas dos professores	1ªSEL	2ªSEL	01	1ªSEL	2ªSEL	9.6	1ªSEL	2ªSEL	9.6	1ªSEL	aSEL.	01	aSEL	2ªSEL	.º SEL	Média
Aprendizagem profissional presencial	3,9	4,2	4,3	3,9	8,9	3,8	,5	4	3,9	4,1	3,5	3,8	4,1	4	3,9	3,9
Aprendizagem profissional online	1,1	4,2	4,2	4,2	3,9	4,1	,9	4,1	4,1	4,2	4	3,9	4,2	4,1	4,1	4,1
Aprendizagem através da colaboração	1,3	4,1	4,3	4,4	1,1	4,1	,1	4,2	4,2	4,3	4,1	4,1	4,3	4,1	4,1	4,2
Aprendizagem através de redes profissionais	1,0	3,8	4,1	3,7	3,2	3,1	8,8	3,9	3,9	3,7	3,8	3,8	3,6	3,9	3,8	3,7
Mentoria/tutoria a nível interno	3,8	3,6	3,8	3,7	3,1	3,4	,3	3,6	3,5	3,9	3,3	3,2	3,4	3,5	3,6	3,5
Outra formação a nível interno	1,2	4,1	4,1	4,3	3,9	3,8	ŀ	4	4,1	4,4	4,2	4	4,3	4,3	4	4,1
Visitas de estudo	3,7	3,7	3,6	3	8,0	3,0	2,8	3,4	3,7	3	3,7	3,5	3,6	4	4,2	3,5
Programas acreditados	1,1	4,1	4,4	3,8	3,7	3,6	,8	4	4	4,3	4	3,8	4	4	4,1	4,0
Média	4,0	4,0	4,1	3,9	3,6	3,6	,7	3,9	3,9	4,0	3,8	3,8	3,9	4,0	4,0	3,9
1 - Nada <u>útil; 2</u> - Inútil; 3 - Um pouco útil;	4 - Ú	til; .	5 - N	⁄uit(o út	il										

Verifica-se que a "Aprendizagem profissional presencial" é mais valorizada no 1.º ciclo, com tendência crescente, enquanto nos outros ciclos não é tão valorizada, apresentando uma tendência decrescente. A "Aprendizagem profissional online" e a "Aprendizagem através da colaboração" são as mais valorizadas por todos os docentes dos restantes ciclos de ensino, e os "Programas acreditados" é o item mais valorizado na 3.ª SELFIE pelos docentes do 1.º ciclo.

Importa refletir sobre o facto dos docentes do 1.º ciclo atribuírem maior utilidade às atividades de DPC, apesar de serem os que mais percecionam os fatores inibidores para a utilização da tecnologia, e que à partida têm menos condições para a sua utilização.

Relativamente à "confiança na utilização de tecnologia" (Tabela 31), regista-se uma melhoria pouco significativa ao longo da aplicação dos 3 SELFIE nas várias questões.

Tabela 31 SELFIE Confiança na utilização de tecnologias

tarefas? Valores Médios por Nível de Ensino																
Respostas dos 1.º Ciclo 2.º Ciclo 3.º Ciclo Secundário Secundário																
professores dos	1*SEL	2*SEL	3.ºSE	1*SEL	2#SEL	3.ºSE	1#SEL	2#SEL	3.ºSE	1#SEL	2#SEL	3.ºSE	1#SEL	2#SEL	3.ºSE	MAKAllo
Preparação das aulas	3,7	3,8	3,9	4	4	4	3,8	4,1	4,2	4,1	4,1	4,2	4,5	4	4	4,
Dar as aulas	3,8	3,8	4,1	3,8	3,7	3,9	3,7	4	4	3,6	3,9	3,9	4,3	3,9	4,2	3,
Feedback e apoio	3,9	3,6	3,8	3,7	3,6	3,8	3,9	3,9	3,9	4	3,9	4	4,2	3,8	3,9	3,
Comunicação	4,3	4,1	4,3	4,1	4	4,2	4	4,2	4,2	4,2	4,1	4,3	4,4	4	4,3	4,
Média	3,9	3,8	4,0	3,9	3,8	4,0	3,9	4,1	4,1	4,0	4,0	4,1	4,4	3,9	4,1	4,

O item "Comunicação" é o que apresenta um valor mais elevado por todos os docentes, contudo não apresenta melhorias significativas. Esta questão quando confrontada com o diagnóstico Check-in, com a "Área 1 – Envolvimento profissional", que está relacionada com habilidades de comunicação, revela-se contraditório, pois o Check-in identificou algumas debilidades.

