



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR – UM ESTUDO DE CASO MULTIFOCAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Sónia Maria Ramos Soares Lopes

Porto, janeiro de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR – UM ESTUDO DE CASO MULTIFOCAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Sónia Maria Ramos Soares Lopes

Trabalho efetuado sob a orientação de

Maria Ilídia de Meireles Cabral

Porto, janeiro de 2016

Resumo

A escola do 2º e 3º ciclos em estudo tem vindo a implementar um conjunto alargado de medidas de promoção de sucesso escolar. Contudo, essas medidas não se têm vindo a traduzir nas melhorias desejadas ao nível do sucesso escolar dos alunos. A constatação desta situação levou-nos a questionar que medidas são essas, como são aplicadas e quais os impactos que produzem, na perceção dos diferentes atores educativos. O presente estudo procura respostas para estas questões, focando-se na forma como a escola se organiza para o sucesso, na forma de implementar as medidas delineadas e nos impactos que as mesmas têm tido na melhoria dos resultados dos alunos.

Este estudo tipo caso insere-se num paradigma interpretativo, tendo-se optado por um *design* metodológico misto. Foram realizados três inquéritos por questionário: dois aos alunos, sobre a escola, no geral, e a qualidade do ensino e um aos professores, sobre a escola. Procedeu-se à análise documental do Projeto Educativo, do Contrato de Autonomia, do Plano Anual de Atividades, do Plano de Melhoria e do Relatório Final do Plano de Melhoria. Ao longo do estudo realizou-se, também, uma observação não estruturada aos docentes.

Os resultados obtidos apontam para uma escola que parece ter dificuldade em definir medidas concretas de promoção do sucesso escolar. Considera o trabalho colaborativo entre docentes, a organização de turmas homogêneas, o trabalho realizado em sala de aula, o apoio dos serviços de Psicologia e orientação, as aulas de apoio, as assessorias, a Sala de estudo e todas as atividades que se realizam na escola como medidas de promoção do sucesso escolar. Promove aulas de apoio e apoio individualizado, mas nem todos os alunos propostos pelos docentes são abrangidos por esta medida. Os alunos manifestam algum desagrado quanto aos horários das aulas de apoio e à dinamização da sala de estudo.

A escola não tem por hábito uma monitorização efetiva dos impactos das aulas de apoio, das assessorias e da Sala de Estudo. No âmbito do presente estudo, e na dupla condição de investigadora e de elemento da equipa de avaliação, promoveu-se uma monitorização dos impactos das aulas de apoio e das assessorias. Não foi possível monitorizar os impactos da sala de estudo devido à falta de elementos. Concluiu-se que estas medidas tiveram uma taxa de sucesso muito reduzida: 32% dos alunos que frequentaram as aulas de apoio obtiveram sucesso nas disciplinas respetivas, 26% dos alunos que beneficiaram de aulas de apoio individualizado obtiveram sucesso nas disciplinas respetivas e 23% dos alunos que beneficiaram de assessorias semanais obtiveram sucesso nas disciplinas respetivas. O insucesso destas medidas é atribuído pelos docentes ao incumprimento das estratégias da responsabilidade do aluno.

Foi ainda possível registar uma cultura de escola na qual os processos de avaliação da qualidade da ação educativa estão pouco enraizados e provocam resistências por parte de alguns

docentes. Tanto os docentes como os alunos manifestam desagrado quanto aos horários das turmas e alguma preocupação quanto ao comportamento de alguns alunos. Os alunos têm horários muito preenchidos, deixando-os com pouco tempo livre e regista-se alguma dificuldade em controlar os comportamentos inadequados dos alunos.

Não é generalizada a utilização de diferentes estratégias de ensino nas aulas, bem como de diferentes formas de avaliar. Privilegia-se a exposição/explicação do professor combinada com diálogo com os alunos e a avaliação através de testes escritos. A taxa de sucesso escolar tem vindo a aumentar no 1º e no 3º ciclos para 96,3% e 95,1%, respetivamente. No entanto, tem vindo a diminuir no 2º ciclo para 87,8%. A taxa de sucesso no 1º e 3º ciclos encontra-se bastante acima da meta prevista no Projeto Educativo, 86%, e no 2º Ciclo, ligeiramente acima. Desde o início do Contrato de Autonomia, 2012/13, a taxa de insucesso diminuiu 41,3% no 1º ciclo, 44,9% no 3º ciclo e aumentou 58,4% no 2º ciclo.

A escola parece apostar mais na promoção de mais tempo escolar e não de um outro tempo escolar, mantendo-se praticamente inalteradas as regras da gramática escolar e as estratégias de ensino mobilizadas pelos docentes, responsabilizando-se essencialmente os alunos pelo insucesso escolar.

Palavras-chave: Sucesso escolar, gramática escolar, melhoria organizacional.

Abstract

The 2nd and 3rd cycles of compulsory school - object of this work - have been implementing a wide set of measures to promote academic success. However, those measures haven't produced the expected development in the academic success of the students. This fact made us ask what those measures are, how they are implemented and which impacts they have in the perception of the different educational actors. This study aims to answer these questions, focusing on the way school organises itself for success, on the ways of implementing the designed measures and on the impact they have had on the school results of students.

This type study is framed by an interpretative paradigm and we chose a mixed methodological design. We have made three quiz inquiries: two for the students (about school in general and about the quality of teaching) and one for the teachers (about school). We have analysed the documents: Educational Project, Autonomy Contract, Annual Activities Plan, Improvement Plan and Final Report of the Improvement Plan. Throughout this study we have also made a non-structured observation of the teachers.

The results indicate a school that seems to have difficulties in defining specific measures to promote academic success. In this study we take into account collaborative work among teachers, the organisation of homogeneous classes, the tasks developed in the classroom, the support of the psychological and guiding services, the co-teaching experiences, the study room and all the other activities developed within the school that aim to promote academic success. School promotes remedial lessons and individual lessons, but not all students indicated by the teachers are covered by these measures. Students do not like the schedules of these lessons neither the way the study room is organised.

School does not make an effective supervision of the impact of remedial lessons, of co-teaching experiences or of the study room. For this study, and being both a researcher and a member of the evaluation team, we promoted a supervision of the impacts of remedial lessons and co-teaching experiences. It was not possible to supervise the impacts of the study room due to the lack of data. We concluded that these measures had a very low success rate: 32% of the students who attended remedial lessons had success in the respective subject, 26% of the students who had individual lessons had success in the respective subject and 23% of the students who benefitted from weekly co-teaching experiences had success in the respective subject. According to the teachers the failure of these measures is due to the lack of commitment of the students.

Besides, it was possible to notice a school culture in which the evaluation of the quality of the educational practices is not common and which some teachers tend to resist. Both teachers and students express some discontent towards the classes' timetables and concern regarding some students'

behaviour. Students have busy timetables, allowing them little free time and there is a relevant difficulty in controlling students' misbehaviours.

The use of different educational practices in classes is not widespread, and the same happens with different evaluation strategies. Lessons are usually dominated by teachers' explanations, just like lectures, combined with some dialogue with the students and evaluation is usually made by written tests. The academic success rate has been increasing in the 1st and 3rd cycles to 96,3% and 95,1% respectively. Nevertheless, it has been decreasing in the 2nd cycle to 87,8%. The success rate in the 1st and 3rd cycles is much above the goal of 86% predicted in the Educational Project and in the 2nd cycle is slightly above. Since the beginning of the Autonomy Contract in 2012/13, the failure rate decreased 41,3% in the 1st cycle, 44,9% in the 3rd cycle and it increased 58,4% in the 2nd cycle.

School seems to give importance to the promotion of a longer school hours instead of an alter school time, maintaining unchanged the rules of school grammar and the educational strategies driven by teachers, being students essentially seen as the guilty part in their own failure.

Key words: academic success, school grammar, organizational improvement.

Índice geral

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico e conceitual.....	3
1. A organização escolar – especificidades e lógicas de ação.....	3
2. O modelo escolar e o (in)sucesso.....	19
3. A escola e a melhoria dos processos e dos resultados educativos.....	24
Parte II – Enquadramento metodológico.....	36
1. Problema, questões de investigação e natureza do estudo.....	36
2. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....	37
3. Tempos e procedimentos.....	39
Parte III – Apresentação e discussão de resultados.....	41
1. Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados.....	41
2. Promoção do sucesso escolar.....	42
A. Organização para o sucesso escolar.....	42
B. Sentir a escola pelos professores.....	46
C. Qualidade do ensino.....	52
D. Sentir a escola pelos alunos.....	55
E. Evolução dos resultados escolares.....	61
Conclusão.....	67
Referências bibliográficas.....	71
Anexos.....	79

Índice de Quadros

Quadro 1: Características-chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman & Mortimore.....	26
Quadro 2: Fatores organizacionais que influenciam o sucesso escolar.....	30
Quadro 3: Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados.....	41
Quadro 4: Planificação e organização do trabalho escolar.....	47
Quadro 5: Planificação e organização do trabalho docente.....	48
Quadro 6: Autorregulação, autoavaliação e melhoria da escola.....	49
Quadro 7: Organização e monitorização do processo ensino-aprendizagem.....	50
Quadro 8: Métodos de ensino.....	51
Quadro 9: Avaliação das aprendizagens.....	52
Quadro 10: Trabalho em sala de aula.....	53
Quadro 11: Relação pedagógica com os alunos.....	53
Quadro 12: Estratégias de apoio à aprendizagem dos alunos.....	54
Quadro 13: Metodologias de avaliação.....	54
Quadro 14: Escola.....	57
Quadro 15: Turma.....	58
Quadro 16: Sala de aula.....	58
Quadro 17: Estudo.....	58
Quadro 18: 1º ciclo – Resultados.....	63
Quadro 19: 2º ciclo – Resultados.....	64
Quadro 20: 2º ciclo – Resultados.....	64
Quadro 21: Taxa de sucesso – Comparação com metas PE.....	65
Quadro 22: Taxa de insucesso – Comparação com metas CA.....	65
Quadro 23: Taxa de repetência – Comparação com metas Agrupamento e nacionais.....	66

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo teórico multifocal de análise	22
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1: 5ºano – taxa de insucesso	61
Gráfico 2: 6ºano – taxa de insucesso	61
Gráfico 3: 7ºano – taxa de insucesso	62
Gráfico 4: 8ºano – taxa de insucesso.....	62
Gráfico 5: 9ºano – taxa de insucesso.....	62

Introdução

O presente estudo tem como objeto as medidas de promoção do sucesso escolar que têm vindo a ser implementadas nos últimos anos numa escola da região litoral Norte do país. A escola Alpha pertence a um lugar onde a economia agropecuária é preponderante e a paisagem e habitat permanecem essencialmente organizados em função dela. Consequentemente, em muitos alunos coexistem traços de urbanidade – mais visíveis no vestuário e nos hábitos alimentares e de lazer – e traços de ruralidade e de uma certa interioridade. Muitos alunos revelam carências sociais, económicas e afetivas, os seus pais/ encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade e o interesse pelas atividades escolares dos seus educandos vai decrescendo à medida que o nível de ensino vai progredindo.

Pretende-se caracterizar as medidas de promoção do sucesso escolar desta escola e aferir os impactos que as mesmas têm tido nos resultados escolares dos alunos, bem como estudar a forma como a escola em causa monitoriza a sua eficácia e o que faz para as otimizar. A escola Alpha desenvolve um elevado número de ações com o objetivo específico de promover o sucesso escolar. Contudo, tem-se verificado um aumento do insucesso no 2º ciclo.

Desta forma, justifica-se um estudo tipo caso que nos permita estudar em profundidade este contexto particular. O presente estudo insere-se num paradigma interpretativo, tendo-se optado por um *design* metodológico misto.

A nossa investigação procura responder às seguintes questões:

- Como é abordada a questão da promoção do sucesso escolar nos documentos estruturantes da escola: Projeto Educativo (PE), Contrato de Autonomia (CA), Plano Anual de Atividades (PAA) e Plano de Melhoria (PM).
- Como é que as orientações para a ação, expressas nos documentos estruturantes da escola, se operacionalizam?
- Que variáveis organizacionais são mobilizadas com vista à promoção do sucesso escolar?
- Que medidas de promoção do sucesso escolar são implementadas?
- Como são monitorizados os impactos dessas medidas?
- Qual a evolução dos resultados escolares dos alunos que têm vindo a beneficiar dessas medidas?
- Que atores da comunidade educativa e da comunidade envolvente são implicados na promoção do sucesso e de que forma?
- Quais as perceções dos professores e alunos sobre a eficácia das medidas de promoção do sucesso implementadas e sobre formas de as otimizar?

O estudo está dividido em três partes: o enquadramento teórico e concetual, o enquadramento metodológico e a apresentação e discussão dos resultados. No enquadramento teórico e concetual apresentamos algumas lentes que nos permitem compreender a organização escolar – especificidades e lógicas de ação, o modelo escolar e o (in)sucesso, e a escola e a melhoria dos processos e dos resultados educativos. No enquadramento metodológico apresentamos o problema, questões de investigação e natureza do estudo, os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados e de que forma se desenrolou a investigação. Para a apresentação e discussão de resultados, começamos por indicar as categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados. Seguidamente, apresentamos e discutimos os dados obtidos. Consideramos como categorias de análise a forma como a escola se organiza para o sucesso escolar; o impacto das aulas de apoio, apoio individualizado e assessorias na avaliação final dos alunos que dela beneficiaram; as perceções dos professores sobre o trabalho que se realiza na escola; o sentir dos alunos sobre o trabalho dos docentes e da escola e, por fim, a evolução dos resultados escolares. Finalmente, apresentamos as considerações finais da nossa investigação.

Este trabalho representa mais uma aprendizagem na nossa bagagem de docente aprendente, na nossa missão de fazer aprender.

Parte I – Enquadramento teórico e concetual

1. A organização escolar – especificidades e lógicas de ação

"As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos".
(Etzioni, 1984, p. 3):

Numa abordagem inicial ao conceito de escola podemos considerar a escola como uma “organização específica de educação formal” (Formosinho, 1986) caracterizada pela sistematicidade, sequencialidade, contato pessoal direto e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta (id, ibid.) e certificando os conhecimentos que proporciona.

As organizações estão em todas as ações orientadas para as relações sociais ou partilha de ideias. Mas o que é uma organização?

Barnard (1971) define organização como atividades ou forças de grupo conscientemente coordenadas onde as pessoas comunicam e cooperam com o objetivo da realização de um projeto comum. Abrahamsson (1993) considera as organizações como estruturas sociais criadas por indivíduos, grupos ou classes, deliberadamente com o propósito de atingir objetivos. Para Friedberg (1993), uma organização passa mais pelo processo de construção de uma ordem local relacionada com a ação coletiva dos homens. Uma organização é composta por pessoas com objetivos específicos estando estruturadas internamente para que haja uma diferenciação de funções, respondendo a uma coordenação racional e intencional, num sistema que implica continuidade através do tempo e com limitação de fronteiras, quem pertence ou não à organização.

Blau e Scott (1979) referem que, por meio das organizações, o homem moderno conseguiu organizar milhões de pessoas num mundo globalizado com tarefas complexas e com múltiplos interesses em conflito, negociados por via económica, política ou militar. Etzioni (1967) defende que, de alguma forma, o homem está sempre dentro de uma organização porque nasce num hospital, é educado em escolas e por consequência trabalha em organizações, isto é, retira a maior parte dos seus benefícios materiais, sociais e culturais das organizações.

Para Motta e Pereira (1991), as organizações são o tipo de sistema social que predomina nas sociedades industriais, cada vez maiores e mais estruturadas. Este autor considera que as organizações têm um papel preponderante na formação da personalidade do homem moderno e no desenvolvimento das nações pois o homem depende das organizações para se desenvolver e sobreviver.

Katz e Kahn (1987) consideram imperfeitas as organizações, como sistemas sociais, dado que são estruturas inventadas pelo homem. O problema central da teoria organizacional é a tensão entre

elementos racionais e não racionais do comportamento humano, como ponto fundamental da vida, da sociedade e do pensamento modernos (Etzioni,1967).

Para melhor compreendermos o funcionamento das organizações é necessário fazer uma abordagem das diversas teorias organizacionais ao longo dos tempos.

Frederick Taylor (1916) estabeleceu as bases do que ficou conhecido como a “Teoria da Organização Científica do Trabalho” como orientação pragmática para aumentar a eficiência do trabalho. Taylor defendia que para organizar o trabalho deve-se começar com a sua análise científica, com o objetivo de encontrar a melhor forma de executar cada tarefa, “one best way”. Depois de definido o melhor caminho, este seria adotado por todos e todos seriam treinados para desempenhar a sua tarefa exatamente como foi definida. Maximizando a eficiência, os rendimentos também se maximizarão, quer dos trabalhadores quer dos empresários. No entanto, o modelo taylorista foi alvo de críticas por não ter em conta as necessidades dos trabalhadores, do contexto social e gerar conflitos entre administradores e trabalhadores. Os administradores viram o seu bom senso e capacidade questionados e aos trabalhadores era-lhes exigido que desempenhassem tarefas puramente mecânicas e repetitivas, tal como se se tratassem de máquinas, sendo tratados como um só grupo e não vendo reconhecidas as suas capacidades individuais. Esta abordagem taylorista considera a empresa como uma organização fechada e debruça-se apenas sobre o processo produtivo descurando, por exemplo, a estrutura da própria empresa.

A “Teoria Clássica” de Henri Fayol (1916) foi o primeiro contributo para uma teoria centrada na estrutura que considera a totalidade da organização, indo além da mera racionalização do trabalho. Neste modelo, a gestão era um processo de planeamento, organização, direção, coordenação e controlo. Este modelo deixa a dúvida como se conciliava estes propósitos com o estilo autoritário de gestão que preconizava. Esta teoria é muito prescritiva e normativa, propondo-se prescrever receitas para conduzir os empresários ao sucessos e aos lucros.

Também Max Weber (1904) desenvolveu uma teoria centrada na estrutura, a “Teoria da Burocracia”, que tem como objetivo a máxima eficiência e racionalidade da organização formal. Esta teoria assenta na formalização, divisão do trabalho, hierarquia, impessoalidade, competência técnica, separação entre propriedade e administração e profissionalização do funcionário. Tanto a “Teoria Clássica” como a “Teoria Burocrática” partem da estrutura formal da organização, no entanto enquanto o modelo de Fayol insiste na disciplina e no comando, a abordagem de Weber aponta para a impessoalidade e o formalismo. Em teoria, este modelo poderia ser perfeito e aplicado a qualquer organização, no entanto não considera a dimensão humana e informal das organizações, levando a problemas como a impessoalidade do relacionamento no trabalho, o conformismo (primeiro passo para a perda da criatividade e da qualidade de desempenho), o formalismo excessivo e uma enorme resistência à mudança. A Burocracia pode, então, pôr em causa a sobrevivência de uma organização.

Para se adaptar à constante evolução da sociedade a organização deve ter capacidades fundamentais, capacidades estas que poderão ser postas em causa quando se permite que a realidade ultrapasse o quadro normativo estável proposto ou que a indiferença e conformismo se instalem.

Todas estas teorias ignoraram a dimensão humana das organizações, esquecendo-se que a cada pessoa se associa um indivíduo com um desempenho dependente da sua motivação, mesmo enquanto elemento de uma organização. Surge, então, uma nova corrente dialética da teoria de gestão em resposta à parcialidade destes modelos.

Elton Mayo (1927) desenvolveu “A Teoria das Relações Humanas” onde defende a importância da organização informal, da motivação, das necessidades humanas, da dinâmica de grupo, da comunicação e da liderança como determinantes para o desempenho organizacional. Esta abordagem rejeita a importância dada por Taylor, Fayol ou Weber a conceitos como organização formal, autoridade, responsabilidade, hierarquia ou unidade de comando e valoriza os incentivos sociais e simbólicos. No entanto, neste modelo humanista, as soluções encontradas não incidiam sobre as causas da alienação e insatisfação dos trabalhadores mas na valorização de atividades extralaborais, como a introdução de períodos de lazer, intervalos no trabalho e refeições no restaurante da fábrica. Seria um sistema de recompensa pelo sacrifício realizado.

Em 1947, surge a “Teoria do Comportamento Organizacional”, segunda corrente humanista, com a edição de um livro de Herbert Simons. Este livro teve a participação de figuras marcantes como McGregor, Maslow ou Herzberg. Esta nova escola humanista valorizou o processo de tomada de decisão, fundamental para o sucesso de qualquer organização. Tendo em conta o papel fundamental da dimensão humana na organização, levou ao desenvolvimento do estudo da liderança, como forma de conduzir as motivações e conjugar os interesses da organização e do indivíduo. Esta teoria considera as organizações como sistemas de decisões que determinam os seus comportamentos face às diversas situações. McGregor desenvolveu duas teorias organizacionais: a teoria X e a teoria Y. Na primeira, defende que o trabalho só é realizado se controlado. Esta é uma teoria pessimista da natureza humana, próxima do modelo taylorista. Na segunda, encara o trabalhador como um elemento responsável com autonomia e capaz de participar na resolução dos problemas da empresa, uma teoria otimista da natureza humana, mais próxima de Mayo.

Estes conceitos teóricos de organização têm em comum elementos fundamentais: existência de indivíduos e grupos interrelacionados, orientação para consecução de objetivos, diferenciação de funções, coordenação racional intencionada e continuidade ao longo do tempo (Alves, 2003).

Para Brás (2008), a organização escolar trata-se de uma organização que, como qualquer outra, comporta um conjunto de pessoas e entidades que, mediante a divisão funcional, a coordenação, a divisão de responsabilidades, perseguem a realização de uma missão, objetivos e metas específicas. No entanto, a escola é uma organização ‘específica’, diferente das outras organizações, onde “a realidade é

socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes” (Alves, 2003, p.12).

As variáveis organizacionais da educação só ganharam importância no âmbito das ciências da educação nas últimas décadas. Contribuíram para isso, fundamentalmente, o “ Movimento das Escolas Eficazes”, Sammons, Hillman e Mortimore (1995), e o aparecimento de forma autónoma e consistente das "teorias de organização e administração escolar", que vários autores atribuem a uma comunicação de Thomas Greenfield intitulada "Theory About Organization: a new perspective and its implications for schools", numa conferência que decorreu em Inglaterra, em 1974 (Costa, 1996). Podemos considerar, então, a escola como uma organização que tem semelhanças com outras organizações mas também diferenças, nomeadamente ao nível económico e empresarial. Lima (1998, p.48) afirma que será "difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola". Apesar da existência inicial de uma dependência da organização escolar em relação a teorias vindas de outras áreas, tem-se vindo a acentuar a especificidade da organização escolar, pela construção social operada por todos os membros da comunidade escolar, reforçando o carácter de interesse público pelo serviço prestado e pela certificação de saberes que proporciona. A partir dos contextos escolares foi possível o desenvolvimento de diversas perspetivas organizacionais, sendo que os teóricos das áreas empresariais passaram a introduzir nos seus estudos as organizações escolares (Costa 1996). Lima (2003) salienta justamente que a organização educativa tem vindo a ganhar importância enquanto objeto de estudo da sociologia das organizações.

A organização escolar pode ser considerada uma organização formal de serviços, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos, isto é, “com quem e para quem [os] seus membros trabalham” (Blau & Scott, 1979, p. 66). É, também, em termos clássicos, uma “organização [tendencialmente] normativa”, uma vez que “o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974, p.72), embora, neste caso, a coerção não seja tão pronunciada como noutras organizações normativas. A organização escolar tem características marcadamente empresariais: uma estrutura organizacional hierárquica, centralizada e devidamente formalizada, divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções, ênfase na eficiência e na produtividade organizacional, planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objetivos a alcançar, identificação melhor maneira de executar cada tarefa, “one best way”, e consequente padronização, uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos, individualização do trabalho, onde o aluno era visto como matéria-prima a ser moldada à imagem empresarial da escola (Costa, 2006).

A escola é uma organização com um carácter pluridimensional onde coexistem diferentes lógicas de ação, institucionais, culturais e políticas, entre outras. Esta pluralidade configura uma visão holística da organização escolar que permite adotar um olhar panorâmico sobre a escola como um

todo. Para Morgan (1996) “as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo” e para Bush (1995) “as escolas são demasiado complexas para se deixarem apreender por análises através de uma simples dimensão”. Mas além daquilo que se vê nas escolas, há fatores invisíveis que operam e, muitas vezes, explicam o que se vê: é “o lado oculto da organização escolar” (Guerra, 2002).

Nesta abordagem multiparadigmática, o modelo burocrático racional, na sequência do trabalho de Weber, constitui uma referência dominante da investigação em educação até à década de 80, inclusive. Nesta altura registou-se uma forte “crítica aos modelos racionalistas de análise, através da emergência de novos paradigmas e configurando uma situação de pluralismo teórico sem precedentes” (Lima, 1998, p.6).