No geral para o 1.°, 2.°, 3.° ciclos e secundário existe uma ligeira subida em todos os itens, e no ensino profissional essa tendência é para a manutenção/descida da confiança para os vários itens de utilizações da tecnologia.

Tabela 32SELFIE Adoção de tecnologia

Qual a opção que melhor descreve a abordagem dos seus dirigentes escolares e professores em relação à utilização de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem?

	Valor	res Mé	dios p	or Nív	el de l	Ensino									
	1º Ci	clo		2º Ci	clo		3º Ci	clo		Secu	ndário)	Profi	ssiona	ı
	1ªSEL	2*SEL	3.ºSEL	1#SEL	2*SEL	3.ºSEL	1#SEL	2*SEL	3.ºSEL	1#SEL	2*SEL	3.ºSEL	1*SEL	2*SEL	3.ºSEL
Dirigentes Escolares	2,8	2,4	2,5	2,5	3	2	3,2	2,5	2,8	2,8	3	2,8	3,5	4	4
Professores	2,2	2,2	2,4	2,4	2,5	2,5	2,4	2,6	2,4	2,5	2,4	2,4	2,6	2,5	2,5

- 1 Tenho tendência para adotar as tecnologias digitais depois da maioria dos meus colegas
- 2 Tenho tendência para adotar as tecnologias digitais ao mesmo tempo que a maioria dos meus colegas
- 3 Tenho tendência para adotar as tecnologias digitais pioneiramente quando vejo vantagens claras
- 4 Estou geralmente entre os inovadores que experimentam as novas tecnologias

Interessante verificar que a perceção dos dirigentes do 1.º, 2.º, 3.º ciclo sobre a "adoção de tecnologia" (Tabela 32), demonstra uma tendência decrescente, sendo que no ensino Profissional essa tendência é crescente, contrariamente aos resultados dos docentes que não revelam alterações significativas ao longo dos 3 SELFIE.

Na Tabela 31 sobre a confiança na utilização das tecnologias de informação, as respostas apresentadas pelos docentes vão em sentido contrário, ou seja, ao longo do período de aplicação dos 3 SELFIE existe uma ligeira melhoria, o que se revela algo contraditório com os resultados da Tabela 32.

Para todos os ciclos nota-se um ligeiro crescimento por parte dos docentes sobre a perceção do domínio Desenvolvimento Profissional Contínuo. Os dirigentes têm uma perceção ligeiramente superior aos docentes sobre os indicadores deste domínio.

A disponibilidade de "Participação em ações de DPC" merece destaque, com um valor superior ou igual a 4 em todos os ciclos, exceto para o 3.º ciclo. Outro dos fatores que os docentes tendem atribuir cada vez mais valorização é a "Partilha de experiências", mas quando confronta-

dos com "*a importância da aprendizagem através da colaboração*" para o seu Desenvolvimento Profissional Contínuo, estes atribuem cada vez menos importância (Tabela 6).

Consideramos que a atividade 7 – "Plano de Formação Interno" concorre para o Desenvolvimento Profissional Contínuo e simultaneamente para o objetivo de colaboração e partilha, envolvendo a equipa de suporte às TIC com os outros docentes.

A propósito da formação interna, os docentes foram questionados (SELFIE), sobre a utilidade deste tipo de formação (Tabela 33), onde se verifica uma ligeira tendência para desvalorizar este tipo de ações de DPC.

Tabela 33 *Utilidade da formação interna*

O que é que os professores da sua escola pensam sobre a utilidad	e das ações de Desenvolvimento Profissional
Docente nas quais eles participaram no ano passado?	