Surgem, então, na década de 90, vários estudos que desenvolvem outras perspetivas nomeadamente os modelos de ambiguidade (Lima, 1998), o modelo político e (neo)institucional (Estêvão, 1998; Monteiro, 2001), o modelo político (Afonso, 1995) e sua perspetiva micropolítica (Sarmiento, 2000; Falcão, 2000), o modelo institucional (Sá, 1997) e a perspetiva da cultura organizacional (Sarmiento, 1994; Torres, 1997). William Tyler não afasta o valor explicativo da dimensão burocrática quando refere: “Ao analisar a escola como organização complexa, os modelos burocrático e da contingência perderam parte da sua capacidade para explicar as variações na estrutura escolar, o que não quer dizer que sejam completamente inúteis” (1991, p. 79).

Consideraremos, então, algumas imagens organizacionais da escola, para tentar compreender melhor as suas lógicas de ação e, conseqüentemente, o problema do insucesso escolar.

A escola como empresa

A abordagem taylorista da escola como empresa associa-se à gestão empresarial. Conceitos como produto, satisfação de clientes, mercado, concorrência, competitividade e controlo fazem parte da realidade escolar. Esta abordagem impõe uma hierarquia organizacional com uma planificação rigorosa e detalhada, ditada por uniformização de processos e a promoção de um ambiente produtivo para atingir a eficácia e a eficiência tanto desejadas, “alunos instruídos, socializados, capazes de intervenção em diferentes sistemas” (Alves, 2003, p.12).

Brito (1991) considera que “a escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos...A escola, como qualquer empresa, deverá definir, para si, uma linha de orientação fundamental que norteie as múltiplas atividades que decorrem no seu dia-a-dia”. (id, p.8). Lima (1994) considera que, em Portugal, “as políticas educativas de modernização e de reforma também frequentemente integram os pressupostos e soluções de tipo taylorista. As novas prioridades são: recuperação de atrasos, desejos de integração europeia, alcance de metas estatísticas, combate ao desperdício e à ineficácia, elogio da excelência (nichos de qualidade), isto é meras

questões técnicas e gestionárias que se inscrevem no quadro de uma perspectiva neo-tayloriana” (p. 124 e ss.).

António Nóvoa (1999) é contra “a cultura da racionalidade empresarial” quando transportada para as escolas que são “instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores)” (1999, p.16). José Alberto Correia (1994) também vai contra este “modelo tecnicista” em educação, em Portugal, dizendo que “a eficiência e o controlo da qualidade parecem ser, por isso, as preocupações centrais dos responsáveis políticos pela educação que encontram nas referências à qualidade uma justificação suplementar para fazerem a economia da explicitação dos projetos cívicos, éticos e políticos que dão sentido a esta eficiência e a esta qualidade” (p.124 e ss.). Nesse sentido vem o conteúdo da Lei Orgânica do Ministério da Educação (DL N° 208/2002, de 17 de Outubro). Este “instrumento de racionalização de recursos” onde “o objetivo imperioso de modernizar a administração educativa” constitui “um momento de reforma estrutural na educação”. Acrescenta que, “a administração educativa tem de atingir padrões mais elevados de eficiência, desburocratização e estabilidade na utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis e de eficácia na prossecução dos objetivos que são reclamados do sistema educativo, em especial os objetivos de qualidade do ensino e das aprendizagens. Trata-se, pois, de um “novo desenho de procedimentos” assente em “processos de gestão normalizados e desburocratizados” e em “sistemas de informação de gestão padronizados que permitam à administração educativa recolher automaticamente a informação, a qual lhe é essencial para avaliar o desempenho do sistema educativo e para o gerir globalmente”.

A escola como burocracia

Max Weber (1947) distingue poder de autoridade. Enquanto o poder envolve a força ou a coerção, a autoridade é uma espécie de poder que não necessita de força, implicando uma obediência voluntária a diretrizes. Weber distingue três formas de autoridade que correspondem a três formas de sociedade: a Autoridade Tradicional, por costume mas não aplicável ao estado; a Autoridade Carismática, baseada nas características específicas de um líder ou partidos políticos e a Autoridade Legal/Racional, baseada nas normas e leis. Esta última, grande suporte da teoria de Weber: a Burocracia. Weber (1993) considera a burocracia como o melhor sistema técnico suscetível de assegurar, através de um conjunto de procedimentos superiores, uma relação entre fins e meios, pelo que de racional contém essa relação.

O modelo burocrático da escola baseia a sua atuação no objetivo da eficiência da organização. Trata-se de um modelo caracterizado pela hierarquia, centralização, previsão e planificação, onde predominam os registos escritos uniformizados e descritivos, assente no princípio da racionalidade e

da burocratização das tarefas. A estrutura hierárquica enquanto autoridade racional legal, caracteriza-se pela existência de cargos bem delimitados, regras e procedimentos rígidos que seguem uma lógica de precisão altamente formalizada, assumindo a tomada de decisão através da centralização estratégica. Esta abordagem reflete-se “na possibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objetivos, na correta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planejamento estáveis (Costa, 1996, p. 44).

Formosinho (1984) verifica a prevalência de um centralismo burocrático relativamente ao currículo com uma “pedagogia burocrática” em que as normas pedagógicas são de aplicação universal e impessoal em aulas com duração ideal. O modelo burocrático olha para a escola como “uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos” (Alves, 1999, p.10). Ao nível da educação, este modelo tem permitido encontrar soluções uniformes, independentemente das situações concretas, garantindo a “uniformidade dos processos decisórios em todo o território” (Formosinho e Machado, 2009, p.16). Uniformidade esta que decorre “da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida das escolas e da pré-decisão dessas situações” (Formosinho e Machado, 2007, p.102). Formosinho (1989) revê o modelo burocrático da escola enquanto serviço chefiado pelos serviços centrais do Ministério de Educação, sem autonomia científica, curricular, organizativa, financeira ou administrativa, dirigido através de despachos normativos, circulares e instruções emanadas do exterior.

Este modelo burocrático confere às escolas “falta de autonomia e liberdade” (Alves, 1999, p.11) e funciona como um sistema de proteção dos indivíduos, desresponsabilizando-os face à tomada de decisão perante os problemas concretos com os quais se deparam (Crozier, 1963).

Formosinho (1984) considera que este modelo procura uma “pedagogia ótima” e pressupõe a existência de “um programa ótimo para todos os professores e alunos, uma duração de aula ótima, um tamanho de classe ótimo, uma estrutura pedagógica ótima” não tendo em conta que “não pode haver pedagogias boas que não tenham em conta quem as usa, para quem são dirigidas e em que condições são usadas” (p.103).

Esta abordagem impessoal e uniforme “concebe o educando como um ser passivo, cara a fundir, barro a modelar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher e faz da educação, um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa ‘caixa’ que seria o educando” (Formosinho & Machado, 2009, p.22).

Nóvoa (1992) refere que “a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização [e que] as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado” (p.17).

A escola como democracia

Este modelo veio revolucionar o modelo organizacional burocrático. O desenvolvimento de uma conceção democrática da escola foi marcado pelo pedagogo e filósofo John Dewey, que é considerado também um dos precursores da teoria das relações humanas. Dewey (1916) considerava que as escolas devem estar ao serviço da sociedade e da mudança social, defendendo ao mesmo tempo um processo educativo ativo (*learning by doing*) baseado na experiência e no trabalho manual, e valorizando a participação do educando nos processos pedagógicos. Ao encontro do pensamento de Dewey, Muñoz e Roman (1992) concebem três características à escola como comunidade educativa: a singularidade, a autonomia e a abertura. A imagem da “escola como democracia ” é entendida como uma organização que valoriza as pessoas, aponta para modos de ação participados e equilibrados entre todos os intervenientes na vida escolar de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam.

Numa organização democrática verifica-se uma participação dos vários membros na tomada de decisões. Participação esta que pode ser direta ou representativa, entre outras. Numa organização escolar democrática há uma decisão colegial e procura de consensos partilhados, há uma valorização dos comportamentos, aspetos e estruturas informais relativamente às estruturas formais, há uma procura de conhecer as necessidades, motivações e satisfação dos seus elementos e procura-se desenvolver uma pedagogia diferenciada. A escola como sistema democrático rege a sua orientação por um modelo normativo, onde se valorizam os sujeitos e as suas relações, predominando comportamentos informais mas regulados, num contexto de visão harmoniosa da organização que se articula com sujeitos psicologicamente satisfeitos provocando o seu máximo rendimento. A escola é vista como uma sociedade em “ miniatura” onde os valores da participação, cooperação, satisfação e realização pessoal contemplam e valorizam as pessoas e os grupos. A escola dever ser um lugar de encontro, de pais, professores e alunos, com o intuito de educar caracterizado pela comunicação, pela participação e pelo respeito da individualidade (Delgado, 1997).

Thomas S. Popkewitz (1994) refere que “os líderes” destes “movimentos escolares” tinham “diferentes visões da ciência” mas “tinham em comum a tentativa para trazer o conhecimento profissional, científico, para a escola, como forma de regular o pensamento e o desenvolvimento social e físico das crianças e as visões de competência dos professores”. (p. 190). José Alberto Correia (1998) defende que “Esta preocupação com a gestão racional da vida escolar e com a regulação da vida social assegurada através da sua racionalização não constituiu, no entanto, a propriedade mais importante de um movimento extremamente complexo que, então como hoje, se instituiu num importante referencial

simbólico de legitimação dos discursos críticos que procuram enfatizar fundamentalmente as funções emancipatórias da educação em detrimento das suas funções regulatórias”(p.36-37).

A escola como arena política

Morgan (1995) considera que “a racionalidade é sempre política. Ninguém é neutro na administração das organizações nem mesmo os administradores” (p.200). No mesmo sentido, Friedberg (1993) considera que “a interação humana, mesmo em contextos de ação muito estruturados, é também e sempre política”. (id, p.17). William Firestone e Robert Herriot (1981) defendem que, nas organizações, “enquanto a burocracia racional enfatiza a importância da autoridade formal e a imagem debilmente articulada enfatiza a autonomia individual, a imagem política focaliza as dinâmicas de agregação e o uso do poder pelos indivíduos e grupos” (id, p. 239). Morgan (1995) considera que “a metáfora política encoraja a ver as organizações como redes de pessoas independentes com interesses divergentes que se juntam em função da oportunidade, por exemplo, de ganhar a vida, de desenvolver uma carreira, de perseguir um objetivo ou meta desejados” (p. 158).

Weber (1947) considera o poder de A sobre B como a capacidade de A conseguir que B faça alguma coisa que não seria feita sem a intervenção de A, evidenciando que o poder é relacional e assimétrico. Bernoux (1985) enfatiza a natureza recíproca do poder considerando que o poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que, na sua relação com B, os termos de troca lhe sejam favoráveis.

French e Raven (1959) referem cinco tipos e bases de poder: o Poder da Recompensa, existente quando os subordinados percebem que os subordinantes têm capacidade de recusar, permitir ou aumentar as recompensas; o Poder Coercivo, baseado nas percepções do recetor sobre a capacidade do detentor de poder distribuir punições; Poder Legítimo, próximo do conceito de autoridade weberiana; Poder Referente, quando o recetor do poder se identifica com o detentor considerando-o como um modelo a seguir; Poder de Especialista, decorrente da percepção de maiores conhecimentos científicos e técnicas sobre determinada matéria.

Foucault (2001) mostra como, a partir dos séculos XVII e XVIII, as práticas de poder relacionadas com o saber se estabeleceram como disciplina, nas mais diversas instituições. A escola, neste contexto, passa a ser um espaço para o exercício de poder disciplinar que produz saber. Uma relação de poder entre alunos e professores. Este tipo específico de poder, poder disciplinar é uma técnica que procura controlar o comportamento dos alunos.

O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anónimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, o seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo,

mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina.

(Foucault, 2001, p.158).

A escola caracteriza-se por uma correlação de forças que favorece a hierarquização e sujeição na relação professor aluno. Os horários pré estabelecidos e a organização espacial das sala de aula assim o refletem.

A distribuição dos indivíduos no espaço, mediante a cerca, o quadriculamento, a fila, forma um "quadro" real e ideal que permite identificar, classificar e controlar os indivíduos. O quadro é, assim, um processo de saber porque permite classificar e verificar relações. É uma técnica de poder, porque permite controlar um conjunto de indivíduos. O controle das atividades é feito mediante o horário, que induz os indivíduos a se dedicar e a cumprir fielmente o que foi predeterminado.

(Fleuri, 1996, p.7).

As formas de poder exercidas na disciplina podem ser exemplificadas pelo modelo do *Panopticon*, definido inicialmente por Jeremy Bentham (citado por Foucault, 2001). O *Panopticon* era um edifício em forma de anel, com um pátio no meio do qual havia uma torre central, com um vigilante. O edifício dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior como para o exterior, permitindo que o olhar do vigilante os atravessasse. Era, então, um espaço fechado, recortado e vigiado em todos os seus pontos. Os indivíduos estavam colocados num lugar fixo, com os menores movimentos e acontecimentos controlados. O panoptismo tem uma função tríplice: vigiar, controlar e corrigir. Ainda hoje podemos ver este modelo numa situação de exame.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos

que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.

(Foucault, 2001, p. 164-165)

Sendo assim, a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite a articulação de um *poder* com um *saber* que se ordena em torno da *norma*, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não fazer (Foucault, 1999, p.88).

Nas escolas, então, as relações de poder acompanham a questão do saber, a percepção de maiores conhecimentos científicos e técnicas sobre determinada matéria.

Possui poder quem detém o saber. O saber do conhecimento, o saber da autoridade que se legitima na instituição escolar, legalmente organizada para veicular saberes legítimos. O que significa falar sobre verdades cientificamente referendadas, sobre as quais a escola possui autoridade para distribuir, repassar.

(Guiraud &Correa, 2009)

Prata (2005) considera que o poder não está localizado em nenhum local definido, funcionando em rede, circulando juntamente com os indivíduos, “sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercer-lo” (p.109).

A abordagem da escola como “arena política” é, sobretudo, associada à organização escolar como um espaço de competição. Estas afirmações são reforçadas pelo estudo realizado numa universidade sobre os processos de decisão e de formulação de políticas por Victor Baldrige (1971), para o qual recusa os modelos burocrático e colegial e adota o modelo político pois considera que, “num tempo de crise torna-se importante saber como é que as decisões são tomadas, como as políticas são construídas e como os processos de ‘governança’ da universidade operam” (p.7).

“O desenvolvimento da imagem da escola como arena política (...)” (Costa, 1996, p.73) revela uma mudança nas teorias vigentes ao nível da análise organizacional. Este modelo considera a escola como um sistema essencialmente social, onde predomina uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos com objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados e onde a vida da organização se desenvolve com base nos conflitos de interesses, na luta pelo poder e na tomada de decisão como resultado de processos de negociação e compromisso satisfazendo aqueles que detém maior poder. Interesse, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional. Para Blase (1989), as organizações educativas são como “espaços micropolíticos” onde convergem “os aspetos dialéticos,

interativos, multidirecionais, estratégicos, conflituais, ideológicos e interpretativos da organização, no que se relaciona com o poder” (id, p. 378). Natércio Afonso (1993) considera as escolas como “organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interação com o objetivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objetivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder” (id, p.43). Aquando da definição da matriz curricular das escolas, regista-se esta luta entre grupos, grupos disciplinares, departamentos, todos procurando para si o maior número de horas possível, de forma a que não diminua o número de horários dos professores em determinadas disciplinas,

A escola como anarquia

Este modelo de análise é baseado em características pouco sustentáveis já que, numa organização desse tipo, predomina a ambiguidade, a imprevisibilidade, o imprevisto, a incerteza quanto ao funcionamento organizacional tornando a organização vulnerável face ao ambiente externo. Nesta abordagem, a escola é “uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua” (Costa, 2003, p.89). Com um funcionamento suportado “por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída” (id, ibid. p.89) e ausência de autoridade tal como a designação indica. Para Moreno (1971), anarquia é a “negação do princípio da autoridade, falta de governo ou de chefe, (...) desordem, confusão” (p.92).

A escola como anarquia organizada

Esta teoria surgiu a partir dos anos 70 com Cohen, March e Olsen (1972). É uma organização minimamente organizada. A escola apresenta objetivos inconsistentes, vagos e mal definidos com ideias soltas e desagregadas. A participação de cada ator na organização difere quanto à forma, tempo e importância. Nesta organização, um líder formal confronta-se com vários tipos de ambiguidade: ambiguidade das intenções, que resulta dos objetivos serem problemáticos, pouco claros, inconsistentes e de difícil operacionalidade; ambiguidade do poder, pois um lugar no topo poderá não significar um poder superior, por este ser, por vezes, pouco claro e nem sempre respeitado; ambiguidade da experiência, dado que embora a experiência seja uma modalidade de aprendizagem há uma constante mutação a decorrer nas escolas traduzindo-se numa instabilidade; ambiguidade do êxito, sendo que se tenta perceber o êxito da liderança pela sua promoção e pela aceitação generalizada dos resultados da sua ação.

O modelo de decisão caixote do lixo

Os autores da teoria da anarquia organizada desenvolveram um modelo explicativo do processo de tomada de decisões nas organizações que denominaram como modelo do caixote do lixo (*garbage can*). Cohen, March e Olsen (1972) definiram esse modelo como “aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada” (id, p.16). De acordo com esta abordagem, o processo de tomada de decisão não segue o processo da sequencialidade lógica (problema-objetivos-estratégias-negociação-decisão), mas decorre no interior de um contexto situacional registrando desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias e onde convergem e se misturam de forma desordenada os problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha. Este modelo constitui um desafio aos fundamentos da ordem e da racionalidade dos modelos anteriores, especialmente ao modelo da burocracia racional pondo em causa a sequência entre o pensamento e a ação, a ligação entre a identificação dos problemas e respetivas soluções e as capacidades de operacionalização do planeamento organizacional. (Costa, 1996).

A escola como sistema debilmente articulado

Este modelo, baseado em Weick (1976), considera que as escolas são *loosely coupled*, ou seja, organizações debilmente acopladas dado que não existe uma coordenação eficiente e racional entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos (Costa, 1996). Weick (1976) pretende transmitir a imagem de que os eventos articulados são reativos, mas cada evento preserva também a sua própria identidade e alguma evidência da sua separação física ou lógica. Existe “articulação débil entre indivíduos, entre sub-unidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre atividades e entre intenções e ações” (Orton & Weick, 1990, p.208).

Variadas situações escolares podem ser consideradas debilmente articuladas, nomeadamente a relação entre a intenção e a ação, os meios e os fins, o ontem e o amanhã ou a fraca articulação entre os elementos da estrutura hierárquica da organização (Costa, 1996).

A escola como modo de funcionamento díptico

Lima (1998) considera a escola como uma organização com um “modo de funcionamento díptico” (p. 163). As duas faces previstas conjugam a anarquia organizada com a burocracia racional. Na face B, a articulação forte, a certeza, a objetividade, a “ordem” e a monorracionalidade. Na face A, a ambiguidade, a desarticulação, a disjunção, a subjetividade, a “desordem” e a plurirracionalidade. É na face A que está incluída a capacidade dos atores em definir o seu “plano de ação organizacional”, praticando a “infidelidade normativa” para ser fiel aos seus objetivos, interesses e estratégias (id, *ibid*,

p.176). Lima refere ainda que “a escola não será, exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (ibid, p.163).

Nils Brunsson (2006) desenvolveu a metáfora da hipocrisia que constitui um recurso com potencialidades heurísticas muito pertinentes na análise da organização escolar. Não atribui à hipocrisia a conotação moral usual, mas considera a hipocrisia “como uma solução e não como um problema” que “possui algumas vantagens morais e muitas vezes é quase impossível evitá-la” (p.15). É importante compreender porque as organizações manifestam elevados níveis de inconsistência revelando descoordenação e incoerência entre o que dizem, o que decidem e o que fazem. Não convém esquecer que a escola está sujeita a pressões, a exigências e a normas, por vezes inconsistentes e contraditórias, às quais terá que responder de forma favorável ou poderá colocar em causa a sua legitimidade institucional. Brunsson identifica este carácter díptico com as noções de organização para a ação e organização política. Considera que a organização para a ação exige “coordenação, integração e uniformidade, qualidades que irão preencher as estruturas, os processos e as ideologias organizacionais” e a organização política “exige dissolução, desintegração, isolamento e variedade nas estruturas, nos processos e nas ideologias” (ibid, p.54). Defende a hipocrisia, esta dupla abordagem da organização escolar, como uma solução necessária para a sobrevivência organizacional, como uma resposta natural às exigências desconexas e contraditórias a que são submetidas as organizações.

A escola como cultura

Na análise da escola como organização, torna-se essencial que “os nossos instrumentos conceptuais sejam capazes de examinar o habitat social – a cultura – de forma a ter em consideração o que é informal, efêmero e escondido assim como o que é visível e oficial” (Westoby, 1988, p. XI).

A abordagem cultural das organizações tem uma origem empresarial, nomeadamente com a Teoria Z de William Ouchi (1981), teoria alternativa à Teoria X e à teoria Y de McGregor (1966). Esta teoria, fundamentada em preceitos e comportamentos vividos principalmente nos países orientais e que hoje é seguida e imitada por inúmeros países, enfatiza que o sucesso das administrações está ligado à motivação humana e não simplesmente na tecnologia dos processos produtivos. Os mecanismos básicos da organização são tão subtis, implícitos e internos, que muitas vezes, para quem está de fora, parecem não existir.

Esta perspetiva introduziu-se rapidamente no contexto escolar e foi alvo de diversos estudos, desde o início da década de oitenta. A imagem da escola como espaço cultural é a de um espaço onde a história e a experiência são referências comuns e permanentes. A cultura organizacional baseia-se no conceito de que cada organização é diferente das outras, possui uma especificidade própria caracterizada pela assunção de valores, crenças, linguagem, heróis, cerimónias e rituais. Não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada

escola é diferente de qualquer outra escola. A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura (Costa, 1996). Este conceito aproxima-se do conceito das escolas eficazes uma vez que baseia a sua ação na autorreflexão e na autoanálise promovendo uma cultura forte com objetivos de sucesso, qualidade e excelência e salientando a cultura da escola como fator de identidade e de motivação.

Santos (2008) refere que Tom Peters e Robert Waterman desenvolveram no seio da conhecida consultora McKinsey o "Modelo dos 7 S's": Strategy (estratégia), Skills (competências), Shared Values (cultura da organização), Staff (colaboradores), Systems (sistemas e processos), Style (estilo) e Structure (estrutura) são as variáveis-chave que podem afetar o desempenho da instituição. Estas sete variáveis são as variáveis – chave que podem afetar o desempenho da instituição. Estas variáveis interagem entre si, e influenciam-se mutuamente. No centro, surgem os *Shared Values*, pois segundo este modelo, todas as variáveis contribuem para formar a cultura de uma organização, isto é, as crenças e os valores partilhados por todos os colaboradores. Com o desenvolvimento ou o incremento qualitativo destas variáveis pretende-se melhorar a competitividade da organização.

Neste processo de análise organizacional escolar, Nóvoa (1999) aponta, de uma forma geral, várias fases do seu desenvolvimento até à atualidade. Considera que até aos anos 50, a componente central da intervenção educativa era o indivíduo-aluno na sua tripla dimensão (cognitiva, afetiva e motora), em que o discurso pedagógico concedia uma atenção privilegiada às metodologias de ensino. Nos anos 50/60, acentuou-se a importância das interações no processo educativo, conduzindo às pedagogias não diretivas, em que se valorizam as vivências escolares em detrimento dos saberes escolares, pois, o que interessa aprender numa escola é a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação, dando-se grande relevo às técnicas de animação e de expressão. Nos anos 60/70 irrompeu a crítica às instituições escolares existentes, a pedagogia projetou-se para fora dos muros da escola, os papéis dos professores diversificaram-se, afirmando-se uma pedagogia institucional claramente centrada no sistema educativo, com o recurso a metodologias de análise política e de intervenção social. Nos anos 70/80, deu-se um incremento das correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e a eficácia do ensino, em que a investigação educacional desenvolveu a análise do processo ensino-aprendizagem no quadro do paradigma conhecido por “processo-produto” sendo que o enfoque pedagógico voltou a centrar-se na turma-sala de aula. Nos anos 80/90, assistiu-se ao esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola-organização, dando-se uma importância acrescida a metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação) e de políticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-ação, investigação-formação, etc.).

Este movimento, a um nível meso, que “descobre a escola” como objeto de investigação “não corresponde a um mero alargamento da investigação educativa” (Canário, 1990, p.8). Altera-se a

forma como se observa, considerando as especificidades, as relações e identidades próprias construídas pelos diversos elementos envolvidos nesta “nova territorialidade”.

Nesta investigação procuraremos compreender o modelo escolar da escola em estudo. Como se organiza para o sucesso dos alunos, quais as medidas implementadas nesse sentido e quais os resultados das mesmas.

2. O modelo escolar e o (in)sucesso

Le capitaine Jonathan
Étaní âgé de dix-huit ans,
Capture un jour un pélican
Dans une île d'Extrême-Orient.
Le pélican de Jonathan,
Au matin, pond un oeuf tout blanc
Et il en sort un pélican
Lui ressemblant étonnamment.
Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour, un oeuf tout blanc
D'ou sort, inévitablement,
Un autre qui en fait autant.
Cela peut durer très longtemps
Si l'on nefait pas d'omelette avant.

(Robert Desnos, Chantefleurs, Chantefables
poema que inicia a obra de
P. Bourdieu e J. Cl. Passeron, La Reproduction,
Paris, Les Éditions de Minuit, 1970)

No modelo escolar herdado da escola moderna predomina o modelo transmissivo, numa relação mestre/discípulo, herdado do modelo fabril de escolarização, não revelando uma generalizada evolução dos métodos de ensinar e aprender.

O conceito de ensinar era associado apenas à transmissão de conhecimento formal que estava acessível, era socialmente valorizado e reservado a um pequeno grupo de pessoas (Roldão, 2009). Com a revolução industrial, principalmente sobre a influência de modelos tayloristas de produção em série, procurava-se a alfabetização de muitos, surgindo a escola como instituição pública, como garantia de passagem de um determinado currículo. Predominava o modo expositivo-transmissivo, adotado das igrejas, onde os alunos recebiam o conhecimento transmitido, professado pelo professor, de uma forma passiva.

Este modelo escolar mantém-se, de uma forma geral. As escolas estão organizadas para “ensinar a todos como se fossem um só” (Barroso, 2005, p.47), através de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1988), ”, ensinando a mesma coisa ao mesmo tempo, ao mesmo tempo, a todos os alunos, ensinando-se o grupo e não o indivíduo, negligenciando aqueles que não compreendem o que está a ser ensinado e que perdem o interesse, conduzindo ao insucesso escolar.

Seguindo Formosinho (1988), pode-se identificar um conjunto de fatores institucionais e organizacionais que contemplam um modelo de racionalização uniformadora global da escola, contribuindo para o insucesso educativo.

Identifica-se, então, uma estrutura curricular académica e uniforme com sequencialidade regressiva. Este modelo operacionaliza-se através de várias formas: manutenção da lógica geral do currículo uniforme, enciclopédico e fragmentado, ordenado superiormente, independente das características específicas dos alunos, professores e escolas, organizado numa lógica de sequencialidade visando a preparação para o grau escolar imediato; manutenção da componente académica do currículo ao longo dos vários ciclos de escolaridade; legitimação da uniformidade rígida do currículo assumindo que é necessário para a igualdade de oportunidades; consolidação da ideia da completa prevalência do trabalho intelectual sobre o trabalho manual; implementação da uniformidade em todas as dimensões inerentes ao processo educativo, nomeadamente, na uniformidade de métodos de ensino e avaliação, atribuição de uma carga horária uniforme por disciplina, distribuição rígida dessa carga horária e da identidade dos conteúdos e do controlo da extensão dos programas; implementação da uniformidade de avaliação, criando-se padrões uniformes para efetuarla, não considerando as especificidades dos alunos e de métodos de ensino utilizados; manutenção da compartimentação disciplinar; promoção da formação monodisciplinar dos professores e criação de grupos monodisciplinares nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos, dificultando o diálogo interdisciplinar; promoção da compartimentação de anos e ciclos de escolaridade; manutenção do modelo de conceção, controlo e gestão centralizada do currículo, contribuindo para a diminuição do empenho das escolas e dos professores na sua implementação.

Estes fatores fazem com que a escola não se adapte às necessidades específicas dos territórios educativos e das pessoas, traduzindo-se em abandono escolar e deficientes aprendizagens. Mas existem outros fatores, na gramática escolar, que influenciam o sucesso pretendido.

No sistema de ensino geral vigora um regime de aprovação/retenção global anual (com exceção do 1.º ano de escolaridade) onde a progressão não se faz pela unidade pedagógica, mas pela unidade administrativa, o ano escolar. Várias vozes se levantam, defendendo que quanto mais se encurtam os momentos de decisão de sequência de estudos, é maior a probabilidade de retenção e insucesso (Verdasca, 2011; Formosinho, 1988; Perrenoud, 2004). Um aluno retido pode ficar desmotivado, com baixa autoestima, potenciando nova retenção, pois a escola não se vai organizar de forma diferente para que este aluno possa melhorar as suas aprendizagens, a escola não vai ao encontro das necessidades do aluno.

Os alunos são organizados por turmas, aprendendo no mesmo espaço e no mesmo tempo, não contemplando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Quanto à constituição de grupos homogêneos ou heterogêneos com vista à aprendizagens dos alunos, Meirieu (2004, pp.110-117) ressalva cinco aspetos importantes a considerar nestas questões: qualquer aluno precisa de ser

considerado na sua diferença e de ser reagrupado com outros para serem apoiados de acordo com as suas necessidades específicas; os grupos homogéneos correm sempre o risco de perdurarem no tempo e de sofrerem processos de guetização; qualquer aluno precisa de trabalhar com outros, com sensibilidades, estratégias de aprendizagem e níveis diferentes, a fim de se enriquecer com essas diferenças; os grupos heterogéneos sistemáticos apresentam dificuldades de gestão que, dependendo das disciplinas e dos objetivos, podem afetar a aprendizagem; a escola deve articular grupos homogéneos e grupos heterogéneos, fazendo variar os critérios de reagrupamentos dos alunos. Relativamente à distribuição dos professores por turmas, Antunes & Sá (2010, p.52) apresentam como principais critérios de atribuição de turmas aos professores a “continuidade pedagógica” e as “preferências dos professores, existindo um consenso generalizado quanto à legitimidade destes princípios. Alertam, no entanto, para o facto de haver outras opções não tão consensuais na atribuição das turmas aos professores.

Formosinho (1988) alerta também para que a não preparação dos gestores pedagógicos para as tarefas de constituição de turmas e distribuição do serviço docente possa contribuir para a manutenção da lógica do insucesso ao nível organizacional, assegurando que não haja mudanças estruturais que suportem, de forma congruente, mudanças na tecnologia pedagógica.

Mas instruir, como vimos, não é a única função da escola. É necessário, também, socializar e estimular os alunos (Formosinho, 1988). Neste âmbito, o modelo vigente também se encontra organizado para o insucesso. É desvalorizado o acompanhamento pessoal e académico dos alunos e da sua participação e é promovido, no aluno, uma atribuição causal interna do seu insucesso. O insucesso deve-se, primeiramente, aos próprios alunos e não à sociedade, à escola ou aos professores. Este modelo organizacional, incapaz de contemplar as especificidades de cada aluno, tem sido um obstáculo para uma democratização de ensino, no âmbito da “igualdade de oportunidades, de acesso, de sucesso e de usufruto de bens educativos” (Cabral, 2014).

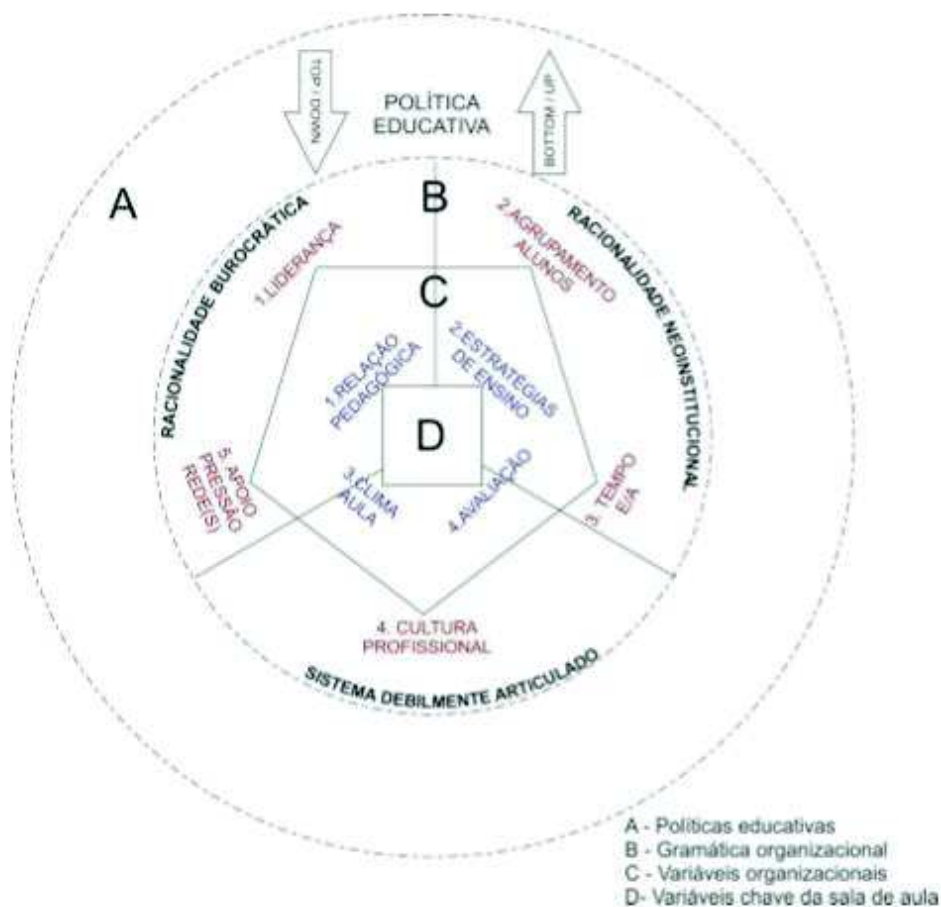
Há escolas que estão a desenvolver novos processos de organização interna como forma de promoção do sucesso escolar. São os casos do Projeto Fénix, Projeto Turma Mais e Equipas Educativas. Estes projetos apresentam novas formas de organizar o trabalho escolar centralizados principalmente num agrupamento flexível de alunos e na organização do tempo de aprendizagem.

Considerando que a realidade social que se vive nas escolas tem uma dinâmica complexa de dimensões subjetivas, Cabral (2014) apresenta um modelo teórico multifocal de análise da mesma. (cf. Figura 1). Este modelo apresenta as principais dimensões e variáveis (ao nível macro, meso e micro) que devem ser tidas em consideração para compreendermos de forma integrada, holística e articulada a realidade das organizações escolares, a gramática escolar.

Num nível macro, as políticas educativas influenciam a organização escolar para a melhoria das aprendizagens onde está enquadrada (dimensão A) numa vertente *top down*, como uma prescrição, ou

bottom up, reconhecendo às escolas a capacidade de se organizarem internamente no propósito da resolução dos seus problemas.

Figura 1
Modelo Teórico Multifocal de Análise da organização escolar



Fonte: Cabral 2014, p.174

Na organização escolar (dimensão B) coexistem diferentes racionalidades explicadas por diferentes lógicas de ação. A autora selecionou a racionalidade burocrática, a racionalidade neoinstitucional e a imagem da escola como sistema debilmente articulado considerando que são estas que melhor contribuem para uma melhor compreensão da realidade escolar. O modo de regulação das práticas educativas continua a ser maioritariamente definido por ações normativas. Muitas das decisões tomadas na escola são influenciadas pela lógica da legitimação, do fazer assim porque sempre se fez. Continua a verificar-se nas escolas uma parca articulação entre os fins e funções da escola, entre estruturas e entre instrumentos de regulação da ação.

Este modelo de análise contempla num pentágono as variáveis organizacionais implicadas nestes novos processos de organização escolar (dimensão C): a liderança, o agrupamento de alunos, o tempo, a cultura profissional e o apoio/pressão/rede(s).

A dimensão D considera o quadrado das variáveis-chave da sala de aula que influenciam o processo de aprendizagem do aluno: a relação pedagógica, as estratégias de ensino, o clima da aula e a avaliação. É na sala de aula que se realiza a ação educativa.

Este modelo de análise da organização escolar é muito abrangente e inclui várias estruturas de análise, desde as políticas educativas à sala de aula.

3. A escola e a melhoria dos processos e dos resultados educativos

As escolas existem [...] para que os alunos aprendam”.
(Bolívar, 2012)

A melhoria dos resultados educativos está diretamente ligada à melhoria dos processos de aprendizagem, à forma como a escola se organiza na promoção do sucesso escolar. Este processo terá de passar pela promoção da capacidade de aprendizagem dos intervenientes, principalmente, das escolas como organizações. Escudero (2004) defende que é necessário conciliar as apreciações mais globais das mudanças educativas com as pessoas e as suas vivências diárias, cabendo à administração educativa promover este processo, principalmente a nível local, devendo “estar consciente de que o rendimento dos estudantes tem de assegurar toda a educação que lhes é devida, visto que se há-de tornar no núcleo central da melhoria, conjugando-se com diversas atuações que incidem positivamente na formação dos professores, o desenvolvimento das escolas e a liderança pedagógica” (p.533).

O Relatório Coleman (1966) impulsionou o estudo que tem vindo a ser realizado sobre a eficácia das escolas. Coleman foi um sociólogo que realizou um estudo, encomendado pelo governo norte-americano, com o objetivo de compreender o papel da escola na construção de uma sociedade mais igualitária. Compreender a relação do sucesso escolar com os antecedentes sociais e étnicos dos alunos e de que forma o “fator escola” pode influenciar os resultados escolares dos mesmos alunos. Aplicou um inquérito sobre sucesso escolar a cerca de seiscentos mil alunos de quatro mil escolas dos E.U.A.. Coleman concluiu neste relatório que as escolas pouco se diferenciavam entre si e que os fatores que mais determinavam os resultados escolares e as oportunidades de vida dos alunos eram os seus antecedentes sociais e étnicos, que “a escola não importa” (Marchesi & Martín, 1998; Lima, 2008).

O relatório Plowden (1967) vai ao encontro do relatório Coleman, mas já indicia que a escola pode ter uma pequena influência no desempenho dos alunos. O relatório Plowden, também desenvolvido por ordem do Poder Público, desta vez na Grã-Bretanha, incidia sobre a orientação de políticas educativas na escola primária considerando a situação social desfavorecida dos seus alunos. Este relatório atribui às escolas um papel compensador (Gomes, 1987).

Em reação às conclusões do Relatório Coleman surgem os movimentos das “Escolas eficazes” (Effective School) e “Melhoria da escola” (School Improvement), ambos na perspetiva que a cultura própria dos estabelecimentos de ensino é uma das chaves para a melhoria, “a escola faz a diferença”. Ao considerar que existem diferenças entre as escolas, a investigação passa a centrar-se no estabelecimento de ensino. O sistema educativo deixa de ser perspetivado como um conjunto de escolas que registam uniformidade nas suas normas de funcionamento. Esta foi uma premissa essencial

porque, até aí, pensava-se que a uniformidade era a garantia da equidade, em nome do princípio da Educação para Todos, muito associado à Escola Pública (Bolívar, 2003).

Para Edmonds (1979), a escola eficaz é aquela onde não existe relação entre as características familiares dos alunos e o seu sucesso. Este autor defende que nas escolas que reúnem determinadas características, os alunos de meios urbanos desfavorecidos conseguem obter melhores resultados escolares. A escola deve, então, ter: uma liderança administrativa forte; um clima de expectativas no qual não é permitido que nenhum aluno desça abaixo de níveis de sucesso mínimos; um ambiente de escola ordeiro, sem ser rígido, calmo, sem ser opressivo e capaz de conduzir às questões educativas que estão a ser consideradas; a assunção de que a aquisição de competências básicas pelos alunos precede todas as outras atividades escolares; a conjugação de esforços e recursos escolares no sentido de atingir objetivos fundamentais e a monitorização frequente do progresso dos alunos, permitindo ao diretor e aos docentes a perceção desse progresso relativamente aos objetivos previamente definidos, ou seja, práticas de avaliação contínua e sistemática dos níveis de desempenho escolar dos alunos.

Rutter et al. (1979), num estudo sobre a eficácia das escolas, concluem que há um conjunto de características morais, sociais e afetivas que definem a essência particular de cada escola contribuindo para que umas escolas sejam mais eficazes do que outras. O clima da escola passa a ser considerado um fator determinante para as atitudes e sucesso dos alunos.

Enquanto que até aos meados da década de setenta do século XX, o processo de mudança educativa se foca nas estratégias de intervenção externa posteriormente implementadas nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula, na década de oitenta prevalece a importância do significado de mudança para os agentes (Fullan, 1982), onde os alunos, professores, diretores e comunidade local desenvolvem a capacidade para mudar.

Através da investigação de Mortimore et al. (1988), uma escola eficaz é aquela onde os alunos progredem mais do que o previsto tomando em consideração as suas características iniciais.

Sammons, Hillman e Mortimore (1995) estabelecem o conceito de valor acrescentado, baseando-se em que “os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (Lima, 2008, p.34). Definem a eficácia da escola em termos do valor suplementar que a escola acrescenta aos resultados dos seus alunos, quando comparado com escolas que abrangem populações similares. Elencam, com base na investigação realizada, onze características que as escolas devem apresentar de forma a “acrescentar valor” aos seus alunos (cf. Quadro 1).

Quadro 1

Características-chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman & Mortimore (1995)

1. Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Focalização no sucesso
5. Ensino resolutivo	Organização deficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
6. Expetativas elevadas	Expetativas elevadas em relação a todos os atores
	Comunicação das expetativas
	Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	Feedback
8. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da auto estima dos alunos
	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Fonte: Lima (2008, p.193)

Gray et al. (1999) associam o conceito de eficácia a três formas de medir o desempenho de uma escola: situar o desempenho da escola relativamente a um padrão nacional; considerar o perfil dos alunos que frequentam a escola, sendo a eficácia determinada pela capacidade de a escola desenvolver o potencial dos seus alunos para além daquilo que seria esperado, dadas as características destes quando iniciaram o percurso escolar nessa escola; determinar a capacidade de a escola melhorar a última capacidade referida.

Uma escola é eficaz se

promove de forma duradoira o progresso de todos os seus alunos para além do esperado tendo em conta o seu rendimento inicial e a sua situação de entrada, assegura que cada deles consiga os níveis mais altos possíveis e melhora todos os aspetos do rendimento e desenvolvimento dos alunos

(Stoll & Wikeley, 1998, p. 33-34).

Por seu lado, o movimento da melhoria escolar enfatiza a liderança, designadamente no impulso e facilitação das mudanças consideradas necessárias na escola, para desenvolver projetos de melhoria da ação educativa. Este movimento fundamenta-se em que a mudança deve ser liderada pela própria escola e deve-se centrar na cultura de escola para se atingir mudança na educação (Hargreaves et al., 1998).

A partir dos anos 90, alimentando-se das duas correntes anteriores, nasce um novo movimento teórico-prático denominado “Melhoria da Eficácia Escolar” (Effectiveness School Improvement) (Reynolds et al., 1996; Murillo, 2001e Muñoz-Repiso & Murillo, 2003). Este movimento tem como foco principal a escola e os processos de ensino e aprendizagem como unidades de análise essenciais, conjugando vários fatores, desde os professores, currículo até à cultura de escola. Assenta em três conceitos fundamentais: “cultura de melhoria”, “processos de melhoria” e “resultados de melhoria”. A “cultura de melhoria” determina-se principalmente por: “uma visão e metas partilhadas, a disponibilidade em converter-se numa organização aprendente, o compromisso e motivação da comunidade escolar, a existência de uma liderança forte e participativa, a estabilidade docente e o tempo empregue na melhoria” (Rocha, 2012, p.4).

Nesta linha de pensamento, Benson (2000) indica que uma escola de sucesso deve ter: Visão, ter uma compreensão comum dos objetivos, princípios e expectativas para todos os que pertencem e integram a comunidade educativa; Liderança, ter um grupo de indivíduos que se dedicam a apoiar a comunidade educativa e a alcançar essa visão; Elevados Padrões Académicos, descrever o que os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer; Competências Sócio-Emocionais, ajudar todos os que pertencem à comunidade educativa a tornarem-se solidários, participativos, produtivos e cidadãos responsáveis; Parcerias entre Família, Escola e Comunidade, incentivar todos os envolvidos na educação de uma criança para que participem de forma ativa, colaborativa, como iguais e como parceiros; Desenvolvimento Profissional, promover oportunidades consistentes e significativas para os adultos envolvidos no contexto escolar, de modo a que se comprometam com a aprendizagem contínua e Monitorização Constante, recolher e analisar os dados acerca dos estudantes, dos programas e do pessoal escolar.

Góis & Gonçalves (2005, pp-29-30) referem as características que deve contemplar um processo de melhoria deste gênero: ação duradoura no tempo, por oposição a esforços pontuais de melhoria; orientado para metas educativas concretas, procurando melhorar aspetos concretos do rendimento dos alunos e do desenvolvimento socio afetivo de alunos, professores e pais; realiza-se a partir da identificação, reformulação, reestruturação e otimização dos elementos de entrada, processo e produto da escola e das suas inter-relações; desenvolvem-se ações, tanto para modificar os processos de ensino e aprendizagem, como para alterar os processos organizativos e relacionais na escola; o processo de mudança é conduzido de um modo sistémico e organizado; desenvolvem-se várias estratégias coordenadas entre si e orientadas para uma meta comum; compreende o desenvolvimento de uma visão estratégica, uma avaliação de necessidades ou diagnóstico prévio, uma planificação, desenvolvimento/implementação, um acompanhamento e avaliação do programa, e institucionalização das mudanças; o impulso, a implementação e a coordenação são provenientes da própria escola e não do exterior; implica grande parte do pessoal da escola; procura o envolvimento de alunos, pais e outros elementos da comunidade educativa; vê como desejável a colaboração de agentes externos, tanto ao nível da formação de professores e órgãos de direção e gestão, como no acompanhamento e avaliação de resultados.

Posteriormente, um movimento de gestão baseada no ensino (Bolívar, 2012) considera ser necessário mudanças nas estruturas organizacionais herdadas para que existam mudanças nas práticas docentes. As mudanças podem ser categorizadas em mudanças de primeira ordem e mudanças de segunda ordem (Fullan, 1982). As mudanças de primeira ordem referem-se à melhoria na eficiência e na eficácia da prática quotidiana, não interferindo nas características organizacionais básicas, nem alterando basicamente as condutas dos professores e dos alunos. Por sua vez, as mudanças de segunda ordem buscam alterar os modos de funcionamento da organização, incidindo na estrutura da escola, na sua cultura e redefinindo papéis e responsabilidades. Atualmente, a forma como a maioria das escolas se organiza, para uma escola de massas com um currículo “uniforme-pronto a vestir” não contempla a diversidade dos alunos das escolas sendo necessário mudanças ao nível mais básico dos modelos e estruturas da escola (mudanças de segunda ordem) para obter melhorias na aprendizagem mudando as práticas de ensino (mudanças de primeira ordem).

Como é que as mudanças organizacionais afetam a prática do ensino? A reestruturação escolar presume que, para que seja possível alterar a forma como os professores ensinam, as escolas devem modificar o modo como organiza o trabalho dos professores e dos alunos [...] As mudanças na organização escolar conduzem diretamente às mudanças na prática de ensino. Muitas transformações na prática do ensino pareciam exigir mudanças estruturais importantes, dentro das escolas. [...] Mudanças importantes na organização do trabalho dos professores podem estar relacionadas com as mudanças na forma como se ensina.

(Elmore, Peterson & McCarthey, 1996, pp.213-214)

A escola torna-se, assim, no grande motor de qualquer esforço de melhoria.

Partindo de movimentos diferentes chegou-se a considerar, então, que o núcleo da melhoria educativa se situa nas condições organizacionais do estabelecimento de ensino, dado que a escola “como organização tem efeitos específicos no modo como leva a cabo a educação e a qualidade da aprendizagem proporcionada” (Bolívar, 2012, p.19).

Marzano (2005) afirma que existe uma relação direta entre motivação e níveis de realização escolar, isto é, quanto mais motivados estiverem os alunos para a aprendizagem, mais sucesso terão no seu aproveitamento. Considera que existem três grupos que influenciam os níveis de realização escolar dos alunos: os fatores relativos à escola, os fatores relativos aos professores e os fatores relativos aos alunos. Os fatores relativos à escola provêm das políticas escolares: um currículo essencial e viável, objetivos desafiantes e um retorno efetivo, envolvimento dos pais e da comunidade, ambiente seguro e disciplinado, corporativismo e profissionalismo. Os fatores relativos aos professores encontram-se, principalmente, na sala de aula: estratégias educativas específicas, técnicas de gestão da sala de aula e plano curricular concretizado em situação de aula. Quanto aos fatores relativos aos alunos são, de uma forma geral, relacionados com os seus contextos socioculturais de origem. O sucesso educativo poderá ser influenciado, então, por fatores intrínsecos e extrínsecos à escola. Os primeiros abrangem a própria escola, a turma, o professor, o aluno e as condições de trabalho. Os segundos, a sociedade, a família e a relação entre os próprios alunos. Estes fatores, intrínsecos e extrínsecos à escola, estão interligados e é esta conjugação que poderá, de alguma forma, influenciar o desempenho dos alunos.