	1.9	Cic	lo	2.9	Cic	lo	3.9	? Cic	lo	Se	cun	d,	Pr	efi,		М	édi	a
Importância da Formação	1ªSEL		3.º SEL	Se	2ªSEL	3.º SEL	13SeT	2ªSEL	3.º SEL	1ªSET	2ªSEL	3.ºSEL	1ªSEL	2ªSEL	3.ºSEL	Se	2ªSEL	3.ºSEL
Aprendizagem através da colaboração	4,3	4,1	4,3	4,4	4,1	4,1	,1	1,2	4,2	4,3	4,1	4,1	1,3	4,1	4,1	4,3	,1	4,2
Mentoria/tutoria a nível interno	3,8	3,6	3,8	3,7	3,1	3,4	,3	3,6	3,5	3,9	3,3	3,2	3,4	3,5	3,6	3,6	,4	3,5
Outra formação a nível interno	4,2	4,1	4,1	4,3	3,9	3,8		1	4,1	4,4	4,2	4	1,3	4,3	4	4,2	1,1	4,0
Formação Interna	4,1	3,9	4,1	4,1	3,7	3,8	,8	3,9	3,9	4,2	3,9	3,8	1,0	4,0	3,9	4,0	,9	3,9

1 - Nada útil: 2 - Inútil; 3 - Um pouco útil; 4 - Útil; 5 - Muito útil

A importância atribuída a este tipo de ações de DPC, apesar de ter um valor relativamente elevado, tem notado uma ligeira desvalorização, o que pode indiciar que as ações definidas no PADDE não estão a surtir o efeito desejado, pois seria espectável que se verificasse uma evolução dos indicadores e não o contrário.

Outra atividade que concorre diretamente para este objetivo, é a atividade 8 - "Plano de Formação Externo", cuja responsabilidade pela execução é do CFAE

Importa também compreender a importância atribuída a este tipo de atividades de DPC (formação externa), e a sua evolução no período de vigência do PADDE (Tabela 34).

Tabela 34 *Utilidade da formação externa*

O que é que os professores da sua escola pensam sobre a utilidade das ações de Desenvolvimento Profissional Docente nas quais eles participaram no ano passado?

	1.º	Ciclo)	2.º	Ciclo	,	3.º	Ciclo)	Sec	undá	rio	Pro	fissio	nal	Mé	édia	
Importância da Formação	1ªSEL	2ªSEL	3.º SE	1ªSEL	2ºSEL	3.º SE	1ªSEL	2ªSEL	3.º SE	1ªSEL	2ªSEL	3.º SE	1ªSEL	2ºSEL	3 SEL	1ªSEL	2ºSEL	3.º SE
Aprendizagem profissional presencial	3,9	4,2	4,3	3,9	3,9	3,8	3,5	4	3,9	4,1	3,5	3,8	4,1	4	3,9	3,9	3,9	3,9
Aprendizagem profissional online	4,1	4,2	4,2	4,2	3,9	4,1	3,9	4,1	4,1	4,2	4	3,9	4,2	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1
Aprendizagem através de redes profissionais	4,0	3,8	4,1	3,7	3,2	3,1	3,8	3,9	3,9	3,7	3,8	3,8	3,6	3,9	3,8	3,8	3,7	3,7
Programas acreditados	4,1	4,1	4,4	3,8	3,7	3,6	3,8	4	4	4,3	4	3,8	4	4	4,1	4,0	4,0	4,0
Formação Externa	4,0	4,1	4,3	3,9	3,7	3,7	3,8	4,0	4,0	4,1	3,8	3,8	4,0	4,0	4,0	3,9	3,9	3,9

No geral, não existem evidências de uma perceção de evolução da utilidade das ações de DPC externo. Contudo importa referir que os valores apresentados são relativamente elevados em todos os períodos de aplicação dos questionários. O 1.º ciclo parece ser o grupo que valoriza cada vez mais este tipo de ações, e o ensino Secundário o que valoriza cada vez menos. Os dados apresentados podem questionar sobre a objetividade dos conteúdos da formação para a transição digital, ou sobre as diferentes necessidades de DPC consoante o ciclo de ensino.

O 2.º ciclo e o ensino secundário tendem a desvalorizar as ações de DPC, sejam elas internas ou externas. O 1.º e 3.º ciclos têm apresentado um crescimento na valorização das ações de DPC externas em detrimento das internas. O ensino profissional, não apresenta alterações significativas ao longo do período de aplicação dos 3 SELFIE.