Cabral (2014) apresenta cinco fatores organizacionais que influenciam o sucesso escolar (cf. Quadro 2). O sucesso escolar pode ser influenciado pela liderança administrativa e organizacional, pelo clima de escola/culturas profissionais, pela organização e gestão de tempos, espaços e recursos, pela organização ao nível dos alunos e pelas práticas pedagógicas/estratégias de ensino. Recordamos o Modelo Teórico Multifocal de Análise da organização escolar da mesma autora, referido no capítulo anterior. As políticas educativas, numa lógica *bottom up*, reconhecem às escolas a capacidade de se organizarem internamente no propósito da resolução dos seus problemas. A escola é considerada uma “unidade básica de mudança e inovação” (Bolívar, 2012, p.19). A escola necessita de melhorar a sua capacidade interna, devendo ter um modelo de aprendizagem organizativa (Bolívar, 2000). A escola tem de ser uma “escola que aprende” (Guerra, 2001).

É evidente que o melhoramento escolar só será possível se a escola, enquanto organização, for capaz de aprender, não apenas ao nível dos indivíduos, professores ou diretores, mas de forma a que a própria escola possa ultrapassar um dado comportamento ineficaz através de uma colaboração “estreita.

(Bollen, 1997, p. 29)

Quadro 2

Fatores organizacionais que influenciam o sucesso escolar

1. Liderança administrativa e organizacional	Liderança eficaz do pessoal docente, pautada pela firmeza e determinação
	Abordagem participativa, convocando-se os docentes a participar ativamente no estabelecimento de normas e finalidades claras para cada escola
	Promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho
	Liderança instrucional ou pedagógica
2. Clima de escola/culturas profissionais	Expetativas elevadas face ao desempenho escolar dos alunos
	Envolvimento dos alunos nas metas e objetivos a atingir
	Responsabilização dos alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem
	Comunicação entre os vários intervenientes no processo educativo (direção, docentes, alunos, pais e comunidade)
	Trabalho colaborativo e relações de colegialidade entre professores
	Estabilidade do pessoal docente
	Formação de professores articulada com o projeto educativo de cada escola
	Ligação da escola à família
	Abertura da escola à comunidade
3. Organização e gestão de tempos, espaços e recursos	Organização dos tempos e espaços escolares
	Regime anual de reprovação/aprovação
	Distribuição dos professores por turma
4. Organização ao nível dos alunos	Crítérios de distribuição dos alunos por turma
	Dimensão e caracterização das turmas
5. Práticas pedagógicas/estratégias de ensino	Currículo essencial e viável
	Clima de sala de aula estruturado e securizante
	Monitorização sistemática do progresso dos alunos na aprendizagem
	Reforço positivo dos alunos face às aprendizagens realizadas
	Relação professor-aluno

Fonte: Cabral (2014, p.137)

Os atores da escola devem procurar, de forma coletiva, os seus próprios objetivos de melhoria, focando-se em saber fazer aprender, conhecer os alunos e nas condições organizacionais que promovam a aprendizagem.

Garvin, Edmondson e Gino (2008) referem que a aprendizagem organizacional deve ser capaz de possibilitar um ambiente de aprendizagem que sirva de apoio, processos e práticas concretas de aprendizagem, e liderança para a aprendizagem. Para potenciar a aprendizagem organizacional numa escola deve-se, de uma forma articulada, tornar prioritário a aprendizagem de todos; promover a investigação; facilitar, divulgar e partilhar o conhecimento; praticar os princípios democráticos; enaltecer as relações humanas e proporcionar a realização plena dos seus membros (Collinson & Cook, 2007, p.60-63).

Guerra (2001) enuncia seis princípios fundamentais da escola que aprende: racionalidade, responsabilidade, profissionalismo, perfeição, exemplaridade e felicidade. Quanto ao princípio da racionalidade, o autor defende que é absolutamente lógico que se realize uma análise ao trabalho realizado, interrogando-se acerca da sua natureza ou efeitos. Na aprendizagem, depois de planificar e executar é necessário existir uma avaliação e meta-avaliação. Ainda neste princípio, o autor defende a necessidade da constante atualização dos conhecimentos ao nível científico, pedagógico, organizacional, psicológico e jurídico. A racionalidade procede de uma análise realizada com a participação dos vários elementos da comunidade educativa. A atmosfera vivenciada, a forma como as pessoas se sentem, o clima da escola depende principalmente das atitudes dos seus atores, mas também da forma como é gerida e da avaliação realizada pela sociedade. Relativamente ao princípio da responsabilidade, salienta que a atividade educativa abrange, não só os alunos, mas também a sociedade. O abandono escolar pode trazer reduzida autoestima, sem estratégias eficazes para enfrentar dificuldade e sem vontade de aprender. O princípio do profissionalismo assenta numa aprendizagem resultante da reflexão rigorosa, partilhada e constante sobre a prática profissional. No que concerne ao princípio da perfeição, o autor defende uma aprendizagem partilhada, uma mudança centrada na própria escola envolvendo todos, através de uma participação democrática na planificação, desenvolvimento e avaliação, constituindo a causa e o efeito da aprendizagem, conduzindo à melhoria da escola. No atinente ao princípio da exemplaridade, salienta que a escola deve vivenciar o que proclama aos alunos. A escola também necessita de estudar, aprender, fazer uma análise crítica à sua atuação, estar aberta à crítica e tomar consciência dos seus erros e limitações. Tudo isto num processo de aprendizagem e de melhoramento. Por último, o autor enuncia o princípio da felicidade, defendendo que apesar de todas as problemáticas conducentes á desmotivação dos professores, a docência deve ser encarada como um desafio, como uma aprendizagem partilhada envolvendo toda a comunidade, como um exercício de *procura de felicidade*.

Todo este esforço, esta capacidade interna de mudança, só fará sentido envolvendo uma equipa de trabalho, uma *comunidade profissional de aprendizagem* (Hargreaves & Fink, 2008; Bolívar, 2012). O esforço de alguns professores em melhorar o processo de aprendizagem não será compreendido e apoiado se não for encarado como um objetivo partilhado, se não for criada a capacidade interna de mudança com uma comunidade profissional de aprendizagem. Bolívar (2012) refere que uma comunidade de aprendizagem profissional deve assegurar que todos aprendem. Todos os atores da escola têm de ser aprendentes. Os professores devem realizar um trabalho conjunto e sistemático para analisar e melhorar as suas práticas de forma que os seus alunos aprendam mais e melhor. É através do trabalho conjunto para a melhoria dos resultados que se pode contribuir para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Neste processo, estabelecem-se objetivos de melhoria a apresentarem-se regularmente provas desse progresso.

É importante procurar compreender como a escola se pode capacitar, num processo de mudança, num processo pelo qual altera a sua estratégia, tecnologia ou cultura. Bolívar (2008) distingue três tipos de estratégias de melhoria: tática, estratégica e construir capacidades. Numa melhoria tática, são implementadas medidas para resolver um determinado problema, normalmente limitadas no tempo. Uma melhoria estratégica é fruto de um diagnóstico real focado nos aspetos considerados importantes, e na procura dos instrumentos que possam contribuir para a sua resolução, a médio prazo. Ao construir capacidades e focando-se na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a escola, como um conjunto, capacita-se para resolver os seus problemas, obtendo altos níveis de eficácia. Ainda que, por vezes, as estratégias táticas sejam fundamentais para resolver um problema, o autor defende que a melhoria estratégica, a longo prazo, deve ser privilegiada contribuindo para a construção de capacidade.

É necessário que essas medidas possam ser sustentáveis (Hargreaves, 2002; Hargreaves & Fink, 2005), é necessário prever os apoios e condições que tornem possível que as mudanças persistam, sem comprometer o desenvolvimento de outras no meio atual e no futuro, estimulando o compromisso pela melhoria.

Apesar de ser a escola a comandar o processo de melhoria não se pode desprezar o papel da administração educativa, sendo necessário um trabalho conjunto, uma capacitação com responsabilidade pois “nem a mudança de ‘cima para baixo’ nem a ‘de baixo para cima’ funcionam por si só; têm que estar em equilíbrio, numa tensão criativa” (Hopkins, 2008, p.143). O foco da mudança está na escola, mas esta tem de ser apoiada pela administração educativa e comunidade. As dinâmicas endógenas da escola devem ser alicerçadas em forças exógenas, pois

não é plausível uma vida dura da reforma empreendida desde cima, mas também não uma outra romântica deixada aos desígnios das mudanças espontâneas desde as bases. São necessárias tanto a imaginação local como a liderança política”.

Darling – Hammond, 2001, p.274

Hopkins (2008) defende que um processo de melhoria deve-se focalizar nas estratégias de ensino, constituir comunidades profissionais de aprendizagem, construir redes e federações de escolas inovadoras, e incluir o desafio da inovação. A escola deve realizar um esforço interno na organização para o sucesso escolar mas também deve ter dinâmicas externas de partilha e aprendizagem com outras escolas.

O sistema educativo é um sistema complexo e um processo de melhoria deve conjugar os diversos intervenientes e os níveis implicados. Bolívar (2012) refere que um processo de reforma educativa bem-sucedida contempla sete fatores fundamentais: *todos os alunos podem aprender*, mesmo aqueles que se encontram em desvantagem podendo usufruir de uma inclusão eficaz, através

de programas de desenvolvimento personalizados; *um pequeno número de prioridades-chave*, centrando a aprendizagem em competências chave como a literacia linguística e matemática, mas também o raciocínio e a capacidade de resolver problemas; *liderança determinada*, considerando uma boa empatia, compromisso individual dos líderes, apoio dos professores, focagem no ensino, pressão contínua em torno das metas e mostrar resultados para que se invista mais; *criar capacidades coletivas*, pois os professores obtêm mais sucesso quando trabalham juntos, liderados por um diretor centrado no ensino, expandindo o sentido de identidade e lealdade, promovendo um maior compromisso para a melhoria; *estratégias rigorosas*, promovendo a especificidade em torno das práticas de ensino que são mais eficazes; *prestação de contas inteligente*, envolvendo um conjunto de políticas e práticas que incrementam a capacidade individual e coletiva, relacionando a prestação de contas interna e externa; numa perspetiva de reforço positivo, intervindo onde é mais necessário; e por último, *tudo significa tudo*, integrando todos estes elementos numa só reforma em torno da aprendizagem.

Para que se verifiquem mudanças sustentadas e generalizadas na sala de aula é necessário capacitar as escolas e os professores, usar os recursos de forma eficaz e responsabilizar pelos resultados

“Não é apenas com base em estruturas de administração e responsabilização que se atingem melhorias em grande escala nos resultados dos alunos, é também necessário um esforço sustentado para mudar práticas da escola e práticas nas aulas. O cerne da melhoria reside na mudança do ensino e das práticas de aprendizagem em milhares de salas de aula, e isto, requer um esforço sustentado e centrado em todos elementos do sistema educativo e seus parceiros”.

Levin & Fullan, 2008, p.291

Sendo a qualidade do processo ensino-aprendizagem o principal fator que determina os resultados escolares é necessário ter conhecimento das diferentes estratégias que incidem realmente na melhoria da aprendizagem dos alunos. Bolívar (2012) afirma que é essencial conhecer o *núcleo duro* do ensino, a maneira como os professores “compreendem a natureza do conhecimento e partilham os respetivos conhecimentos com os colegas, o papel dos alunos nos processos de ensino, assim como estes conceitos sobre o conhecimento e o ensino, se manifestam na aprendizagem na aula” (p.192). Considerando, então, a melhoria do núcleo duro da escola, devem ser propostas mudanças organizacionais. Primeiramente, deve ser identificado o que tem de mudar na prática letiva e como fazê-lo, para depois identificar as possíveis mudanças favoráveis à melhoria nas estruturas. Elmore (1996) defende o modelo de *projetar para trás*, onde depois de se compreender quais as boas práticas de ensino-aprendizagem e partilha, e saber o que é necessário para que elas aconteçam é que se criam as estruturas organizacionais para aplicá-las. Hopkins (2008) entende que a prática letiva e as aprendizagens dos alunos estão dentro do círculo. A melhoria escolar deve começar dentro do círculo e

só depois continuar para fora dele. Primeiro, devem ser definidos os objetivos de aprendizagem do estudante, discutir sobre as estratégias de ensino mais eficazes e só depois identificar as alterações necessárias para implementá-las.

Elmore (2010) indica três maneiras de melhorar as aprendizagens de uma forma alargada: aumentar os conhecimentos e aptidões dos professores, aumentar o nível e a complexidade de conteúdos ensinados aos alunos e alterar o papel dos alunos no processo didático, referindo-se a estes como o núcleo didático. Continuando a seguir Elmore, a melhoria escolar está suportada neste núcleo didático, “nas inter-relações eficazes entre os professores, alunos e conteúdos na sala de aula” (ibid, p. 35).

Num processo de reorganização escolar para a melhoria dos resultados escolares, a escola deve realizar um processo de avaliação interna, uma autoavaliação. Nesta autoavaliação, a escola deve considerar a planificação e organização do trabalho escolar, do trabalho docente, a organização e monitorização do processo de ensino-aprendizagem, os métodos de ensino, a avaliação das aprendizagens e o impacto desta organização escolar nos resultados dos alunos. Bolívar (2012) defende que resultados desta autoavaliação também devem fazer parte dum processo de melhoria. A recolha de informação, interpretação e análise de dados permitem repensar o caminho a seguir, sendo um instrumento eficaz para implementar a mudança, parte integrante de uma estratégia deliberada para a melhoria. É necessário conhecer o ponto de partida, identificar os pontos fortes e as áreas a melhorar, de maneira a ajustar as práticas e as estruturas para que os resultados dos alunos possam melhorar.

Um processo de autoavaliação exige um trabalho de reflexão sobre as práticas educativas avaliadas e como, partindo desse conhecimento, se pode elaborar um plano de melhoria que introduza mudanças efetivas nas práticas, proporcionando melhores aprendizagens e melhores resultados escolares. A autoavaliação “ é um mecanismo crucial para a aquisição de qualquer tipo de desenvolvimento da escola” (MacBeath, 1999, p.40). Quanto à avaliação externa, subsiste a ideia que tem como principal função a prestação de contas. As escolas e os professores devem sentir-se seguros no desenvolvimento da sua própria autoavaliação para que haja uma relação de parceria que rentabilize as potencialidades do binómio avaliação externa/autoavaliação (MacBeath & McGlynn, 2002).

As escolas devem ser Comunidades Profissionais de Aprendizagem. Todos devem estar disponíveis para aprender. As políticas educativas conferem capacidade às escolas de se organizarem internamente de forma melhorar os processos e os resultados educativos. A gramática escolar que predomina nas nossas escolas necessita de ser alterada. Esta forma de ensinar direcionada para o aluno médio não pode continuar, pois na nossa escola coexiste uma diversidade de alunos, todos eles são especiais. Consideramos que é tempo para parar de atribuir o insucesso registado só aos alunos. Vários fatores convergem para o insucesso. O aluno é apenas um dos fatores. A escola precisa de situar a sala

de aula como o núcleo da prática educativa, a prática docente como núcleo da melhoria, mas para isso necessita de um agrupamento flexível de alunos e de organização do tempo de aprendizagem.

Ao longo dos tempos, vários ângulos de análise incidiram sobre a melhoria da escola, sobre como melhorar os processos e os resultados educativos. Após muitas reformas fracassadas, continuamos a procurar o caminho. Alguns parecem estar a avistá-lo, outros nem por isso. Não podemos é ficar onde estamos. Não é preciso que tudo mude, para tudo ficar igual, mas precisamos avançar, pé ante pé, ao encontro dos nossos alunos.

Parte II – Enquadramento metodológico

1. Problema, questões de investigação e natureza do estudo

O estudo que realizámos insere-se num paradigma interpretativo com um *design* metodológico misto. Dado o carácter específico do problema, optámos pela realização de um estudo de caso. Considerando a categorização proposta por Stake (1994), realizámos um estudo de caso intrínseco, onde considerámos uma situação concreta, no que tem de específica e única, constituindo a “oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p.23).

Este estudo incidiu sobre uma escola do 2º e 3º ciclo que pertence a um lugar onde a economia agropecuária é preponderante e a paisagem e habitat permanecem essencialmente organizados em função dela. Consequentemente, em muitos alunos, coexistem traços de urbanidade – mais visíveis no vestuário e nos hábitos alimentares e de lazer – e traços de ruralidade e de uma certa interioridade. Muitos alunos revelam carências sociais, económicas e afetivas, os seus pais/ encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade e o interesse pelas atividades escolares dos seus educandos vai decrescendo à medida que o nível de ensino vai progredindo. Esta escola faz parte de um agrupamento que engloba estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino dos 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade. O nosso estudo baseia-se fundamentalmente na escola do 2º e 3º ciclo que no ano letivo 2014-15 teve 491 alunos e 56 professores.

A escola implementa aquilo a que designa de um conjunto alargado de medidas de promoção de sucesso escolar. Contudo, não se tem obtido a melhoria desejada ao nível do sucesso escolar. Este estudo surge da necessidade de responder o que está a falhar, para que não se obtenha o sucesso pretendido. Como elemento da equipa de autoavaliação desta escola, resolvemos fazer este mestrado para aprender mais sobre esta temática e o nosso projeto de investigação procura responder especificamente a uma das necessidades da escola. Foi como elemento da equipa de autoavaliação que nos foi permitido aplicar os questionários e analisar as atas das assembleias de turma, no âmbito do processo de melhoria da escola.

Realizámos um estudo tipo caso com o objetivo de descrever e analisar a forma como a escola se organiza para promover o sucesso escolar, e de refletir sobre os resultados decorrentes das medidas implementadas e sobre formas de as otimizar. De modo a compreendermos melhor o objeto em estudo, equacionamos também algumas questões:

- Como é abordada a questão da promoção do sucesso escolar nos documentos estruturantes da escola (PE, PAA, Plano de Melhoria, contrato de autonomia)?
- Como é que as orientações para a ação, expressas nos documentos estruturantes da escola, se operacionalizam?

- Que variáveis organizacionais são mobilizadas com vista à promoção do sucesso escolar?
- Que medidas de promoção do sucesso escolar são implementadas?
- Como são monitorizados os impactos dessas medidas?
- Qual a evolução dos resultados escolares dos alunos?
- Que atores da comunidade educativa e da comunidade envolvente são implicados na promoção do sucesso e de que forma?
- Quais as perceções dos alunos e professores e sobre a eficácia das medidas de promoção do sucesso implementadas e sobre formas de as otimizar?

2. Métodos e técnicas de recolha de dados

A forma como realizámos a nossa investigação foi induzida pelas características deste estudo. Assim, seleccionámos um conjunto de técnicas de recolha de dados que nos permitissem observar as especificidades do fenómeno em estudo. Seleccionámos, então, as seguintes técnicas de recolha de dados: aplicação de três questionários, análise documental e observação não estruturada. Foram realizados três inquéritos por questionário: dois aos alunos, sobre a escola, no geral, e a qualidade do ensino e um aos professores, sobre a escola. Procedeu-se à análise documental do Projeto Educativo, do Contrato de Autonomia, do Plano Anual de Atividades, do Plano de Melhoria e do Relatório Final do Plano de Melhoria. Ao longo do estudo realizou-se, também, uma observação não estruturada ao comportamento dos docentes. Apenas a análise documental foi uma metodologia não interferente, pois as informações são obtidas por “processos que não envolvem recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados [evitando] problemas causados pela presença do investigador” (Lee, 2003, p.15). Tanto na aplicação dos questionários como na observação não estruturada verificou-se o “Efeito Hawthorne”, efeito que “designa as modificações que podem ocorrer no comportamento e nas atitudes dos sujeitos quando têm consciência de ter sido selecionados e distinguidos em relação a outros para se tornarem objetos de estudo” (Bert, 1999, p.59). O “efeito Hawthorne” surge na investigação de Elton Mayo, no âmbito da psicologia social, sobre as condições de trabalho numa empresa da região de Chicago chamada Hawthorne. Também na escola onde se realizou o estudo foi possível verificar que os professores foram alterando as suas atitudes durante o processo de investigação.

O inquérito por questionário surge principalmente associado a uma análise quantitativa, contudo esta perspetiva é “profundamente redutora, uma vez que o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida, mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema.” (Carmo & Ferreira, 1998, p.123). Outros autores consideram que este instrumento de recolha de dados se associa a um tipo de investigação com propósitos antagónicos dos estudos naturalistas (Woods, 1987). No entanto, consideramos que a diversificação de instrumentos se traduz numa mais-valia para um estudo desta natureza. Considerando o objeto deste estudo,

entendemos que se justifica a utilização do inquérito por questionário dado que “se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização” (Afonso, 2014, p.109).

A aplicação dos questionários foi precedida de uma revisão pormenorizada e de um pré teste aplicado a um grupo de cinco alunos e cinco docentes. Foram aplicados dois questionários aos alunos (cf. Anexos 9 e 12) e um aos professores (cf. Anexo 6). O inquérito por questionário realizou-se em formato papel, uma vez que não existia condições necessárias para a realização do mesmo em formato digital. Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente não participaram nesta recolha de dados. Registou-se alguma resistência dos professores na aplicação dos questionários aos alunos e na resposta ao questionário dos docentes, revelando não estarem habituados a uma cultura de avaliação e atribuindo a este processo um carácter fiscalizador, não o considerando como uma via para a melhoria da escola.

Aplicou-se um questionário a todos os alunos da escola, através do diretor da turma, para aferir a forma como os alunos sentem a escola. As questões apresentavam-se sob a forma de afirmações relativamente ao modo como sentem a escola. Responderam a este questionário 461 alunos (94%), faltando apenas o contributo de uma turma devido a um imprevisto da parte da diretora de turma. O questionário era constituído por 29 questões de resposta fechada e uma de resposta aberta. As questões de resposta fechada incidiam sobre a forma como o aluno se sente face à escola (global), face à turma, face à sala de aula, face ao estudo e face aos encarregados de educação. A questão de resposta aberta procurava saber o que, na opinião do aluno, esta escola poderia fazer mais para promover o sucesso escolar.

Também foi aplicado, aos alunos, um questionário sobre a qualidade do ensino, mas desta vez seleccionou-se uma amostra. Cada professor aplicou o questionário aos alunos números 1, 5, 10, 15 e 20 de cada uma das suas turmas, no final de uma aula. Perante a ausência dos alunos cujo número de ordem era o indicado, responderam os alunos com numeração imediatamente a seguir ou, no caso de não existir, os alunos com numeração anterior. As questões apresentavam-se sob a forma de afirmações relativamente ao modo como decorreram as diferentes disciplinas. Este questionário era constituído por 26 perguntas de resposta fechada que incidiam sobre o papel do professor na aula, nomeadamente o trabalho em sala de aula, a relação pedagógica com os alunos, as estratégias de apoio à aprendizagem dos alunos e as metodologias de avaliação. A questão de resposta aberta indagava sobre o que o professor poderia fazer mais, que ainda não faz, para promover o sucesso escolar. O facto de este questionário ser aplicado por cada professor na sua disciplina trouxe alguns constrangimentos, pois alguns professores não respeitaram a orientação de recolher e guardar logo os questionários, lendo algumas respostas e questionando os alunos sobre as respostas dadas.

Dos 56 professores da escola, apenas 47 (84%) responderam ao questionário entregue. O questionário incidia sobre a prática docente e a organização da escola. Iniciava pedindo alguns dados

de caracterização, de forma a traçar um perfil do professor mas não o identificando. À medida que os professores iam entregando, foram-se queixando que os dados de caracterização solicitados poderiam identificar o professor em questão, pois existiam disciplinas lecionadas apenas por um professor. Sendo assim, alguns professores não preencheram todos os dados de caracterização solicitados. Depois da caracterização do professor, era pedido para responder a questões sobre planificação e organização do trabalho escolar, planificação e organização do trabalho docente, autorregulação, avaliação e melhoria da escola, organização e monitorização do processo de ensino-aprendizagem, métodos de ensino, avaliação das aprendizagens. Todos estes temas eram abordados através de várias questões de resposta fechada e uma de resposta aberta onde era pedido para fazer observações e comentários. No final do questionário, constava uma questão de resposta aberta sobre o que poderia ser feito na escola para melhorar a ação educativa.

Procurámos obter informação relevante para a nossa investigação consultando informação organizada com finalidades específicas. Realizou-se uma leitura aprofundada dos vários documentos estruturantes da escola para perceber melhor como é abordada a questão da promoção do sucesso escolar nos mesmos e procedeu-se a uma análise dos resultados da avaliação interna e externa nos últimos anos. Analisámos, também, as atas das assembleias de turma realizadas neste último ano letivo, pela primeira vez, no sentido de conhecer a perceção dos alunos sobre formas de melhorar a escola, principalmente, o processo ensino-aprendizagem.

A observação não estruturada foi também uma forma de recolha de dados. A observação é uma metodologia que não se submete às opiniões dos sujeitos, como acontece nos questionários. O resultado de uma observação não estruturada fundamenta-se em textos que são os registos de observação. Aplica-se este método quando “o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo com reagem aos eventos que ocorrem...” (Cozby, 1989, p.48). Deve existir um rigor nos registos produzidos tendo em atenção que “em qualquer caso, o investigador deve escrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações (Peltó & Peltó, 1987, p.71).

3. Tempos e procedimentos

O nosso trabalho de investigação foi elaborado em três atos. Primeiramente, realizamos uma revisão de literatura sobre as questões ligadas à organização escolar, ao modelo escolar e o (in) sucesso, e à melhoria dos processos e dos resultados educativos, o que nos facultou identificar as lentes teóricas na análise da realidade. Esta fase foi de extrema importância para a planificação do trabalho a

realizar. Seguidamente, a fase empírica. Redefinimos os instrumentos de recolha de dados, procedemos à recolha de informação e posterior tratamento e interpretação dos dados recolhidos. A aplicação dos questionários realizou-se durante o 2º período e a monitorização dos impactos das aulas de apoio, apoio individualizado e assessorias no sucesso escolar dos alunos que delas beneficiam realizou-se no final do 3º período. Por último, com base na revisão de literatura e no trabalho empírico realizados, a redação desta dissertação.

Parte III – Apresentação e discussão dos resultados

1. Categorias e fonte mobilizadas para a análise de dados

Neste capítulo dedicaremos a nossa atenção à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos. Do cruzamento dos quadros teóricos apresentados e de diferentes fontes de empiria, nomeadamente, análise documental, aplicação de três questionários e observação não estruturada, surgem as categorias de análise utilizadas. O Quadro 3 tem como objetivo explicitar as categorias de análise, bem como as fontes mobilizadas para a leitura da realidade.

Quadro 3

Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados.

Categorias de análise de dados	Subcategorias	Fontes mobilizadas para a análise de dados
A. Organização para o sucesso escolar	1. Definição de objetivos 2. Operacionalização para a ação 3. Variáveis organizacionais 4. Medidas 5. Monitorização dos impactos 6. Evolução dos resultados escolares	• Documentos estruturantes da escola (Projeto educativo, Plano anual de atividades, Contrato de autonomia, Plano de melhoria).
B. Sentir a escola pelos professores	1. Planificação e organização do trabalho escolar 2. Planificação e organização do trabalho docente 3. Autorregulação, autoavaliação e melhoria da escola 4. Organização e monitorização do processo de ensino-aprendizagem 5. Métodos de ensino 6. Avaliação das aprendizagens 7. Sugestões de melhoria	• Questionário aos professores
C. Qualidade do ensino	1. Trabalho em sala de aula 2. Relação pedagógica com os alunos a) Estimulação da aprendizagem b) Disponibilidade para o aluno c) Disciplina d) Ambiente e) Relações interpessoais 3. Estratégias de apoio à aprendizagem dos alunos 4. Metodologias de avaliação 5. Avaliação global 6. Sugestões de melhoria	• Questionário aos alunos
D. Sentir a escola pelos alunos	1. Escola 2. Turma 3. Sala de aula 4. Estudo 5. Encarregados de educação 6. Avaliação global 7. Sugestões de melhoria	• Questionário aos alunos • Atas das assembleias de turma
7. Evolução dos resultados escolares	1. % insucesso por disciplina 2. % de sucesso interno 3. % de sucesso nas provas finais 4. Média nas provas finais 5. Taxa de sucesso (Meta atingida vs Meta PE) 6. Taxa de insucesso (Início CE vs 14/15) 7. Taxa de repetência (Meta atingida vs Meta para atingir vs Meta nacional)	• Resultados escolares dos alunos

2. Promoção do Sucesso escolar

A. Organização para o sucesso escolar

Com o objetivo de compreender como esta escola se organiza para o sucesso escolar, começamos por investigar a forma como esta questão é abordada nos documentos estruturantes da escola. Procedemos a uma análise documental do Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Contrato de autonomia e Plano de Melhoria.

Fomentar o sucesso escolar é o primeiro objetivo do Projeto Educativo e neste documento está definido atingir 86% de sucesso até 2017. Contudo, este não especifica medidas de promoção escolar.

O Plano Anual de Atividades tem definido para cada atividade o(s) objetivo(s) do Projeto Educativo em que se enquadra. Para o objetivo de fomentar o sucesso escolar encontramos um número muito elevado de atividades. Tal situação sugere-nos que a escola encara todas as atividades realizadas como um meio de promoção do sucesso escolar. Consideramos que grande parte das atividades elencadas neste objetivo está mais diretamente relacionada com as funções da escola de socializar e estimular do que com a função de instruir.

O Contrato de Autonomia, no âmbito da promoção do sucesso escolar, apresenta como meta diminuir 10% do insucesso. Este contrato define as ações de promoção do sucesso escolar desenvolvidas na escola. A saber: o trabalho colaborativo entre docentes, através da articulação horizontal e vertical, planificações, elaboração de materiais pedagógicos e balanços periódicos da atividade desenvolvida; a sala de aula, com a adequação de estratégias à turma; turmas homogêneas, aulas de apoio ao estudo no 2º ciclo, às disciplinas de Português, Inglês, Matemática e História; aula de apoio educativo no 3º ciclo a Português, Inglês e Matemática em algumas turmas com maiores dificuldades; aulas de apoio individualizado, para alunos com NEE; assessorias nas turmas com maiores dificuldades (a nível do comportamento e / ou do aproveitamento); Sala de Estudo; Serviços de Psicologia e orientação, através do acompanhamento de alunos e por último, atividades muito diversas.

O Plano de Melhoria não apresenta objetivos específicos e mensuráveis relativos ao sucesso escolar. Quanto às formas de fomentar o sucesso escolar, as ações previstas estão na linha do Contrato de Autonomia. Contudo, não faz referência às turmas homogêneas, à Sala de Estudo nem aos Serviços de Psicologia e Orientação.

Para compreendermos como é que as orientações para a promoção do sucesso escolar, expressas nos documentos estruturantes da escola, se operacionalizam, analisámos o Relatório Final do Plano de Melhoria, onde está descrito todo o trabalho realizado, por departamentos.

Quanto ao trabalho colaborativo, realizam-se reuniões de departamento mensais, reuniões de Diretores de turma mensais, reuniões informais de grupo disciplinar, reuniões de conselhos de turma,

planificações, preparação em conjunto de materiais pedagógicos, articulação vertical e horizontal e organização e dinamização de atividades.

Relativamente à sala de aula, os docentes referem a utilização de diferentes metodologias de ensino e avaliação. Foram organizadas algumas turmas homogêneas, de acordo com o Contrato de Autonomia. Os Serviços de Psicologia e Orientação tentam acompanhar todos os alunos encaminhados para estes serviços, embora nem sempre seja possível devido à falta de recursos humanos. Organizaram um *workshop* para os Encarregados de Educação sobre formas de ajudar os educandos a estudar. Quanto às atividades com o objetivo de fomentar o sucesso escolar, a escola realiza as que estão referidas no Plano Anual de Atividades, anteriormente objeto de reflexão.

A análise documental realizada sugere-nos que todo o trabalho realizado pelos docentes, fora ou dentro da sala de aula, é considerado como fator de promoção do sucesso escolar. Esta inferência parece-nos mais concreta quando no Relatório Final do Plano de Melhoria, fazem a referência direta a medidas de combate ao insucesso. Nesta medidas incluem-se os apoios, as assessorias, a sala de estudo, as estratégias diversificadas da sala de aula, os clubes, os projetos, entre outros.

A escola não tem um modelo de relatório definido das aulas de apoio, assessorias e sala de estudo. Destas medidas, apenas as aulas de apoio surgem na ordem de trabalhos das reuniões de avaliação dos conselhos de turma. Os docentes que dinamizam as aulas de apoio, assessorias e a sala de estudo têm de fazer relatórios trimestrais sobre o que realizaram, contudo não há uma monitorização efetiva dos impactos destas medidas.

Enquanto elemento da Equipa de Avaliação e cientes desta falha, procurámos realizar esta monitorização no final do 3º período para os apoios e assessorias. Na sala de estudo não foi possível, devido à falta de elementos. Deixámos como sugestão de melhoria para o próximo ano letivo a criação de um modelo de relatório para os apoios e assessorias a constar nas atas dos conselhos de avaliação.

De forma a realizarmos uma monitorização efetiva dos impactos das aulas de apoio e das assessorias solicitamos diretamente aos docentes as informações necessárias. Os docentes reuniram em departamentos e disponibilizaram toda a informação solicitada. Seguidamente apresentamos as principais conclusões desta monitorização patentes no relatório do plano de melhoria.

Aulas de apoio

Foram disponibilizadas aulas de apoio às disciplinas de Português, Inglês, Físico-Química e História e Geografia de Portugal. Na globalidade, 13% dos alunos propostos não frequentaram estas aulas e dos alunos propostos que as frequentaram, apenas 32% subiram de nível. Os docentes consideraram que as aulas de apoio permitiram uma melhoria geral das aprendizagens não se traduzindo, na maior parte dos casos, numa subida de nível. Estas aulas foram também frequentadas por alunos não propostos, mas a título voluntário. Desses, 41% subiram de nível. Foram propostos para

frequentar aulas de apoio de Português e Inglês cerca de 40% dos alunos da escola. A Matemática, cerca de 60%, a Físico-química 7,8% e a História e Geografia de Portugal, 70% dos alunos do 2º ciclo.

Em Português, apenas 22% dos alunos propostos que frequentaram estas aulas subiram de nível e todos os alunos voluntários mantiveram o nível. Os professores atribuíram este insucesso às muitas dificuldades apresentadas pelos alunos, falta de interesse e empenho revelados, assiduidade irregular, fraca participação nas atividades, interesses divergentes dos escolares, comportamentos inadequados e falta de hábitos de estudo.

Em Inglês, também apenas 22% dos alunos dos alunos propostos que frequentaram estas aulas e dos alunos voluntários subiram de nível. Os docentes fazem referência às muitas dificuldades apresentadas, falta de interesse e empenho revelados, comportamentos inadequados na sala de aula, interesses divergentes dos escolares, falta de material, dificuldade na apresentação de dúvidas, desconcentração, autoconfiança e fraca participação nas aulas.

Na disciplina de Matemática, 26% dos alunos propostos que frequentaram estas aulas subiram de nível e 45% dos alunos voluntários também subiram de nível. Os docentes atribuem o insucesso obtido ao grau de dificuldade das Metas de aprendizagem e extensão do programa, dificuldades apresentadas pelos alunos, falta de compreensão na leitura dos enunciados, interesse e empenho revelados, falta de hábitos e métodos de estudo, comportamentos inadequados na sala de aula, falta de atenção nas aulas, ritmo lento de trabalho, desorganização, falta de participação nas aulas e falta de material. Alguns alunos propostos para aulas de apoio nesta disciplina não beneficiaram de aulas de apoio devido à incompatibilidade de horários entre professores/alunos, segundo os docentes.

No 2º ciclo, na disciplina de História e Geografia de Portugal, 69% dos alunos propostos que frequentaram as aulas de apoio subiram de nível e todos os alunos voluntários subiram de nível. Falta de empenho e responsabilidade são as razões apontadas pelos docentes.

Numa análise global, regista-se uma maior taxa de insucesso das aulas de apoio nas disciplinas que requerem conhecimentos de anos anteriores: Português, Inglês e Matemática. Os docentes consideram que os alunos vão transitando sem adquirirem as aprendizagens básicas nestas disciplinas e depois as dificuldades vão se acumulando. Estas aulas têm ajudado na melhoria das aprendizagens, mas sem conseguir colmatar as dificuldades acumuladas, principalmente no 3º ciclo, referem os docentes. A falta de cumprimento das estratégias da responsabilidade do aluno é apontada como a principal razão do insucesso desta medida.

Aulas de apoio individualizado

Foram propostos para aulas de apoio individualizado cerca de 11% dos alunos da escola. 90% dos alunos propostos para estas aulas são alunos com NEE e 10% com outro tipo de necessidades. Dos alunos propostos para esta medida, 23% dos alunos não beneficiaram destas aulas. Registaram-se aulas

de apoio individualizado às disciplinas de Português, Inglês, Matemática e Físico-química. Verifica-se que, no geral, subiram de nível 26% dos alunos com NEE e 40% dos restantes alunos.

Beneficiaram de aulas de apoio individualizado, na disciplina de Português, cerca de 3% dos alunos, quase todos alunos com NEE. Dos alunos com NEE, 24% subiram de nível e nenhum dos outros subiu. Os docentes atribuem o insucesso desta medida às dificuldades de aprendizagem, falta de interesse e empenho.

Em Inglês, foram propostos para aulas de apoio individualizado cerca de 3% dos alunos da escola, todos eles com NEE. No entanto, destes apenas 35% beneficiaram desta medida. Metade dos alunos que frequentaram estas aulas obtiveram sucesso. Também aqui se atribui o insucesso desta medida à falta de interesse e empenho revelados, falta de hábitos de estudo, incumprimento das tarefas propostas e assiduidade irregular dos alunos.

Quanto a Matemática, foram propostos para aulas de apoio individualizado, também cerca de 3% dos alunos. Destes, apenas 87%, quase todos com NEE, beneficiaram de aulas de apoio individualizado a Matemática. Esta medida apenas atingiu uma taxa de sucesso de 15%. O insucesso desta medida é atribuído à dificuldade de aprendizagem, dificuldade na compreensão dos conhecimentos e nas capacidades transversais, interesse e empenho revelados pelos alunos, trabalho inconstante, falta de hábitos de estudo, incumprimento das tarefas propostas, pouca autonomia e assiduidade irregular. Os docentes referem que alguns destes apoios previstos como individualizados não o são de facto. Em alguns casos, estes alunos frequentam as aulas de apoio pedagógico previstas para os alunos da turma com dificuldades.

Apenas dois alunos, um com NEE, foram propostos para apoio individualizado na disciplina de Físico-Química. Nesta disciplina registou-se 100% de sucesso desta medida. Os docentes referem o trabalho individual e o empenho dos alunos como fatores de sucesso.

As aulas de apoio individualizado, de uma forma geral, também apresentam uma maior taxa de insucesso nas disciplinas que requerem conhecimentos de anos anteriores: Português, Inglês e Matemática. Novamente, atribui-se o insucesso, principalmente, à falta de cumprimento das estratégias da responsabilidade do aluno.

Assessorias

Na escola, realizaram-se dezasseis assessoria semanais, todas as assessorias propostas, tendo beneficiado desta medida cerca de 16% dos alunos. Apenas 23% destes alunos subiram de nível. Das dezasseis aulas de assessorias semanais realizadas, três são na disciplina de Português, uma a Inglês, onze a Matemática e uma a Físico-química. Esta medida teve, no geral, uma taxa de sucesso de 23%. Em Português, uma taxa de sucesso de 25%, a Inglês, 0%, a Matemática, 22% e a Físico-química,

33%. Novamente, os docentes justificam o insucesso desta medida com a falta de cumprimento das estratégias da responsabilidade dos alunos.

A análise efetuada sugere-nos que a escola tem dificuldade em distinguir medidas concretas de promoção do sucesso escolar, das diferentes funções da escola. Promove aulas de apoios, assessorias e uma Sala de Estudo, no entanto não tem por hábito realizar uma monitorização efetiva dos impactos destas medidas. Da monitorização promovida por nós, enquanto elemento da equipa de autoavaliação, ao impacto das aulas de apoio, apoio individualizado e assessorias, podemos concluir que estas tiveram, neste último ano letivo, uma taxa de sucesso muito reduzida, 32% nas aulas de apoio, 26% nas aulas de apoio individualizado e 23% nas assessorias. O insucesso destas medidas é atribuído, de uma forma geral, ao incumprimento das estratégias da responsabilidade do aluno.

B. Sentir a escola – Pelos professores

Para conhecermos as perceções dos alunos e professores sobre a escola e como melhorar o sucesso escolar aplicamos três inquéritos por questionários e promovemos assembleias de turma.

Foram aplicados três questionários: dois aos alunos e um aos professores. As questões de resposta fechada apresentavam-se sobre a forma de afirmações. Foi pedido que assinalassem em que medida concordavam com cada afirmação numa escala de resposta de resposta em que 1 corresponde a *Não concordo nada* e 5 a *Concordo totalmente*. Poderiam também assinalar a opção *NOp* (Sem opinião ou Sem informação suficiente). No questionário dos professores, os dois últimos blocos de questionamento, referente aos métodos de ensino e avaliação das aprendizagens, apenas admitiam a escala de resposta quantitativa. Os três questionários continham uma pergunta de resposta aberta no sentido de encontrar caminhos para a melhoria.

Foi realizado um tratamento estatístico das respostas fechadas e uma análise de conteúdo das respostas abertas. Para caracterizar as respostas, escolhemos a percentagem de *NOp* (Sem opinião ou sem informação suficiente), e a média e a mediana, como medidas de tendência central.

Os dados de caracterização inicial dos docentes não foram considerados porque permitiam, em alguns casos, a identificação do docente. Registamos uma percentagem elevada de respostas *NOp* e apenas 31% dos professores que responderam ao questionário fizeram pelo menos uma observação/comentário ou sugestão de melhoria. Aquando da aplicação dos questionários, registamos algum resistência/desconforto por parte de alguns professores questionando a utilidade deste momento de avaliação. Este comportamento parece sugerir uma falta de hábitos de prática avaliativa, mas também um acreditar que nada vai mudar na escola seja qual for a opinião dos docentes.

i. Planificação e organização do trabalho escolar

A primeira dimensão a ser considerada no questionário dos professores é a planificação e organização do trabalho escolar. Verificamos, de uma forma geral, um descontentamento dos docentes quanto à forma como se operacionaliza este item. Apenas a questão sobre o conhecimento do percurso escolar dos alunos apresenta uma média superior a 4, como se pode observar no quadro 4. As questões relativas aos efeitos da constituição de turmas nos alunos e dos horários no trabalho docente apresentam a média e a mediana mais baixa, respetivamente 3,4 e 3. Segue-se a questão sobre os efeitos dos horários na aprendizagem dos alunos, com média 3,6. Salientamos, também, que um quarto dos docentes responde NOP a esta última questão.

Os horários dos alunos têm apenas duas manhãs, ou duas tardes, livres. As aulas de apoio são marcadas nesses períodos livres, mas nem sempre nos mesmos dias, nem em tempos seguidos, obrigando a que os alunos permaneçam quase todo o dia na escola, nos vários dias da semana, restando pouco tempo para o estudo individual. Esta forma de organização sugere-nos um *sistema debilmente articulado*.

Os horários dos docentes são, na maior parte dos casos, mistos, com alguns furos pelo meio, obrigando a entrar muito cedo e a sair muito tarde, vários dias da semana, no entanto alguns dos docentes beneficiam de um dia da semana sem atividade letiva. Aquando da realização de reuniões, de equipas de trabalho, intercalares ou com encarregados de educação, são muitos os dias que os professores estão os três turnos na escola.

Registamos que, nesta escola, tanto a constituição de turmas como a elaboração de horários são tarefas realizadas pelo diretor. Esta forma de organização e planificação remete-nos para a teoria X de McGregor, muito próxima do modelo taylorista.

Apenas quatro docentes teceram observações sobre este campo. Salientamos o sentimento de desrespeito com as horas de trabalho individual do docente, tendo estes de cumprir três turnos seguidos por diversas vezes.

Quadro 4

Planificação e organização do trabalho escolar

1. Planificação e organização do trabalho escolar	NOp	Média	Mediana
1.1. Os critérios utilizados na constituição dos grupos / turmas favorecem a aprendizagem das crianças /alunos.	14,89%	3,4	3
1.2. Os critérios utilizados na elaboração dos horários favorecem a aprendizagem das crianças /alunos.	10,64%	3,6	4
1.3. Os critérios de atribuição de grupos / turmas aos diferentes docentes favorecem a aprendizagem.	25,53%	3,9	4
1.4. Os critérios utilizados na elaboração dos horários contribuem para a melhoria das condições de trabalho dos docentes.	8,51%	3,4	3
1.5. O percurso escolar anterior dos alunos é do meu conhecimento.	6,38%	4,3	4

ii. Planificação e organização do trabalho docente

Quanto à planificação e organização do trabalho docente, apenas as médias relativas às dinâmicas de articulação curricular vertical e horizontal são inferior a 4, no entanto, apresentam 4 como mediana, conforme o quadro 5. Salientamos a questão sobre a importância do trabalho colaborativo para a melhoria das práticas em sala de aula, com uma média de 4,7 e 5 de mediana.

Nos horários dos docentes está inicialmente definido o horário para as reuniões de departamento, realizadas mensalmente. Estas reuniões promovem a planificação e organização colaborativa do trabalho, entre departamentos. Com a organização em departamentos, nesta escola, perdeu-se a figura de delegado de grupo e a possibilidade de reuniões de grupos disciplinares, legalmente definidas. Os diversos departamentos reúnem em dias diferentes e a horas diferentes, não existindo no horário dos docentes, um tempo comum, que permita reuniões de trabalho colaborativo entre os docentes dos vários departamentos, por exemplo, dos diferentes conselhos de turma.

A escola promove reuniões entre os docentes do 4ºano de escolaridade e os docentes de Português e Matemática do 2º ciclo, procurando, desta forma, uma dinâmica de articulação vertical entre o 1º e o 2º ciclo. A articulação curricular vertical entre o 2º e o 3º ciclo é promovida nas reuniões de departamento. A articulação horizontal é promovida em reuniões de conselho de turma.

Apenas dois docentes apresentaram comentários sobre este item. Sobre a avaliação de desempenho da atividade docente referem a questão das quotas e da adulteração da realidade aquando das aulas observadas previamente marcadas e sobre a organização do trabalho docente referem que a componente não letiva de estabelecimento é, para muitos docentes, totalmente ocupada pelas aulas de apoio.

Quadro 5
Planificação e organização do trabalho docente

2. Planificação e organização do trabalho docente	NOp	Média	Mediana
2.1. A escola promove condições para a planificação e organização colaborativa do trabalho docente.	4,26%	4,0	4
2.2. Existem dinâmicas consistentes e eficazes de articulação curricular vertical.	6,38%	3,7	4
2.3. Existem dinâmicas consistentes e eficazes de articulação curricular horizontal.	6,38%	3,9	4
2.4. A informação que vai sendo recolhida sobre o percurso escolar dos alunos tem impactos na forma de planificar e organizar o trabalho docente.	0,00%	4,1	4
2.5. O trabalho colaborativo entre docentes é essencial para a melhoria das práticas em sala de aula.	2,13%	4,7	5

iii. Autorregulação, autoavaliação e melhoria da escola

As respostas obtidas nesta dimensão sugerem que os docentes conhecem bem as dinâmicas de autorregulação, autoavaliação e melhoria da escola. Conforme o quadro 6 o conhecimento destas dinâmicas apresenta uma média de 4,2, mas quanto à participação nas mesmas, diminui ligeiramente a média e aumenta o valor de NOp. No que concerne à contribuição destas dinâmicas para a melhoria

efetiva dos processos e resultados educativos, a média continua a descer para 3,9. Estes dados vão ao encontro de alguma resistência encontrada aquando da aplicação destes questionários, onde muitos docentes não valorizavam este processo avaliativo porque consideram que tudo ficaria igual.

Quanto ao processo de avaliação de desempenho, salientamos que 17,02% dos docentes responderam NOP quanto a este processo ser feito de forma justa e transparente. Os docentes consideram que a avaliação de desempenho, nos termos em que é realizada, não tem grandes efeitos no desenvolvimento profissional bem como na melhoria da ação educativa, apresentando uma média de 3 e 2,9 (a mais baixa neste quadro), respetivamente, e mediana 3, em ambos os casos. As respostas sugerem que os docentes gostariam de um processo de avaliação e desempenho diferente.

Relativamente à promoção do desenvolvimento profissional dos docentes pela escola, as duas questões colocadas apresentam uma média ligeiramente inferior a 4, apesar da mediana ser 4. Na questão 3.7, cerca de 65% das respostas dividem-se de igual forma entre o 3 e o 4, apresentando uma média de 3,7 e na questão 3.8, já há mais docentes a optarem pela resposta quatro, registando-se um aumento ligeiro na média, para 3,9. Os dados sugerem que há uma discordância entre os docentes quanto à criação de oportunidades, pela escola, para a promoção do desenvolvimento profissional, mas uma ligeira aproximação quanto aos efeitos das mesmas na melhoria da ação educativa.

Não há qualquer/comentário dos docentes relativamente a este item.

Quadro 6

Autorregulação, autoavaliação e melhoria da escola

3. Autorregulação, autoavaliação e melhoria da escola	NOp	Média	Mediana
3.1. Conheço as dinâmicas de autorregulação, autoavaliação e melhoria que têm vindo a ser implementadas na escola.	4,26%	4,2	4
3.2. Participo ativamente nas dinâmicas referidas no ponto 3.1..	6,38%	4,1	4
3.3. As dinâmicas de autorregulação e autoavaliação desenvolvidas na escola têm contribuído efetivamente para a melhoria dos processos e dos resultados educativos.	8,51%	3,9	4
3.4. A avaliação de desempenho docente é feita de forma justa e transparente.	17,02%	3,8	4
3.5. A avaliação de desempenho docente contribui para o meu desenvolvimento profissional.	4,26%	3,0	3
3.6. A avaliação de desempenho docente tem contribuído para a melhoria da ação educativa.	8,51%	2,9	3
3.7. A escola cria oportunidades para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.	6,38%	3,7	4
3.8. As formas de promoção do desenvolvimento profissional criadas pela escola têm contribuído para a melhoria da ação educativa.	12,77%	3,9	4

iv. Organização e monitorização do processo ensino-aprendizagem,

Na dimensão da organização e monitorização do processo ensino-aprendizagem, todas as questões apresentam uma média inferior a 4, como podemos verificar no quadro 7. Registamos que aproximadamente 20% dos docentes respondem NOP às questões 4.1 e 4.2.