Analisando a Tabela 35 referente à perceção sobre o impacto negativo da falta de competências digitais dos docentes no ensino aprendizagem, verificamos que após o desenvolvimento das ações previstas no PADDE para este domínio, não existem alterações significativas. O resultado esperado seria um decréscimo generalizado destes indicadores, o que acontece apenas com os dirigentes do 3.º Ciclo e Secundário e nos docentes do 1.º ciclo e secundário. Importa referir que os valores apresentados pelos dirigentes do 2.º ciclo e ensino profissional representam apenas uma população de 2 elementos.

Tabela 35 *Baixas Competência digitais dos Docentes*

O ensino e a aprendizagem com as tecnologias digitais na sua escola são negativamente afetados pelos seguintes fatores?

negativamente aretau	os peros	3cBailli	co iucoi					
Baixas competências	Diriger	ntes		Docen	tes		Média	
digitais dos	Sel	je.	3-Sel	l*Sel	z-Sel	3ºSel	Dirig	28
professores	11.5	1,2	35	52	32	*	ıα	D0 8
1.ºCiclo	50%	50%	59%	49%	55%	34%	53%	46%
2.ºCiclo	0%	0%	0%	19%	12%	19%	0%	17%
3.ºCiclo	20%	11%	0%	12%	15%	12%	10%	13%
Secundário	44%	50%	25%	33%	15%	18%	40%	22%
Profissional	0%	50%	50%	14%	27%	23%	33%	21%
Média	23%	32%	27%	25%	25%	21%	27%	24%

A perceção dos impactos da atividade 7 e 8 é praticamente nula, o que não deixa de ser um resultado (in)esperado face à disponibilidade e quantidade de formação e à fraca adesão à mesma.

No plano de formação externo, da responsabilidade do CFAE, verifica-se a disponibilização de formação para os docentes situados no nível 1 (A1 e A2) e para docentes do nível 2 (B1 e B2). O número de docentes inscritos na formação externa ficou aquém do que seria de esperar, como se pode verificar na Tabela 24, e não cumpre com os objetivos definidos para a Atividade 8 do PADDE, que define este objetivo em superior a 60%.

Importa, pois ,confrontar estes dados com os resultados apurados no questionário SELFIE, nomeadamente no domínio D "Desenvolvimento Profissional Continuo". No indicador D1-Necessidades de DPC, verifica-se que os dirigentes relativamente aos docentes têm uma perceção maior acerca do envolvimento dos docentes na análise das necessidades de DPC (exceto no ensino profissional). Este indicador apesar de não ter um valor absoluto elevado, aumentou significativamente durante o espaço temporal de aplicação dos 3 SELFEs, o que indicia que existe uma maior consciencialização para a necessidade de envolver os docentes na estratégia de DPC.

Comparando os resultados atribuídos pelos docentes à utilidade das ações de DPC, importa distinguir entre formação interna e formação externa.

Tabela 36 Formação Inverna vs Formação Externa

Utilidade	1.9 (iclo		2.º Ciclo			3.º Ciclo			Secundário			Profissional			Média		
das ações de DPC	1ªSEL	2ªSEL	3.ºSE	1ªSEL	2ªSEL	3.ºSE	1ªSEL	2ªSEL	3.ºSE	1ªSEL	2ªSEL	3.ºSE	1ªSEL	2ªSEL	3.ºSE	1ªSEL	2ªSEL	3.ºSE
Formação Interna	4,1	3,9	4,1	4,1	3,7	3,8	3,8	3,9	3,9	4,2	3,9	3,8	4,0	4,0	3,9	4,0	3,9	3,9
Formação Externa	4,0	4,1	4,3	3,9	3,7	3,7	3,8	4,0	4,0	4,1	3,8	3,8	4,0	4,0	4,0	3,9	3,9	3,9

A análise da Tabela 36 permite-nos observar uma ligeira tendência para a desvalorização da formação interna em todos os ciclos e apenas se observa uma ligeira valorização da formação externa no 1.º e 3.º ciclos. Estes indicadores alertam para a necessidade de se rever a estratégia de DPC e definir um plano específico para cada um dos ciclos de ensino.