A média de 3,5 na questão 4.3 e 3,3 na questão 4.4, bem como a mediana 3 nas duas questões sugerem que a supervisão pedagógica ainda não é encarada como um ferramenta importante de

desenvolvimento profissional e o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula ainda não é valorizado como dispositivo de promoção do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e de reforço da qualificação técnica e científica.

Não há qualquer/comentário dos docentes relativamente a este item.

Quadro 7

Organização e monitorização do processo ensino-aprendizagem.

4. Organização e monitorização do processo ensino-aprendizagem	NOp	Média	Mediana
4.1. A escola cria condições para o desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica entre pares.	19,15%	3,6	3
4.2. Na escola existem práticas de supervisão pedagógica eficazes e com impactos na melhoria da ação educativa.	21,28%	3,6	4
4.3. A supervisão pedagógica é uma forma importante de desenvolvimento profissional.	8,51%	3,5	3
4.4. A implementação de dinâmicas de monitorização da prática pedagógica em contexto de sala de aula é importante para a melhoria da ação educativa.	8,51%	3,3	3

v. Métodos de ensino

Nesta dimensão, as questões apenas admitiam a escala de resposta quantitativa. As questões relativas à preparação das aulas, questões 5.1, 5.2 e 5.3, apresentam uma média superior a 4, conforme quadro 8. A média mais baixa neste âmbito regista-se na utilização de materiais e métodos de trabalhos diferenciados. Este valor sugere que ainda não é generalizada a utilização de diferentes estratégias de ensino na sala de aula.

Os resultados obtidos nas questões sobre as estratégias de apoio às aprendizagens dos alunos, questões seguintes até 5.11, inclusive, parecem ir ao encontro da inferência anterior. Os dados obtidos sugerem que os docentes continuam a preferir a exposição/explicação do professor combinada com diálogo com os alunos relativa a outras formas de ensino. Este item tem a média mais elevada, neste âmbito, 4,5, logo seguida do trabalho individual, 4,4. Os alunos continuam a trabalhar muito sozinhos não sendo dado grande ênfase ao trabalho colaborativo. A média mais baixa, 3,2, é atingida na questão relativa ao trabalho de projeto na sala de aula. A mediana mais baixa, 3, também é atingida em questões referentes ao trabalho colaborativo, nomeadamente em promoção de trabalhos de projeto, apresentação de trabalhos por parte dos alunos e debates. Estes dados parecem não estar em consonância com o que está referido no relatório final do plano de melhoria, onde consta a utilização de diferentes formas de ensinar.

Quanto à relação pedagógica com os alunos, patente através das últimas questões, a questão relativa ao ambiente calmo e estruturado apresenta a média mais baixa, 4,4, bem como a mediana mais baixa, 4. Estes dados sugerem que os docentes mantêm uma boa relação pedagógica com os alunos motivando-os para o trabalho da disciplina, estando disponíveis para ouvir as suas questões e empenhados em que todos aprendam. Os docentes tentam promover um ambiente de sala de aula

favorável às aprendizagens, procurando controlar eficazmente os comportamentos inadequados dos alunos, o que nem sempre é possível.

Apenas um docente tece um comentário relativo a este item referindo que o ambiente das aulas está dependente das características da turma.

Quadro 8
Métodos de ensino

5. Métodos de ensino	Média	Mediana
5.1. Recorro a materiais e métodos de trabalho diferenciados nas minhas aulas.	4,3	4
5.2. Utilizo os resultados da avaliação para adequar as práticas pedagógicas.	4,7	5
5.3. Construo recursos diferenciados em função das necessidades dos alunos.	4,4	5
5.4. Recorro ao trabalho individual dos alunos no decurso da aula.	4,4	4
5.5. Recorro ao trabalho de pares / grupo no decurso da aula.	3,9	4
5.6. Recorro ao trabalho de projeto no decurso da aula.	2,9	3
5.7. Na sala de aula recorro à exposição de conteúdos pelo professor.	3,7	4
5.8. Na sala de aula recorro à exposição/explicação do professor combinada com diálogo com os alunos.	4,5	5
5.9. Na sala de aula recorro à apresentação de trabalhos por parte dos alunos.	3,5	3
5.10. Na sala de aula organizo debates entre os alunos.	3,2	3
5.11. Na sala de aula promovo a análise e discussão de situações problemas / observações ou experiências.	4,0	4
5.12. Valorizo os interesses e opiniões dos alunos na sala de aula.	4,6	5
5.13. Na sala de aula uso o reforço positivo para incentivar os alunos.	4,8	5
5.14. Na sala de aula crio as condições para que todos os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente.	4,9	5
5.15. Empenho-me em fazer com que todos os meus alunos aprendam.	4,9	5
5.16. Nas minhas aulas existe um ambiente calmo e estruturado.	4,4	4

vi. Avaliação das aprendizagens

Nesta dimensão, as questões apenas admitiam, também, a escala de resposta quantitativa. Os dados do quadro 9, parecem sugerir que os docentes desta escola conferem grande importância à avaliação das aprendizagens. A média mais baixa, 4,0, regista-se na questão relativa à diversificação de instrumentos de avaliação. Também aqui, os dados sugerem que alguns docentes não têm alterado a forma de avaliar os alunos. Esta manutenção na forma de ensinar, privilegiando a exposição do professor, e na forma de avaliar, através de testes escritos, sugere um método de ensino idêntico ao que lhes foi dado há muitos anos. A promoção do acompanhamento/partilha em sala de aula, com carácter formativo, poderia ser encarado como uma estratégia de melhoria.

Não há qualquer comentário dos docentes relativamente a este item.

Quadro 9
Avaliação das aprendizagens

6. Avaliação das aprendizagens	Média	Mediana
6.1. Realizo a avaliação diagnóstica no início de cada unidade didática.	4,4	5
6.2. Pratico a avaliação formativa, produzindo feedback sistemático para os alunos.	4,6	5
6.3. A avaliação formativa tem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos.	4,3	4
6.4. Realizo a avaliação sumativa através de testes escritos.	4,4	5
6.5. Realizo a avaliação sumativa através de outros instrumentos de avaliação (trabalhos, relatórios...)	4,0	4
6.6. Uso os resultados da avaliação sumativa para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.	4,6	5
6.7. Os testes de avaliação obedecem a uma matriz de planeamento comum ao nível do departamento / ano de escolaridade.	4,3	5
6.8. Os critérios de avaliação são aferidos em sede de departamento / grupo disciplinar.	5,0	5
6.9. Os critérios de avaliação são comunicados aos alunos e encarregados de educação.	5,0	5
6.10. Reconheço e valorizo os progressos dos meus alunos na aprendizagem.	4,9	5
6.11. Converso com os alunos sobre aquilo que já aprenderam, o que lhes falta aprender, indicando caminhos para o conseguirem.	4,7	5
6.12. Os alunos são ouvidos no processo de avaliação sumativa de final de período/ano.	4,9	5

vii. Sugestões de melhoria

Foi pedido aos docentes para darem sugestões para melhorar a ação educativa. Registaram-se algumas sugestões de melhoria, ainda que poucas, face ao número de professores. Ao nível da planificação e trabalho escolar, salientamos a sugestão da participação dos docentes na constituição das turmas, a distribuição dos alunos repetentes pelas diferentes turmas e a lecionação das aulas mais teóricas no início dos turnos. Quanto à planificação e organização do trabalho docentes, a sugestão mais referida (quatro docentes) foi a redução do trabalho burocrático dos docentes. É também sugerida a redução no número de reuniões de departamento para uma vez por período e valorização das reuniões em grupos disciplinares. De forma a promover o trabalho colaborativo, sugere-se, também, destinar uma tarde semanal sem atividades letivas, para reuniões ou dinamização de atividades.

As respostas dadas pelos docentes aos questionários parecem sugerir que esta escola é uma organização debilmente articulada, onde cada um trabalha para seu lado e o número muito reduzido de observações bem como sugestões de melhoria podem apontar para um cansaço, um acreditar que não vale a pena opinar se nada vai mudar.

C. Qualidade do ensino – Pelos alunos

Este questionário foi aplicado a uma amostra de cinco alunos por turma e por disciplina. As questões abrangem cinco temas: o trabalho em sala de aula, a relação pedagógica com os alunos, as estratégias de apoio à aprendizagem dos alunos, as metodologias de avaliação e uma avaliação global do trabalho do docente.

A análise dos questionários dos alunos sobre a qualidade do ensino foi feita, não por disciplinas, porque se identificaria facilmente o docente, mas sim por departamento. As disciplinas estão divididas por quatro departamentos: Departamento de Ciências Sociais (DCS) – História e Geografia de Portugal,

História, Geografia e EMRC; Departamento de Línguas (DL) – Português, Inglês, Francês, Espanhol; Departamento de Expressões (DE) –Ed. Visual, Ed. Tecnológica, Ed. Física, Expressão Plástica; Ed. Musical e Música; Departamento de Matemática e Ciências Exatas (DMCE) – Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas, TIC e Ed. Tecnológica (3ºciclo).

i. Trabalho em sala de aula

As respostas dos alunos, nesta dimensão, nomeadamente nas questões 2 e 3, sugerem que estes reconhecem nos docentes uma boa competência científica, apresentando a média mais elevada, 4,8 (cf. Quadro 10). A média mais baixa, 4,6, regista-se na questão sobre a boa organização das aulas. A percentagem elevada de NOP na questão sobre a correção dos trabalhos de casa, parece justificar-se pelo elevado número de respostas NOP no Departamento de Expressões. As disciplinas deste departamento não têm o hábito de marcar trabalhos de casa. Todas as questões apresentam 5 como mediana, o que parece traduzir uma ótima opinião dos alunos sobre o trabalho do docente em sala de aula.

Quadro 10
Trabalho em sala de aula

Trabalho em sala de aula	NOp	Média	Mediana
1. As aulas são bem organizadas.	0,44%	4,6	5
2. O professor conhece bem as matérias que ensina.	0,31%	4,8	5
3. O professor domina as competências práticas que ensina.	1,01%	4,8	5
4. O professor ensina de forma clara.	0,79%	4,7	5
5. O professor corrige os trabalhos de casa e outros trabalhos que manda fazer.	12,55%	4,7	5

ii. Relação Pedagógica com os alunos

Nesta dimensão, as respostas dos alunos também permitem inferir uma boa relação pedagógica com os docentes. Ao analisarmos o quadro 11, todas as questões apresentam 5 como mediana. Os dados sugerem que primeiramente reconhecem a disponibilidade do docente para o aluno e a boa relação entre ambos, seguido da estimulação para a aprendizagem. Por último, alguma dificuldade em controlar os comportamentos inadequados dos alunos influenciando o bom ambiente da sala de aula, fator importante na aprendizagem. As respostas dadas pelos alunos vão encontro das respostas dadas pelos docentes nesta dimensão.

Quadro 11
Relação Pedagógica com os alunos

Relação pedagógica com os alunos	NOp	Média	Mediana
6. O professor motiva os alunos para o trabalho na disciplina.	1,00%	4,6	5
7. O professor ouve e responde às questões dos alunos.	0,68%	4,7	5
8. O professor consegue controlar os comportamentos inadequados dos alunos.	0,61%	4,5	5
9. O ambiente de sala de aula é bom e permite-me aprender.	0,98%	4,5	5
10. O professor tem boa relação com os alunos.	0,33%	4,7	5

iii. Estratégias de apoio à aprendizagem dos alunos

Quanto às estratégias de apoio às aprendizagens dos alunos, todas as respostas têm mediana 5 (cf. Quadro 12), sugerindo o reconhecimento do empenho e trabalho dos docentes para fazerem aprender os alunos. No entanto, as respostas dos alunos parecem vir ao encontro das respostas dos docentes quando dão preferência à exposição/explicação do professor combinada com diálogo com os alunos relativa a outras formas de ensino. A média mais baixa, 4,5, regista-se, precisamente, nas questões relativas ao trabalho com os colegas e ao incentivo em trabalhos de projeto. A questão relativa à orientação dos alunos nas pesquisas é aquela que apresenta a mais elevada percentagem de NOp. Os dados sugerem que a forma de ensinar não é muito diversificada. Mais uma vez aqui, fazemos o enfoque no acompanhamento/partilha de aulas como estratégia de motivação para diferentes formas de ensinar. O trabalho colaborativo entre docentes pode potenciar a partilha de experiências, constituindo-se como uma mais-valia para a atividade docente.

Quadro 12

Estratégias de apoio à aprendizagem dos alunos

Estratégias de apoio à aprendizagem dos alunos	NOp	Média	Mediana
11. O professor está motivado para ensinar.	2,03%	4,7	5
12. O professor ensina de diversas formas.	1,34%	4,6	5
13. A forma de ensinar do professor faz com que eu aprenda.	1,23%	4,6	5
14. O professor está disponível para ajudar os alunos a aprender.	0,97%	4,8	5
15. O professor cria situações em que trabalhamos com os nossos colegas.	4,54%	4,5	5
16. O professor cria situações em que trabalhamos sozinhos.	2,95%	4,6	5
17. O professor atribui tempo suficiente para a realização das tarefas.	1,11%	4,7	5
18. O professor usa tecnologias na sala de aula (computador, projetor, escola virtual...) para nos ajudar a aprender.	5,81%	4,6	5
19. O professor incentiva-nos e ensina-nos a pesquisar autonomamente para podermos realizar diversos trabalhos.	8,33%	4,5	5
20. O professor está disponível para nos ajudar e orientar nas nossas pesquisas.	9,03%	4,6	5

iv. Metodologias de avaliação

No que concerne às metodologias de avaliação, as respostas dos alunos apresentam uma média bastante elevada e todas com mediana 5 (cf. Quadro 13). Os dados sugerem que há uma efetiva explicação dos critérios de avaliação aos alunos, que os alunos realizam exercícios de consolidação, as fichas de avaliação incidem sobre a matéria lecionada e os alunos realizam uma autoavaliação no final de cada período.

Quadro 13

Metodologias de avaliação

Metodologias de avaliação	NOp	Média	Mediana
21. O professor explica-nos os critérios de avaliação.	2,41%	4,7	5
22. As fichas de avaliação/Questões-aula/Exercícios de avaliação são sobre matérias que demos nas aulas.	4,29%	4,8	5
23. O professor dá-nos exercícios para verificar se nós aprendemos as matérias.	4,60%	4,7	5
24. O professor pede aos alunos para se autoavaliarem no final do período.	1,44%	4,8	5

v. Avaliação global

Este item incide sobre o grau de satisfação do aluno com o trabalho do professor. A média das respostas é 4,7 e a mediana 5. Os dados sugerem que os alunos estão muito satisfeitos com os seus professores.

vi. Sugestões de melhoria

A última questão deste questionário era de resposta aberta perguntando aos alunos o que o professor da disciplina em questão poderia fazer para os alunos aprenderem mais. A maior parte dos alunos não respondeu a esta questão, no entanto registou-se maior número de respostas nos alunos do 2º ciclo. Estes dados parecem sugerir que os alunos mais novos estão mais disponíveis para dar sugestões de melhoria e à medida que vão crescendo vão perdendo o interesse neste processo. Também podemos inferir que os mais velhos possam considerar que não vale a pena fazer sugestões de melhoria se tudo tem permanecido sempre igual ao longo dos anos.

Uma sugestão comum a todos os departamentos é o melhor controlo dos comportamentos inadequados dos alunos. Esta resposta vai ao encontro das respostas dos docentes, onde estes consideravam, também, que estão a ter alguma dificuldade no controle do comportamento dos alunos. Esta escola não tem tido problemas de indisciplina ao longo dos anos, será por isso, esta preocupação a este nível. No âmbito das estratégias de ensino, os alunos sugerem que os docentes expliquem melhor e de maneiras diferentes. Os alunos sugerem mais trabalho colaborativo entre eles. Esta sugestão de diferentes formas de ensinar também confere com as respostas dos docentes, onde estes referem que dão preferência ao método de exposição /explicação e diálogo com os alunos. Outra das sugestões é apoiar na aula os alunos com mais dificuldades, dando mais tempo. Esta forma de ensinar remete-nos para o conceito de pronto a vestir “ensinar a todos como se fossem um só” (Barroso, 2005, p.47). A forma como a escola se organiza, como os professores se organizam, como as aulas são organizadas são em função do aluno médio, considerando que os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

Numa análise global às respostas dos alunos sobre a qualidade do ensino, os dados apontam para um grau de satisfação bastante elevado. Os alunos gostariam que os comportamentos inadequados fossem controlados mais eficazmente e os professores procurassem ensinar de formas diferentes, dando ênfase ao trabalho colaborativo e trabalhos de projeto/pesquisa.

D. Sentir a escola – Pelos alunos

Foi aplicado um inquérito por questionário a todos os alunos da escola, através do diretor de turma. O objetivo foi procurar compreender o sentimento dos alunos sobre a escola, em geral, a turma, a sala de aula, a posição face ao estudo, o envolvimento dos Encarregados de Educação na sua vida escolar e sugestões de melhoria. Apenas a última questão era de resposta aberta. Os alunos foram questionados sobre o que esta escola poderia fazer para que os alunos pudessem aprender mais e melhor.

Também, no sentido de ouvir os alunos, realizaram-se assembleias de turma, com o diretor de turma, devidamente orientadas para sugestões de melhoria na escola. Foram analisadas as atas dessas assembleias para conhecer as propostas dos alunos.

i. Escola

Os dados sugerem-nos que os alunos reconhecem valor à escola. Reconhecem a escola como um lugar de aprendizagem e muito importante para ajudar a obter um emprego no futuro. As respostas a estas duas questões apresentam a média mais elevada nesta dimensão, 4,7 (cf. Quadro 14). Entretanto a média desce para 4,1 quando foram questionados sobre se gostavam de frequentar a escola e de aprender.

A questão da influência da indisciplina na aprendizagem apresenta uma média inferior a 4, 3,9, o que vai ao encontro das respostas dos docentes quando sugerem alguma dificuldade em controlar os comportamentos inadequados dos alunos.

Quanto aos horários, também as respostas dos alunos vão ao encontro das dos professores quando os dados parecem indicar um desagrado com o horário da turma. Os dados também sugerem um desagrado com os horários das aulas de apoio. Os alunos apenas têm duas manhãs ou duas tardes livres, sendo que nos outros dias estão na escola das 8.30 às 18.30, de uma maneira geral. As aulas de apoio são marcadas nesses tempos livres, podendo uma aula de apoio de uma disciplina ser numa manhã livre e outra aula de apoio de outra disciplina ser na outra livre, pois o horário para as aulas de apoio está dependente do horário das horas de componente não letiva de estabelecimento dos docentes. Como não há transporte escolar, os alunos estão sujeitos aos horários dos transportes públicos, ao início e fim da manhã ou ao início e fim da tarde. Se um aluno for proposto para frequentar aulas de apoio em mais que uma disciplina pode ter de chegar à escola às 8.30 para uma aula de apoio às 11.30 ou ter aula de apoio às 15.30 e só ter transporte às 18.30. Nestas condições temos alunos que estão na escola todos os dias da semana das 8.30 às 18.30. E muitos demoram uma hora nos transportes. O facto das diferentes aulas de apoio para a mesma turma se poderem realizar em dias diferentes sugerem um problema de articulação entre os horários dos docentes e os horários dos alunos. Nesse sentido,

sugerimos que, logo no início, aquando da elaboração dos horários dos alunos e docentes, se possa articular devidamente os horários de todos, de forma a que os alunos possam ter mais tempo livre.

As respostas sugerem que os alunos reconhecem o esforço da escola no desenvolvimento de atividades promotoras de sucesso e participam nas mesmas, mas, por vezes, necessitam de faltar às aulas para o fazerem. Esta situação parece indiciar alguma desarticulação no funcionamento da escola, pois a escola promove atividades ao mesmo tempo das aulas. Não há, no horário dos docentes e dos alunos, um horário em comum sem atividades letivas, pelo que quase sempre que se realizam atividades há alunos a faltar às aulas. Sendo a escola promotora de muitas atividades para os alunos, entendemos que deva considerar uma tarde sem atividades letivas para toda a escola, para que assim possam ser dinamizadas as atividades, não implicando um prejuízo para os alunos que nela participam.

Parece que os alunos ainda não se sentem verdadeiramente envolvidos nas tomadas de decisão que afetam a vida da escola, embora se realizem duas assembleias de delegados por ano com a direção da escola e uma assembleia de turma trimestral, especialmente orientada para sugestões de melhoria.

Quadro 14

Escola

Escola	NOp	Média	Mediana
1. Gosto de frequentar a escola.	2,17%	4,1	4
2. Gosto de aprender.	1,95%	4,1	4
3. A escola é um lugar de aprendizagem	2,17%	4,7	5
4. A escola preocupa-se com as aprendizagens dos alunos e incentiva-nos a melhorar.	1,95%	4,4	5
5. A escola é um lugar de convívio.	1,08%	4,6	5
6. A escola é importante para me ajudar a obter um emprego no futuro.	1,08	4,7	5
7. A indisciplina na escola prejudica a minha aprendizagem.	6,94%	3,9	4
8. O horário da turma facilita a minha aprendizagem.	3,25%	3,7	4
9. Os horários das aulas de apoio facilitam a minha aprendizagem.	11,28%	3,9	4
10. A escola desenvolve atividades que me ajudam a ter sucesso.	4,34%	4,0	4
11. Participo em atividades desenvolvidas na escola.	6,07%	4,0	4
12. Preciso faltar às aulas para participar em atividades desenvolvidas na escola.	16,05%	2,6	2
13. Os alunos são envolvidos nas tomadas de decisão que afetam a vida da escola.	13,02%	3,6	4

ii. Turma

Os alunos parecem estar bastante satisfeitos com as suas turmas pois as suas respostas apresentam uma média de 4,5 e mediana 5 (cf. Quadro 15). A média desce ligeiramente para 4 quanto à participação nas atividades extracurriculares desenvolvidas na turma. Verificamos uma descida mais acentuada na média, na questão relativa à indisciplina, 3,4. Os dados sugerem que os alunos estão satisfeitos com a turma, mas continuam a referir a indisciplina como fator que prejudica a aprendizagem.

Quadro 15**Turma**

Turma	NOp	Média	Mediana
14. Gosto da minha turma.	2,39%	4,5	5
15. A indisciplina na turma prejudica a minha aprendizagem.	7,81%	3,4	4
16. Participo nas atividades extracurriculares desenvolvidas na turma.	6,72%	4,0	4

iii. Sala de aula

As respostas dos alunos, quanto à sala de aula, indiciam que estes têm muita dificuldade em estar concentrados nas aulas. A média nesta questão, 3,1, bem como a mediana 3 (cf Quadro 16) são as mais baixas nesta dimensão. Consideramos que a passagem da duração das aulas de 90 minutos para 50 minutos tem ajudado a melhorar a concentração dos alunos na sala de aula. Os dados sugerem que os alunos manifestam espírito de solidariedade, ajudando os colegas com problemas de aprendizagem, reconhecem que aprendem melhor com professor exigentes e que conseguem acompanhar o ritmo das aulas. Mais uma vez, as respostas sugerem que os alunos reconhecem o esforço dos docentes para os fazer aprender.

Quadro 16**Sala de aula**

Sala de aula	NOp	Média	Mediana
17. Ajudo os colegas com problemas de aprendizagem.	2,82%	3,9	4
18. Tenho dificuldade em estar concentrado nas aulas.	4,99%	3,1	3
19. Consigo acompanhar o ritmo das aulas.	3,69%	4,2	4
20. Aprendo melhor com professores que exigem de nós e nos fazem trabalhar.	3,69%	4,1	4

iv. Estudo

Nesta dimensão, os dados (cf. Quadro 17) indiciam que os alunos não gostam muito de estudar, reconhecendo alguma falta de hábitos e métodos de estudo, nomeadamente o estudo nas vésperas dos testes. Apesar disso, as respostas manifestam preocupação quanto aos maus resultados escolares e esforço em melhorar. Estas duas questões apresentam as médias mais elevadas, 4,4 e 4,5, respetivamente, e mediana 5. Neste âmbito as respostas parecem sugerir que os alunos pretendem melhorar as suas aprendizagens estudando, embora não gostando muito de o fazer.

Quadro 17**Estudo**

Estudo	NOp	Média	Mediana
21. Gosto de estudar.	3,23%	3,3	3
22. Costumo estudar regularmente.	3,57%	3,5	4
23. Realizo as tarefas propostas para casa.	2,39%	4,3	4
24. Tenho falta de hábitos e métodos de estudo.	7,59%	2,8	3
25. Apenas estudo na véspera dos testes.	5,64%	2,9	3
26. Fico preocupado quando tenho maus resultados escolares.	3,47%	4,4	5
27. Esforço-me por melhorar o meu aproveitamento escolar.	2,60%	4,5	5

v. Encarregados de Educação

Os dados sugerem uma estreita ligação entre escola-Encarregados de Educação. A média das respostas ao envolvimento dos Encarregados de Educação no acompanhamento da vida na escola é 4,5 e a mediana 5.

vi. Avaliação Global

Numa avaliação geral, parece que os alunos estão bastante satisfeitos com a escola, apresentando as suas respostas a esta questão uma média de 4,2 e mediana 4.

As respostas dos alunos a este questionário indiciam que, na escola, devem existir alguns problemas de indisciplina e falta de articulação nos horários dos alunos e docentes, mas de uma forma geral, os alunos estão bastante satisfeitos com a escola.

vii. Sugestões de melhoria

A última pergunta do questionário era sobre o que é que a escola em questão poderia fazer para que os alunos pudessem aprender mais e melhor. Cerca de 20% dos alunos não respondeu e 10% refere que não deve mudar. A maior parte refere a melhoria dos horários como estratégia de melhoria, pois consideram que têm um horário muito preenchido que lhes deixa pouco tempo livre. Muitos sugerem a utilização de diferentes formas de ensinar, dando ênfase ao trabalho colaborativo na sala de aula. Um maior controle dos comportamentos inadequados dos alunos também é apontado como sugestão de melhoria por muitos alunos.

Os alunos, enquanto grupo turma, também foram ouvidos neste processo, através de assembleias de turma, dinamizadas pelo diretor de turma. Destas assembleias foram emanadas atas que posteriormente analisamos.

Assembleias de turma

As assembleias de turma tiveram como objetivo sugestões de melhoria ao nível das infraestruturas, serviços, processos de ensino-aprendizagem e outros aspetos. A nossa investigação centrou-se apenas na questão dos processos de ensino-aprendizagem. As turmas deram várias sugestões. Tal como aconteceu nos questionários individuais, os alunos voltaram a manifestar desagrado com os horários. Os alunos consideraram que o horário escolar é demasiado preenchido. Neste âmbito, os alunos deixaram a sugestão de melhorar os horários dos autocarros: mais e melhores horários de transporte. Alguns alunos, depois das aulas terminarem às 18.30, têm de esperar uma hora pelo transporte para a zona da sua residência. Estas queixas colocam-se porque não há transportes escolares, estando os alunos sujeitos aos transportes públicos existentes, como já explicamos. Além de

um horário mais reduzido, sugeriram turmas mais pequenas. Ao nível dos apoios, 3º ciclo, pretendiam que todos os alunos propostos usufruíssem de apoio e que estas aulas iniciassem logo no início do ano letivo para aqueles alunos que já vêm propostos do ano anterior. Estas aulas de apoio só têm início no final de outubro e nem todos os alunos propostos têm aulas de apoio. Esta questão coloca-se com a falta de articulação entre os horários dos docentes e dos alunos, como já referimos anteriormente. Os alunos voltaram a referenciar a vontade de trabalharem com os colegas na sala de aula. A questão da vontade de aprender de forma diferente é recorrente. A reestruturação do funcionamento da sala de estudo também foi uma sugestão dos alunos. Estes sugeriram uma sala de estudo maior, com mais professores e materiais disponíveis. Propuseram também a realização de mais visitas de estudo e a criação de muitos clubes. Relembrámos que estes alunos, na generalidade, têm um nível socioeconómico baixo e a escola pode (deve) ser encarada como um instrumento facilitador do acesso a alguma atividade/conhecimento extra. Alguns alunos salientaram a incompatibilidade de horários para frequentar muitos dos clubes existentes, pois ou estão em aulas ou têm de vir toda a manhã/tarde livre para participar no clube e os horários dos transportes dificultam. Uma das sugestões dos alunos foi a insonorização da sala de música, pois consideraram que interfere com as outras atividades letivas, nomeadamente a realização de testes nas salas mais próximas. Considerámos que, numa análise global, as sugestões deixadas através das assembleias de turma assentam em melhorar os horários dos alunos, facultar aulas de apoio a todos os alunos propostos, no caso do 3º ciclo, e reestruturar a sala de estudo.

A última assembleia de turma, neste âmbito, realizou-se no final do ano letivo e incidiu sobre o que podia ter sido feito e não foi para melhorar o sucesso escolar dos alunos, pela Direção, pelos docentes, pelos alunos e pelos Encarregados de educação. Quanto à Direção, pretendiam um controle mais eficaz dos comportamentos inadequados de alguns alunos, uma relação mais próxima com os alunos e melhores horários. Relativamente aos professores, deviam ter procurado ensinar de formas diferentes utilizando o trabalho colaborativo nas aulas. Os alunos deviam ter melhorado o seu comportamento e estudado mais. Os Encarregados de Educação deviam ter sido mais assertivos quanto à indisciplina, incentivado e controlado mais o estudo. Deviam, também, dar mais importância à comunicação escola-casa. Ao analisarmos as respostas relativas aos Encarregados de Educação consideramos que estas poderão revelar alguma influência do diretor de turma aquando da redação da ata. Geralmente os alunos não apreciam que o encarregado de educação seja tão participativo na sua vida escolar. Esta situação indicia que num grupo de discussão focalizada se poderiam ter obtido dados mais fiáveis, mas tal não foi possível.

Analisando os problemas e as sugestões de melhoria apontadas, julgamos que seria de considerar a ideia de terminar as aulas para todos os alunos, no máximo, às 17.00. Como alterar os horários dos transportes não está na alçada da escola, deixamos a sugestão da escola se tentar adaptar aos horários dos autocarros, permitindo aos alunos um pouco mais de tempo livre. Referimos novamente a

necessidade de melhorar a articulação entre os horários dos docentes e dos alunos com o intuito de facultar apoios a todos os alunos que necessitem, iniciar as aulas de apoio logo no início do ano letivo e melhorar a dinamização da sala de estudo procurando ter sempre algum professor na sala durante o horário letivo. Entendemos, também, que a criação de um gabinete de ação disciplinar poderia ajudar a minimizar os problemas de indisciplina sentidos.

D. Evolução dos resultados escolares

Iniciamos a análise da evolução dos resultados escolares, pela taxa de insucesso nas diferentes disciplinas por ano de escolaridade, através dos gráficos 1 a 7.

No 2º ciclo, registou-se, até 2014/15, um ligeiro aumento do insucesso em Português, Inglês e Matemática. Em 2014/15 registou-se, de uma forma geral, uma ligeira melhoria nas várias disciplinas. No entanto, houve um aumento do insucesso às disciplinas de Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Moral Religiosa e Católica, no quinto ano, e a Matemática, História e Geografia de Portugal e Educação Moral Religiosa e Católica, no sexto ano.

No 3º ciclo, de uma forma geral, o insucesso tem vindo a diminuir, no entanto, em 2014/15, aumentou a Matemática, no oitavo ano e a Português e Inglês, no nono ano.

Os problemas de indisciplina, anteriormente referenciados, especificamente no 2º ciclo, poderão ter influência nestes resultados. Em 2014/15, foram introduzidas as metas curriculares nas disciplinas de Ciências Naturais, quinto ano e Matemática, sexto e nono e foi introduzida a prova de inglês no nono ano, factos que poderão estar associados ao não ao aumento da taxa de insucesso.

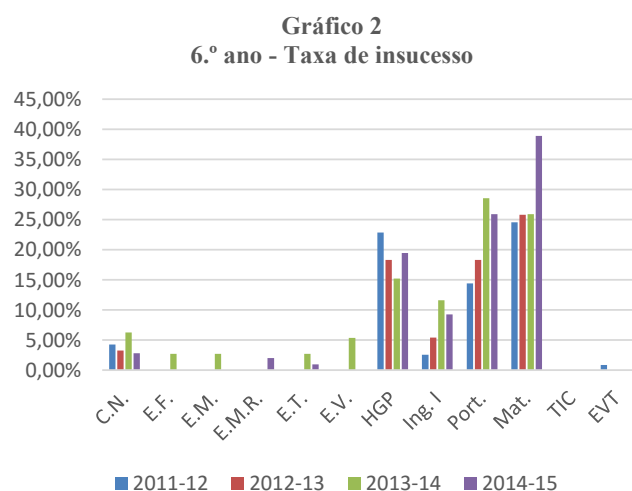
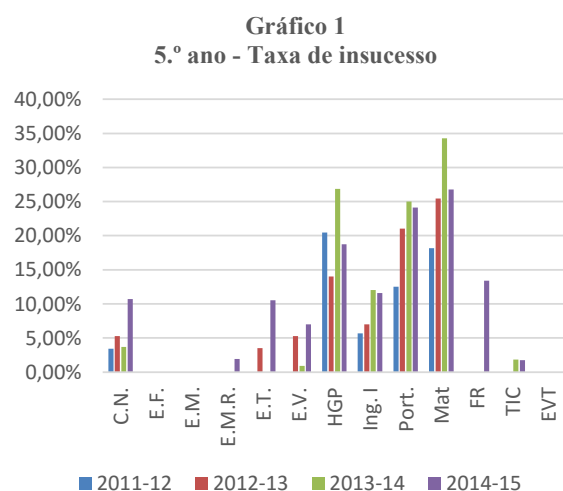


Gráfico 3
7.º ano - Taxa de insucesso

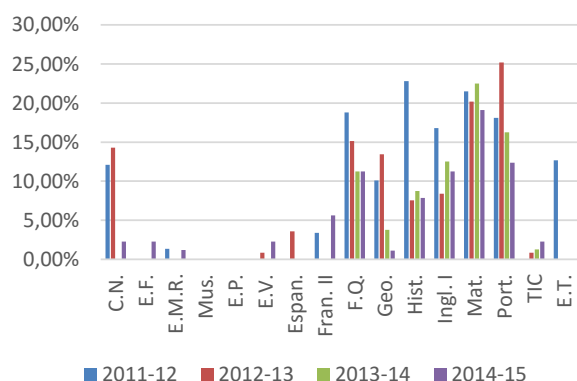


Gráfico 4
8.º ano - Taxa de insucesso

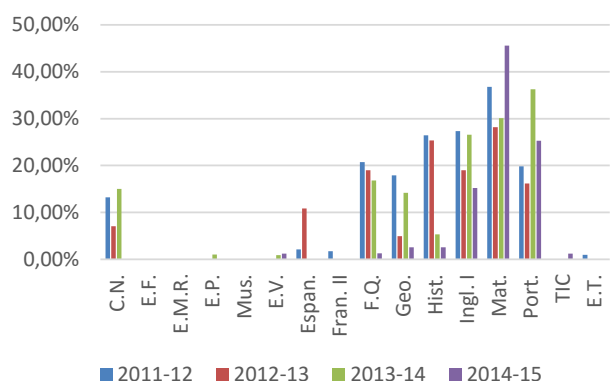
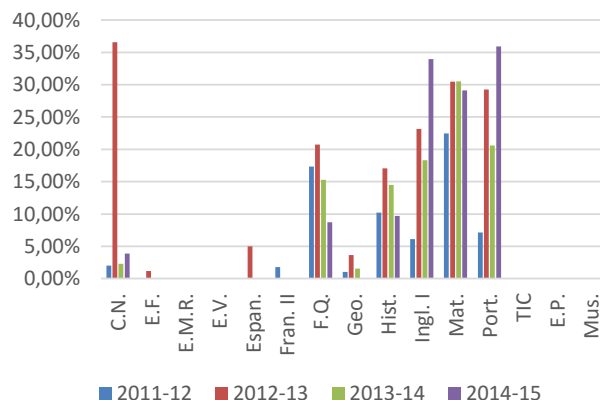


Gráfico 5
9.º ano - Taxa de insucesso



Numa análise global da evolução dos resultados escolares por ciclo, consideramos necessário incluir os resultados do 1º ciclo, que faz parte do Agrupamento, apesar da nossa investigação incidir no 2º e 3º ciclos. Consideramos que nos permite uma visão mais macro do percurso escolar dos alunos.

No 1º ciclo, no ano letivo 2014/15 verificou-se uma melhoria dos resultados em relação a 2013/2014. A percentagem de sucesso interno teve uma variação percentual de 2% (cf. Quadro 18), registando-se um ligeiro aumento em relação à percentagem de sucesso interno do ano letivo anterior, que já era muito elevada. No que respeita às provas finais, a percentagem de sucesso do na prova de Português (2014/2015) teve uma variação percentual negativa (-4,6%) e está muito inferior à registada a nível nacional (6,2%). Quanto à prova final de matemática, a variação percentual apesar de positiva (0,3%) está muito inferior em relação à registada a nível nacional (10,6%). Em relação à média nas provas finais, a Português e a Matemática, verificou-se uma descida muito significativa na variação percentual, respetivamente, -2,5% e -5%. A nível nacional a variação percentual foi positiva. Em

2013/14, a nível interno, a média percentual nas duas provas foi ligeiramente superior à nacional e em 2014/15, registou-se uma inversão, as médias internas ficaram abaixo das nacionais.

Quadro 18
1ºciclo - Resultados

1ºciclo		2012/13		2013/14		2014/15		V.P. 12/13 vs 13/14		V.P. 13/14 vs 14/15	
% de sucesso interno		93,7		94,4		96,3		0,8%		2,0%	
% de sucesso nas provas finais	-----	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N
	PT	50,9	53	86,8	81,0	82,8	86,0	71,0%	53,0%	-4,6%	6,2%
	MAT	62,5	64	64,2	63,3	64,4	70,0	2,7%	-1,1%	0,3%	10,6%
Média nas provas finais	-----	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N
	PT	40	48,7	63,5	62,2	61,9	65,6	58,8%	27,7%	-2,5%	5,5%
	MAT	47,3	56,9	56,4	56,1	53,6	59,6	19,2%	-1,4%	-5,0%	6,2%

Legenda: *E*: a nível de escola; *N*: a nível nacional; *V.P.*: variação percentual

No 2º ciclo, no ano letivo 2014/15, verificou-se um decréscimo no sucesso interno comparativamente com o ano letivo anterior, uma vez que a variação percentual foi de -3,2% (cf. Quadro 19). A taxa de sucesso interno ficou abaixo dos 90%, aquém das expectativas. Em relação às provas finais, a percentagem de sucesso da escola na prova de Português teve uma variação percentual negativa (-4,4%), sendo bastante inferior à nacional. Quanto à prova final de matemática a variação percentual foi de 6,9%. A variação percentual da escola, apesar de positiva, ficou abaixo da nacional, que registou um acréscimo significativo em relação ao ano letivo anterior porque a percentagem de sucesso era negativa. Relativamente à média nas provas finais, no ano letivo 2014/15, na prova de Português a variação percentual (0,5%) foi inferior à registada a nível nacional (2,6%). Em Matemática, a variação percentual (0,2%) foi também inferior à média nacional (8,5%). Porém, o acréscimo a nível nacional foi bastante positivo porque a percentagem média nacional, no ano letivo anterior foi negativa. No cômputo geral, os resultados da escola das provas finais do 2º ciclo foram sempre positivos e superiores aos resultados verificados a nível nacional, no que respeita à percentagem de sucesso e em relação às médias.

No 3º ciclo, no ano letivo 2014/15, verificou-se uma melhoria dos resultados em relação a 2013/14. A percentagem de sucesso interno teve uma variação percentual de 2,7%. (cf. Quadro 20). Regista-se um ligeiro aumento em relação à percentagem de sucesso interno do ano letivo anterior. A taxa de sucesso interno tem vindo a melhorar ao longo dos três últimos anos. Em relação às provas finais, a percentagem de sucesso da escola na prova de Português teve uma variação percentual

positiva (3%), sendo bastante inferior à nacional (11,6%). Quanto à prova final de matemática, a variação percentual foi de 13%, ficando muito acima da nacional (-5,7%). Quanto à média nas provas finais, no ano letivo de 2014-2015, na prova de Português a variação percentual foi nula e está muito inferior à registada a nível nacional (3,6%). Em Matemática, a variação percentual (4,5%) foi bastante superior à média nacional (-9,4%). Os dados indicam que na escola os resultados das provas finais a Português foram sempre inferiores aos resultados verificados a nível nacional, no que respeita à percentagem de sucesso e em relação às médias. Em Matemática, verifica-se o contrário, ou seja, os resultados das provas finais foram sempre positivos e superiores aos resultados verificados a nível nacional, no que respeita à percentagem de sucesso e em relação às médias.

Quadro 19
2ºciclo - Resultados

2ºciclo		2012/13		2013/14		2014/15		V.P. 12/13 vs 13/14		V.P. 13/14 vs 14/15	
% de sucesso interno		92,3		90,7		87,8		-1,7%		-3,2%	
% de sucesso nas provas finais	-----	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N
	PT	71,0	56,0	90,0	74,0	86,0	77,0	26,8%	32,1%	-4,4%	4,1%
	MAT	58,0	50,0	58,0	46,0	62,0	55,0	0,0%	-8,0%	6,9%	19,6%
Média nas provas finais	-----	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N
	PT	56,0	51,0	61,0	58,0	61,3	59,5	8,9%	13,7%	0,5%	2,6%
	MAT	52,0	49,0	52,0	47,0	52,1	51	0,0%	-4,1%	0,2%	8,5%

Legenda: *E*: a nível de escola; *N*: a nível nacional; *V.P.*: variação percentual

Quadro 20
3ºciclo - Resultados

3ºciclo		2012/13		2013/14		2014/15		V.P. 12/13 vs 13/14		V.P. 13/14 vs 14/15	
% de sucesso interno		91,1		92,6		95,1		1,6%		2,7%	
% de sucesso nas provas finais	-----	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N
	PT	43,0	49,0	67,0	69,0	69,0	77,0	55,8%	40,8%	3,0%	11,6%
	MAT	63,0	40,0	77,0	53,0	87,0	50,0	22,2%	32,5%	13,0%	-5,7%
Média nas provas finais	-----	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N
	PT	46,0	47,0	54,0	56,0	54	58	17,4%	19,1%	0,0%	3,6%
	MAT	57,0	43,0	66,0	53,0	69	48	15,8%	23,3%	4,5%	-9,4%

Legenda: *E*: a nível de escola; *N*: a nível nacional; *V.P.*: variação percentual

Para analisarmos a taxa de sucesso, vamos comparar a meta atingida em agosto de 2015 com a meta para atingir em agosto 2017, definida no Projeto Educativo. Conforme o Quadro 21 nos indica, no segundo ciclo, a taxa de sucesso está abaixo dos 90%, muito inferior à taxa registrada no terceiro ciclo. No entanto, a taxa de sucesso interno do agrupamento está em conformidade com as metas do projeto educativo. Estes resultados sugerem-nos que no estabelecimento das metas do PE não se terá tido em conta a especificidade de cada ciclo, estabelecendo uma meta comum para todos os ciclos.

Quadro 21
Taxa de sucesso – Comparação com metas PE

Taxa de sucesso		
Ciclo	Meta atingida Agosto 2015	Meta para atingir PE
1ºciclo	96,30%	86%
2ºciclo	87,80%	86%
3ºciclo	95,10%	86%

Legenda: PE: Projeto Educativo

Quanto à taxa de insucesso, vamos comparar a taxa atingida em agosto de 2015 com a do início do contrato de autonomia. Ao analisarmos o Quadro 22, verificamos que a taxa de insucesso tem vindo a aumentar no 2º ciclo, a variação percentual foi de 58,4%. Nos 1º e 3º ciclos, a variação percentual foi negativa. Como agrupamento, a diminuição do insucesso, está assim, ligeiramente inferior à prevista, que é diminuir 10%.

Quadro 22
Taxa de insucesso – comparação com metas CA

Taxa de insucesso			
Ciclo	Início do contrato de autonomia 2012/13	Agosto de 2015	V.P.
1º ciclo	6,30%	3,70%	-41,3%
2º ciclo	7,70%	12,20%	58,4%
3º ciclo	8,90%	4,90%	-44,9%
Escola	7,63%	6,93%	-9,2%

Legenda: V.P.: variação percentual

Por último, analisamos a taxa de repetência comparando a meta atingida com as metas para atingir em agosto de 2015, a nível do agrupamento e a nível nacional. O primeiro ciclo apresenta uma taxa de repetência de 1,80% (cf. Quadro 23), taxa ligeiramente acima da meta do agrupamento, no entanto inferior à meta nacional. A taxa de repetência no 2º ciclo é, aproximadamente, o dobro das

metas previstas. Quanto ao 3º ciclo, a taxa de repetência apresenta-se bem abaixo das metas previstas. A meta nacional para o 3º ciclo é 10% e a escola apenas tem 4,90% de taxa de repetência.

Quadro 23

Taxa de repetência – Comparação com metas Agrupamento e Nacionais

Taxa de repetência			
Ano/ciclo	Meta atingida Agosto 2015	Meta para atingir	Meta Nacional 2015
1º ano	0,00%	0,00%	
2º ano	7,20%	3,50%	
3º ano	0,00%	1,70%	
4º ano	0,00%	1,00%	
1º ciclo	1,80%	1,55%	2,00%
5º Ano	12,30%	2,20%	
6º Ano	12,04%	10,00%	
2º Ciclo	12,17%	6,10%	5,00%
7º Ano	6,70%	12,00%	
8º Ano	1,20%	12,00%	
9º Ano	6,80%	2,70%	
3º Ciclo	4,90%	8,90%	10,00%

Numa visão macro, os resultados escolares sugerem-nos que o 2º ciclo está a ser uma espécie de filtro. O sucesso escolar tem aumentado no 1º ciclo, diminui acentuadamente no 2º ciclo e depois volta a aumentar no 3º ciclo.

Conclusão

Estamos prestes a chegar ao fim. Foi uma viagem que nos fez repensar o nosso trabalho enquanto docentes. Que nos fez aprender muito, mas ávidos de aprender mais. A forma de vermos a escola foi-se alterando. A forma como a compreendemos, como a sentimos, como a vivemos.

Nesta última parte partilhamos os principais resultados do nosso trabalho, considerando as questões de investigação enunciadas, olhamos estes resultados através das lentes teóricas evocadas na primeira parte e sugerimos pequenas alterações ao roteiro traçado por esta escola no caminho da promoção do sucesso escolar.

A escola revela dificuldade em definir medidas concretas de promoção do sucesso escolar. Considera o trabalho colaborativo entre docentes, a organização de turmas homogêneas, o trabalho realizado em sala de aula, o apoio dos serviços de Psicologia e orientação, as aulas de apoio, as assessorias, a Sala de estudo e todas as atividades que se realizam na escola como medidas de promoção do sucesso escolar. Promove aulas de apoio e apoio individualizado, mas nem todos os alunos propostos são abrangidos.

A escola não tem por hábito realizar uma monitorização eficaz dos impactos das aulas de apoio, apoio individualizado, assessorias e atividades dinamizadas no sucesso escolar dos alunos que delas beneficiam. Enquanto elemento da equipa de avaliação promovemos, no final do 3º período, uma monitorização dos impactos das aulas de apoio e das assessorias. Não foi possível para a Sala de Estudo devido à falta de elementos. Concluimos que estas medidas tiveram uma taxa de sucesso muito reduzida: 32% dos alunos que frequentaram as aulas de apoio obtiveram sucesso nas disciplinas respetivas, 26% dos alunos que beneficiaram de aulas de apoio individualizado obtiveram sucesso nas disciplinas respetivas e 23% dos alunos que beneficiaram de assessorias semanais obtiveram sucesso nas disciplinas respetivas.. Regista-se uma maior taxa de insucesso das aulas de apoio nas disciplinas que requerem conhecimentos de anos anteriores: Português, Inglês e Matemática. Os docentes consideram que os alunos vão transitando sem adquirirem as aprendizagens básicas nestas disciplinas e depois as dificuldades vão-se acumulando. Consideram, também, que estas aulas têm ajudado na melhoria das aprendizagens, mas sem conseguir colmatar as dificuldades acumuladas, principalmente no 3º ciclo. O insucesso destas medidas é atribuído, de uma forma geral, pelos docentes, ao incumprimento das estratégias da responsabilidade do aluno.

Regista-se uma cultura de escola na qual os processos de avaliação da qualidade da ação educativa estão pouco enraizados e provocam resistências por parte de alguns docentes.

Tanto os docentes como os alunos manifestam desagrado quanto aos horários das turmas e alguma preocupação quanto ao comportamento de alguns alunos. Os alunos têm horários muito preenchidos,

deixando-os com pouco tempo livre e regista-se alguma dificuldade em controlar os comportamentos inadequados dos alunos. Os alunos manifestam desagrado quanto aos horários das aulas de apoio e à dinamização da sala de estudo. Apesar de uma boa relação pedagógica entre alunos e professores e de um clima de aula geralmente propício à aprendizagem, principalmente no 3º ciclo, não é generalizada a utilização de diferentes estratégias de ensino na aula bem como de diferentes formas de avaliar. Privilegia-se a exposição/explicação do professor combinada com diálogo com os alunos e a avaliação através de testes escritos.

A taxa de sucesso escolar tem vindo a aumentar no 1º e no 3º ciclos para 96,3% e 95,1%, respetivamente, no entanto tem vindo a diminuir no 2º ciclo para 87,8%. No 1º e 3º ciclos, encontram-se bastante acima da meta prevista no Projeto Educativo, 86% e no 2º Ciclo, ligeiramente acima. Desde o início do Contrato de Autonomia, 2012/13, a taxa de insucesso diminuiu 41,3% no 1º ciclo, 44,9% no 3º ciclo e aumentou 58,4% no 2º ciclo.