Destaca-se pela negativa a perceção que os docentes têm no seu envolvimento na identificação das necessidades de DPC, em todos os ciclos de ensino.

O indicador <u>D2</u>-Participação em ações de DPC, relativo à disponibilidade de ações de formação, é revelador de que na generalidade existe

uma perceção positiva de oportunidades de DPC. O resultado deste indicador, não é consonante com as baixas inscrições em ações disponibilizadas pelo CFAE. Na Tabela 30, é possível verificar que os docentes do 1.º ciclo consideram mais uteis as atividades de DPC que os docentes dos outros ciclos de ensino, o que não deixa de ser curioso, pois as escolas do 1.º Ciclo é onde existem menos recursos tecnológicos. É importante também refletir sobre a questão da "Adoção de Tecnologia" (Tabela 32), onde se verifica uma baixa perceção tanto da parte dos dirigentes como dos docentes, com exceção para os dirigentes do ensino profissional. Refletindo ainda sobre o indicador da confiança na utilização de tecnologia (Tabela 31), verifica-se que os itens relacionados com a prática letiva, nomeadamente a utilização de tecnologia em sala de aula e a utilização de ferramentas de feedback para os alunos são os itens com menor valor absoluto (com exceção do 1.º ciclo e ensino profissional).

Concordando com Costa (2003), por muito qualificada que seja a formação inicial de professores, esta nunca irá responder a todas as situações que os professores vão encontrar ao longo da sua carreira profissional, e no contexto atual de transformação tecnológica torna-se indispensável a formação ao longo da vida. De acordo com Ponte e Serrazina (1998), é de salientar que o sucesso da integração das novas tecnologias na escola depende em grande medida do que for feito no campo da formação de professores seja ela inicial ou contínua, e aí as atividades de DPC têm um papel fundamental.

Na análise dos indicadores D. Desenvolvimento Profissional Contínuo, sobressai como fator mais positivo a disponibilidade de ações de DPC para todos os ciclos de ensino. Estranha-se, contudo, que as taxas de participação em ações de DPC, mais concretamente nas relacionadas com a Capacitação Digital, ficarem muito aquém dos objetivos definidos no PADDE. Tal resultado indicia que a oferta de formação pode não ir ao encontro das expectativas e necessidades de todos os docentes, o que pode justificar a pouca participação dos docentes no levantamento das suas necessidades de formação. Este domínio, não sendo o que apresenta os indicadores mais elevados, é a par com o domínio A. Liderança, o que apresenta maior crescimento, o que demonstra que as ações revertidas no PADDE tiveram algum impacto no desenvolvimento profissional dos docentes, mas aquém das metas definidas.

5. Conclusões

Desde 1985 que as Tecnologias da Informação têm um destaque nas políticas educativas do sistema de ensino. Com maior ou menor destaque estes últimos 35 anos, temos assistido a várias visões políticas sobre a integração pedagógica e organizacional das Tecnologias de Informação no sistema de ensino. Muitos dos projetos orientaram-se para o apetrechamento tecnológico das escolas, com investimentos avultados, mas nunca como agora assistimos a um foco quase exclusivo na inclusão das TIC nas práticas pedagógicas.

A integração das TIC na educação, tem recentemente sido alvo de diversos estudos, com vários exemplos de casos de sucesso. Muitos dos autores destes estudos defendem que a integração das TIC no currículo depende de um compromisso entre dois fatores, a atitude dos docentes e a adequada capacitação para o uso da tecnologia (Peralta & Costa, 2007).

Da análise do PADDE e apenas das atividades relacionadas com os domínios abordados nesta investigação, destaca-se a sua extensão, que pode contribuir para a perda de objetividade e dispersão dos recursos. Na implementação do plano importa priorizar as atividades, para não correr o risco de dispersão de recursos e consequentemente baixas taxas de execução. A crescente burocratização do sistema de ensino, com o resultante aumento de tarefas administrativas pode contribuir para a menor disponibilidade dos docentes para assumirem papéis ativos na dinamização das atividades do PADDE, daí o fator "falta de tempo dos docentes" seja considerado um fator inibidor da utilização de tecnologia em sala de aula.

Numa tentativa de podermos responder à questão de partida desta investigação "o impacto da transformação digital na escola a nível organizacional", somos levados a concluir que o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola é um documento estratégico bastante extenso e de âmbito muito alargado, envolvendo toda a comunidade educativa, certamente com impactos diferenciados, consoante os indivíduos, o grupo disciplinar ou o ciclo de ensino, mas apesar de ter objetivos, responsabilidade e metas bem definidos, na prática não há evidencias de ações de acompanhamento e monitorização. Seria talvez importante redefinir o PADDE, de preferência focar-se mais nas ações prioritárias e ajustá-las às expectativas e necessidades de cada um dos ciclos/escolas.

Fica por vezes a ideia que algumas ações decorrem do normal fun-

cionamento da atividade escolar e não da aplicação de uma estratégia previamente definida como é o caso do PADDE.

Ficamos convictos que existe um aumento da perceção do impacto da transformação digital, por professores e dirigentes, mas não tem o correspondente efeito nas atividades da escola no âmbito da dimensão organizacional.

O PADDE não é uma estratégia de um dirigente ou de um grupo de docentes, é um documento estratégico da Escola, todos devem estar envolvidos/comprometidos, pois como refere Nóvoa (1988), a inovação "não se decreta" ou "impõe" pois "não é um produto", por conseguinte, trata-se de uma "atitude", de uma "forma de ser e de estar na educação".

O fundamental é criarmos as condições institucionais para que as inovações pedagógicas possam crescer e desenvolver-se. Num certo sentido não se trata de inovar. Trata-se de criar as condições para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos... (Nóvoa, 1988)

6. Referências Bibliográficas

Coimbra, M. d., & Martins, A. M. (2013). *O ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR*. Obtido de Nuance: Estudos sobre educação: https://www.researchgate.net/profile/Alcina-Manuela-Martins/publication/307673227_O_ESTUDO_DE_CASO_COMO_ABORDAGEM_METODOLOGICA_NO_ENSINO_SUPERIOR/links/58874418aca272b7b45089fc/O-ESTUDO-DE-CASO-COMO-ABORDAGEM-METODOLOGICA-NO-ENSINO-SUPERIOR.pdf

Costa, F. A. (Janeiro de 2003). *Ensinar e aprender com tecnologias na Formação Inicial de Professores*. Obtido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/228599406_Ensinar_e_aprender_com_tecnologias_na_Formacao_Inicial_de_Professores

Coutinho, C. P. (Novembro de 2004). *Quantitativo versus qualitativo : questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação*. Obtido de Repositório Universidade do Minho: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE_Clara_Coutinho.pdf

EDUCATIVAS, E. D. (12 de 2023). *DigCompEdu - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Obtido de https://erte.dge.mec.

pt/noticias/digcompedu-quadro-europeu-de-competencia-digital-para-educadores

Europeia, C. (12 de 2023). *Centro Científico da União Europeia*. Obtido de https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en

Lucas, M., & Moreira, A. (Fevereiro de 2017). *DigComp – Quadro Euro-peu de Referência para a Competência Digital*. Obtido de https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp_quadro_europeu_de_referencia_para_a_competencia_digital.pdf

Mattar, J., Piovezan, M. B., Souza, S., Santos, C. C., & Santos, A. I. (Março de 2020). *Apresentação crítica do Quadro Europeu de Competência Digital (DigComp) e modelos relacionados*. Obtido de https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3062/2129

Nóvoa, A. (1988). *Revista Aprender.* Obtido de Revista Aprender: https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/18305

Peralta, H., & Costa, F. A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internaciona. Obtido de Revista de Ciência da Educação: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/63/82

Pombal, A. d. (2021b). *Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE)*. Obtido de Agrupamento de Escolas de Pombal: https://www.aepombal.edu.pt/wp-content/uploads/2021/11/PADDE_AEP_signed.pdf

Pombal, A. d. (2022). *Plano de Inovação 2022/23*. Obtido de Agrupamento de Escolas de Pombal: https://www.aepombal.edu.pt/wp-content/uploads/2022/07/Plano-de-Inovacao_2022-23_AEPombal.pdf

Ponte, J. P., & Serrazina, L. (1998). As novas tecnologias na formação inicial de professores. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