Tal como uma empresa, a escola define o seu objetivo, o produto final: o sucesso escolar dos alunos. Cada vez mais esta questão é colocada quando nos rodeamos de *rankings*. São os *rankings* a nível nacional, regional, no concelho, na freguesia, Com a redução do número de alunos nas escolas, todas as escolas esperam estar bem colocadas nos *rankings* pois uma boa posição face a outras escolas do concelho é um atrativo para os pais e alunos, sobressaindo, aqui uma lógica neoinstitucional de legitimação da imagem da escola.

Em busca da eficiência do seu objetivo, a escola organiza-se de uma forma hierárquica, prevista, planificada e burocratizada, onde predominam os registos escritos uniformizados e descritivos. Logo no início do ano letivo, todas as reuniões mensais do Conselho Pedagógico, Departamentos e conselho de diretores de turmas são calendarizadas. Os coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, coordenadora da Equipa de Projetos, responsáveis por clubes e atividades apresentam um relatório no final de cada período descrevendo a atividade desenvolvida. Neste modelo burocrático, também todo o trabalho desenvolvido pelos docentes é pormenorizadamente descrito no relatório final do plano de melhoria. Apesar deste controle intensivo do trabalho realizado, a escola realizou a monitorização dos impactos nas aprendizagens dos alunos das aulas de apoio, apoio individualizado e assessorias pela primeira vez, no final do 3º período deste ano letivo. A escola não monitoriza os impactos da constituição de turmas homogéneas, da Sala de estudo nem das atividades realizadas no âmbito do Plano Anual de Atividades.

A forma como a escola se organiza parece apontar para uma organização democrática, ouvindo a voz dos docentes, através dos departamentos, dos alunos, através das assembleias de turmas e assembleias de delegados (com a direção), e dos Encarregados de Educação, através de assembleias com os Representantes dos Encarregados de Educação (com a direção). Contudo os docentes

gostariam de participar na formação de turmas, bem como na elaboração dos horários dos alunos, tarefas exclusivas do Diretor.

Nesta escola verifica-se que, por vezes, é necessário que os alunos faltem às aulas para poderem participar em atividades desenvolvidas na escola, os representantes dos alunos têm de faltar às aulas para participarem na assembleia de delegados com a direção, nem todos os alunos propostos para aulas de apoio ou aulas de apoio individualizado podem beneficiar dessas aulas porque nos tempos livres dos alunos não há professores das respetivas disciplinas disponíveis. Essas mesmas aulas de apoio para um aluno podem ser em dias diferentes, afetando o pouco tempo livre que os alunos têm disponível, o horário da Sala de Estudo não abrange todo o horário letivo devido a falta de docentes, dinamizam-se atividades/clubes no meio da manhã ou da tarde quando os alunos ou estão em aulas ou estão em casa e com dificuldades em participar devido aos horários dos transportes. Tudo isto aponta para um sistema debilmente articulado, onde não parece existir uma coordenação eficiente entre as diversas estruturas, onde várias coisas existem por si só.

No modelo escolar desta escola, herdado da escola moderna, predomina o modelo transmissivo, numa relação mestre/discípulo assente num modelo fabril de escolarização, não revelando uma generalizada evolução dos métodos de ensinar e aprender. Está organizada para “ensinar a todos como se fossem um só” (Barroso, 1993), uma escola de massas, através de um currículo “uniforme e pronto a vestir” (Formosinho, 1986), ensinando a mesma coisas ao mesmo tempo, ao mesmo tempo, a todos os alunos.

A escola parece apostar essencialmente na promoção de mais tempo escolar e não de um outro tempo escolar, mantendo-se praticamente inalteradas as regras da gramática escolar e as estratégias de ensino mobilizadas pelos docentes, responsabilizando os alunos pelo insucesso escolar. A escola parece não reconhecer o seu papel de comunidade de aprendizagem profissional onde TODOS temos de aprender, não são só os alunos.

Entendemos que o modelo pedagógico que se verifica nesta escola continua a impedir que esta se organize efetivamente para o sucesso de todos e de cada um dos seus alunos, tanto ao nível da instrução, como da socialização e da estimulação, nomeadamente através de um novo agrupamento flexível de alunos e numa nova organização do tempo de aprendizagem. No entanto, e considerando que não se perspectiva que num futuro próximo esta escola venha a alterar as regras da sua “gramática escolar”, apresentamos algumas linhas de ação que emergem do cruzamento das lentes teóricas que mobilizamos para este estudo com os dados empíricos recolhidos e que poderiam contribuir positivamente para a melhoria dos processos e dos resultados educativos.

Ao nível da ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:

- a) Encarar a prática docente na aula como núcleo central da melhoria;

- b)** Definir medidas concretas de promoção escolar, com base em processos de autoavaliação sistemáticos e eficazes;
- c)** Articular eficazmente os horários dos docentes com os dos alunos, de forma a que todos os alunos do 3º ciclo propostos para aulas de apoio possam efetivamente beneficiar dessa medida;
- d)** Articular eficazmente os horários dos docentes com os dos alunos para que todos os alunos propostos para aulas de apoio individualizado possam efetivamente ter um apoio individualizado;
- e)** Iniciar as aulas de apoio e apoio individualizado logo no início do ano letivo, para aqueles alunos que já vêm propostos do ano letivo anterior;
- f)** Melhorar a dinamização da sala de estudo, centrando as práticas pedagógicas nas necessidades concretas dos alunos que a frequentam;
- g)** Realizar uma monitorização eficaz dos impactos das aulas de apoio, apoio individualizado, assessorias e atividades dinamizadas no sucesso escolar dos alunos que delas beneficiam;
- h)** Melhorar os horários dos alunos;
- i)** Melhorar os horários das aulas de apoio;
- j)** Criar um gabinete de ação disciplinar;
- k)** Disponibilizar uma tarde livre comum a todos os docentes e alunos para reuniões de trabalho colaborativo entre docentes e/ou dinamização de atividades sem prejuízo de aulas para os alunos;
- l)** Reconhecer o processo de autoavaliação como instrumento de gestão imprescindível para o progresso organizacional e pedagógico do Agrupamento.

Ao nível dos PROFESSORES:

- a)** Considerar a prática docente na aula como núcleo central da melhoria;
- b)** Utilizar diferentes estratégias de ensino;
- c)** Promover o trabalho colaborativo na sala de aula;
- d)** Utilizar estratégias de diferenciação pedagógica ao nível dos processos de ensino e de avaliação.

As escolas existem [...] para que os alunos aprendam.

(Bolivar, 2012)

Referências bibliográficas

- Abrahamsson, B. (1993). *The Logic of Organizations*. Newbury: SAGE Publications.
- Afonso, A. (1995). *O Novo Modelo de Gestão das Escolas e a Conexão Tardia à Ideologia Neoliberal*, in *Revista Portuguesa de Educação*, V.8, nº 1
- Afonso, N. (1991). *A reforma da administração escolar – A abordagem política em análise organizacional*, Lisboa; IIE, Col. Ciências da Educação
- Afonso, N. (1993). *A Análise Política das Organizações Escolares*. Aprender. Nº. 15, pp.42-49.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Ação: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and conflict in the university: Research in the sociology of complex organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Barnard, C.I. (1971). *As Funções do Executivo*. São Paulo: Atlas.
- Barroso, J. (1993). *Cadernos PEPT 2000, Educação para Todos*, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação/Programa Educação para Todos.
- Bass, B. (1988). *El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar*. In Pascual, R. (coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea/Congresso Mundial Vasco.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva
- Benson, J. T. (2000). *Characteristics of effective schools*. In Bulletin No. 01001. Wisconsin Department of Public Instruction
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organizations*. Paris: Seuil.
- Blase, J. (1989). *The micropolitics of the school: the everyday political orientation of teachers toward Open School principals*. *Educational Administrative Quarterly*. Vol. 25, Nº. 4, pp. 377-407.
- Blau, P. M., Scott, W. R. (1979.), *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Problemas y realidades. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, A. (2008). *A capacitação das escolas como um meio para reforçar a autonomia das escolas*. In *As escolas face a novos desafios* (p.113-145). Lisboa: Inspeção Geral da Educação.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bollen, R (1997). *La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político*. In Reynolds, D. (ed), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Brás, M. L. B. (2008), *Um modelo de referência para a gestão escolar: o caso da escola Quinta das palmeiras da Covilhã*, Departamento de Gestão e economia da Universidade da Beira Interior, Covilhã (Dissertação de Mestrado).

Brito, C. (1991), *Gestão escolar participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa. Texto Editora.

Brunsson, N. (2006) *Mechanisms of Hope. Maintaining the dream of the rational organization*. Copenhagen Business School Press. Malmö: Liber.

Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. Londres: Paul Chapman Publishing. Segunda Edição, revista e aumentada de 1986, também por Paul Chapman Publishing.

Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso. Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Canário, R. (1990). *O estabelecimento de ensino no contexto local* (Conferência proferida na Universidade de Verão sobre Management en Education, Toulouse, 1989) Portalegre: Escola Superior de Educação.

Carmo, H., Ferreira, M., (1998). *Metodologia da Investigação Guia para Auto Aprendizagem (2.ª Edição)*

Champion, D. J. (1985), *A sociologia das Organizações*. São Paulo: Saraiva

Chanlat, J.F. (1993). *O indivíduo na organização. Por uma antropologia de condição humana nas organizações*. Atlas, v.1, São Paulo, Brasil.

Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. S. Paulo: Mcgraw-Hill.

Cohen, M. D.; MarchH, J. G.; Olsen, J. P. (1972). *A garbage can model of organizational choice*. *Administrative Science Quarterly*, v. 17, p. 1-25, 1972.

Collinson, V. & Cook, T.F. (2007). *Organizacional Learning: Improving learning, teaching and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Correia, J.A. (1994). *A Educação em Portugal no limiar do sec. XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro*. Educação, Sociedade e Culturas nº2.

Costa, J. (1996), *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.

- Cozby, P. (1989). *Methods of behavioral research*. Fourth edition. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Delgado, L. (1997). *El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa*. En M. Lorenzo Delgado (Coord.), *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales*. Actas I Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, pp.13-32.
- Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*. *Educational Leadership*, 37(1), pp.14-27.
- Elmore, R.F. (1996). *Structural reform and educational practice*. *Educational Researcher*, 24 (9), pp.23-26
- Elmore, R. F. (2010). Poner los datos en el centro de la mejora escolar. Monográfico “Escuela”, febrero, 4-5
- Escudero, J. M. (2004). *Reforma, innovación y mejora*. In F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez & A. Bolívar (eds), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (vol II, p.521-542). Archidona (Málaga) : Aljibe.
- Estevão, C. V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Etzioni, A. (1967). *Mixed-Scanning: Uma Terceira Abordagem em Tomada de Decisão*. *Public Administration Review*. V. 27, n. 5, pp. 385-392, 1967. Tradução do Prof. Francisco G. Heidemann (NAPPO/CPGA/UFSC).
- Etzioni, A. (1974). *Análise Comparativa de organizações complexas*, São Paulo, Zahar.
- Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.
- Falcão, M. (2000). *Parcerias e Poderes na Organização Escola – Dinâmicas e Lógicas do Conselho de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Firestone, W. A. & Herriott, R. E. (1981). *Images of Organization and the Promotion of Educational Change*. A. C. Kerckhoff (Edit.) *Research in Sociology of Education and Socialization*. Duke University, Vol. 2, pp. 221-259.
- Fleuri, R.M. (1996). *Confronto com o poder disciplinar*. In: Elias, Maria Del Cioppo. *Pedagogia Freinet: teoria e prática* Campinas: Papirus, p. 195-207.
- Foucault, M. (1999). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.
- Foucault, M. (2001). *Vigiar e unir: nascimento da prisão*, Petrópolis: Vozes
- Formosinho, J. (1980). *As bases do poder do professor*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol 14 (301-328).

Formosinho, J. (1984). *A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada*. In O Ensino.

Formosinho, J. (1986). *Organização e administração escolar*. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação; Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo*. In CRSE, Medidas que promovam o sucesso educativo. (pp.105-136). Lisboa: GEP/ME

Formosinho, J. (1989). *De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação, 2(1), 53-86.

Formosinho, J. & Machado, J. (2007). *Modernidade, Burocracia e Pedagogia*. In J. Sousa & C. Fino, (2007). *A Escola Sob Suspeita*. (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

French, J. & Raven, B. (1959). *The bases of social power*. In D. Cartwright et al., *Studies in social power*. Ann Arbor: Institute for Social Research, pp. 150-167.

Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa, Instituto Piaget.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Garvin, D. A., Edmonson, A. C. & Gino, F. (2008). *Is yours a learning organization?* Harvard Business Review, 86 (3), pp.109-116.

Gomes, C. A. (1987). *Políticas de combate ao insucesso escolar*. Cadernos de Análise Social da Educação, Área de Análise Social e Organizacional da Educação.. Braga. Universidade do Minho

Góis, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas Eficazes*. Porto: Edições ASA.

Guiraud, L. & Correa, R.L.T. (2009). *Leitura sobre a escola: relações de poder, cultura e saberes*. In: IX Educere-Congresso nacional de educação. Curitiba. Anais do IX educere, p.6531-6544.

Greenfield, W. (1995). *Toward a theory of school administration. The centrality of leadership*. Educational Administration Quarterly, 31:1

Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: ASA Editores.

Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.

Halpin, A. & Croft, D. (1962). *The organizational climate of school*. Contract number SAE543(8639), United States Office of Education, Washington, D.C..

Halpin, A. & Winer, B. (1957). *A factorial study of the leader behavior descriptions*. In R.M. Stogdill and A.E. Coons (eds), *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.

- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escola*. Experiencias y lecciones. Santiago do Chile: Fundación Chile.
- Jesuíno, J. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Katz, D.; Kahn, R. L. (1987). *Psicologia social das organizações*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- Lee, R.L. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva
- Levin, B. & Fullan, M. (2008). *Learning about system renewal*. Educational management administration & leadership, 36, pp.289-303.
- Lima, C.L. (1994). *Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neo-taylorianas na Organização e Administração da Educação*. Cadernos de Ciências Sociais, 14, 119-139.
- Lima, C.L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. 2 ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lima, C.L. (2003). *A escola como organização educativa*. Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez.
- Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self-Evaluation. What's in it for schools?* Londres. Routledge
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en Tiempo de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Paris:ESF.
- Mesquida, P. & Santos, M. S. (2002). *As rupturas de paradigmas e a educação*. PUCPR.
- Monteiro, A.M. (2001). *Professores: entre saberes e práticas*. Educação e Sociedade, 74(12), 121-142.
- Moreno, A. (1971). *Dicionário Complementar da Língua Portuguesa*, Editora Educação Nacional, Porto, 8ª Edição.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Somerset: Open Books.

- Motta, F.P., Pereira, L.B. (1991). *Introdução à organização burocrática*. São Paulo, Brasiliense.
- Muñoz S. A. & Roman P. M. (1992). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel, S.A. (1ª reimp.).
- Muñoz-Repiso, M. & Murillo, F. J. (Coords.). (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F. J. (2001). *Mejora de la Eficacia Escolar*. Cuadernos De Pedagogía, 300, 47- 74.
- Nóvoa, A. (1990). *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise de instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. In António Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Dom Quixote.
- Open University (1981). *Policy-making, organization and leadership in schools*. Block 3. Walton Hall/Milton Keynes.
- Orton, J. & Weick, K. (1990). *Loosely coupled systems: a reconceptualization*. Academy of management review. Vol.15, nº2, pp.203-223.
- Paisley, A. (1981). *Organization & management in schools*. Londres: Longman.
- Pelto, P. & Pelto, G. (1978). *Anthropological research: the structure of inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Pires, E.L., Fernandes, A.S. & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA.
- Popkewitz, T.S. (1994). *História do currículo, regulação social e poder*. In T.T. Silva (Org.), *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp. 173-210.
- Prata, M. R. S. (2005). *A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade*. In: Revista Brasileira de Educação, nº28, jan/fev/mar/abr.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B.P.M., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1996). *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Rocha A. P. L. (2012). *Avaliação externa de escolas: liderança e resultados escolares, que relação?* In Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, Revista nº17.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.

- Silva, V. R. (2003). *Escola, autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de ação numa escola secundária de Braga*. Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O Caso do Diretor de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Santos, A. J. (2008). *Gestão Estratégica: conceitos, modelos e instrumentos*. 1.^a Edição, Lisboa, Escolar Editora, 2008.
- Sarmiento, M.J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sergiovanni, T. & Carver, F. (1976). *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. São Paulo: EPU.
- Simon, H. (1983). *Administration et processus de décision*. Paris: Economica.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stoll, L. & Wikeley, F. (1998). *Issues on linking School Effectiveness and School Improvement*, In W. Hoeben (Ed.), *Effective School Improvement: State of the Art. Contribution to a Discussion*, pp. 29-58 (Groningen, Institute for Educational Research, University of Groningen).
- Thompson, J. (1967). *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory*. Transaction Publisher.
- Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores Numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.
- Verdasca, J. L. (2011). Prefácio. In Fialho & H. Salgueiro (orgs.). *Turma mais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*. (pp.7-12). Évora: CIEP-UEvora.
- Vieira, M.I. (2013). *Gramática Escolar e (in)sucesso – os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e Adi*. Faculdade de Ciência e Educação. UCP (Tese de doutoramento).
- Weber, M. (1947). *The Theory of social and economics organization*. New York: Oxford University Press.
- Weber, M. (1993). *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix.
- Weick, K. (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. Administrative Science Quarterly, 21:1-19.

Westoby, A. (1988). *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia, Open University Press.

Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Anexos

Anexo 1

Análise de conteúdo - Projeto Educativo -Promover o sucesso escolar

Categorias	Unidades de registo
Definição de Objetivos	Atingir até 2017, 86% de sucesso no final do 1.º ciclo de escolaridade Atingir até 2017, 86% de sucesso no final do 2.º ciclo de escolaridade Atingir até 2017, 86% de sucesso no final do 3.º ciclo de escolaridade
Sala de aula	Sem unidades de registo
Apoios	Sem unidades de registo
Assessorias	Sem unidades de registo
Salas de estudo	Sem unidades de registo
Turmas	Sem unidades de Registo
Trabalho colaborativo entre docentes	[...] numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino-aprendizagem às características e necessidades dos aluno [...] Departamentos [...]...Estruturas de orientação educativa às quais incumbe essencialmente a articulação e gestão curricular
Serviços de Psicologia e orientação	Ausência do Serviço de Psicologia e Orientação
Biblioteca	Sem unidades de registo
Atividades	Sem unidades de registo

Anexo 2

Análise de conteúdo - Plano anual de atividades -Promover o sucesso escolar

Categorias	Unidades de registo
Definição de Objetivos	Sem unidades de registo
Atividades	Dia Mundial da alimentação, Visita de Estudo à Terra dos Sonhos, Dia de S. Martinho, Feira de S. Martinho, Blog do 1.º ciclo, Inauguração da Sala de Leitura, Construção de mini-compostores, Articulação entre o Pré escolar e o 1.º Ciclo, Exposição Coroa de Natal, Dia Internacional dos Direitos da Criança, Cinema, Concurso “Lions Clube” – Paz, Amor, Compreensão, Dia mundial da luta contra a sida, Atividades de Natal, Ceia de Natal, Coreografias para a Festa de Natal com a realização da Opereta “À procura de um Pinheiro” - Música e Letra: José Carlos Godinho, Dia do Atletismo (Mega Sprint e Mega Salto), Encerramento do 1.º Período, Corta- mato, Janeiras, Torneio de Ténis de Mesa, Dia Mundial da Arquitetura, Halloween, Visita à Nau e Alfândega Régia, O Planetário Móvel. Feira do Livro, Palestra ‘Prevenção e Segurança Rodoviária’, Expressão musical no pré-escolar, Ida à Câmara Municipal cantar as Janeiras, Hora do Conto, Impacto do Consumo do Tabaco na Qualidade de Vida Individual, “Sala Aberta de Educação Musical”, “Feirinha de Outono”, Thanksgiving, À volta das letras: encontro com a escritora e ilustradora Sofia Pinto da Silva, Feira minerais, Teatro “A volta ao Mundo em 60 minutos”, Aldeia de Natal, Vivência a do Natal e Encerramento do 1º Período, Janeiras”, “Blog de Turma”, Coro no pré-escolar, Fio de Ariadne, Tempo de estórias, Concurso Alimentar o Mundo, Cuidar da Terra, Conversa com cientista, CHRISTMAS, Festa de Natal, Concurso Nacional de Leitura – 1ª fase, Campeonato Inter-turmas de Jogos Matemáticos, Concurso “Feira Grande de Janeiro 2015”, Trazer a família à escola, Newton gostava de ler, Curtas-metragens, Dia das Bandeiras Verdes, Semana Europeia de Prevenção de Resíduos, À descoberta do meio local, Comer bem dá saúde, Dia do Pai, O SISTEMA SOLAR- a nossa casa nas estrelas, Torneio de Ténis de Mesa, Violência no namoro, Dia do Patrono, Mesa da Sessão Eleitoral do Parlamento dos Jovens 2015, Corta-mato, Articulação entre o Pré escolar e o 1.º Ciclo, Gincana de Jogos tradicionais, Torneio de Badminton, Encerramento do segundo período, ANIMAR 10 vem à escola, VALENTINE’S DAY, Carnival, PANCAKE DAY, Viver o Carnaval, Musical Infantil-Um tesouro do tamanho do mundo, Olimpíadas de Química Júnior, Visita de estudo ao Visionarium, Semana do livro, Semana da Leitura, Exposição de máscaras, Palavras Ilustradas com Ana Saldanha, “Sala Aberta de Educação Musical”, Concurso “Conta-nos uma história”, 11.º Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos, Father’s day, Easter, Audição musical, Visita de Estudo – Ach. Brito, Exposição de estudo à Galeria Solar, Ecoponto Móvel, Dia Mundial da Árvore e da Floresta, Dia da mãe, Palestra sobre hiperatividade, Dia Mundial da Criança, Sessão Distrital do Parlamento dos Jovens 2015, Demonstração de Ténis de Mesa, Semana das Profissões, Qualifica – Feira de Educação, Formação, Juventude e Emprego, Dia da matemática, Mês Desportivo, Exposição de brinquedos com materiais recicláveis e mecanismos simples, Ação de Sensibilização “O Impacto da Dislexia na Língua Portuguesa”, Sessão “Ergonomia em meio escolar”, “Agrupamento em festa”, Encerramento do ano letivo, Festa de Final de Ano com a realização de danças e coreografias com guarda chuvas, arcos e lanternas, Encerramento do terceiro período, PALESTRA “CORAÇÃO SAUDÁVEL”, Dia Mundial da Criança na Escola, Rastreo diabetes e culinária saudável, “Mexer com o Bullying”, Visita Interdisciplinar ao Porto, Festa na Escola, Final do V Torneio de Futsal - 3º Ciclo, Café Concerto, Ecoponto Móvel, “Uma aventura em estado líquido”, Projeto Rios

Anexo 3

Análise de conteúdo - Contrato de autonomia - Promover o sucesso escolar

Categorias	Unidades de registo
Definição de Objetivos	Diminuir em 10% as taxas de insucesso escolar
Sala de aula	Adequação das estratégias na sala de aula ao grupo turma; Recurso a materiais audiovisuais e relacionados com as TIC;
Apoios	Implementação de aulas de apoio ao estudo, 2º ciclo: atribuição de aulas de apoio a todas as turmas do 2.º ciclo nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática Aulas de apoio ao estudo a HGP a três turmas do 5.º ano; Implementação de aulas de apoio educativo, 3º ciclo: atribuição de aulas de apoio de Português, Inglês e Matemática em algumas turmas com maiores dificuldades Implementação de aulas de apoio individualizado;
Assessorias	Implementação de assessorias nas turmas com maiores dificuldades (a nível do comportamento e / ou do aproveitamento);
Salas de estudo	Encaminhamento dos alunos para a Sala de Estudo;
Turmas	Turmas homogéneas
Trabalho colaborativo entre docentes	Implementação e monitorização da articulação horizontal e vertical; Realização de fichas de trabalho / avaliação comuns; Elaboração, reformulação e avaliação dos Planos de Turma (PT) Elaboração e implementação de Planos de Acompanhamento Pedagógico para os alunos com maiores dificuldades; Balanço periódico dos resultados alcançados em sede de departamento; Planificação de atividades letivas e não letivas adequadas a cada nível de escolaridade;
Serviços de Psicologia e orientação	Acompanhamento dos alunos pelo SPO
Atividades	idas ao teatro, Feiras do Livro, Palavras Ilustradas, Netescrit@, Plano nacional de leitura (PNL), Amostras para ler+, Concurso de leitura, Concurso de Soletração, Peddy Paper, Workshop de línguas estrangeiras II, Semana da leitura; Tempo de Estórias; Comemoração do Dia de s. Valentim, Sessões de cinema em Inglês, Projeto "Jogos matemáticos": 3 finalistas nacionais; Projeto "SuperTmatik": Participação na Final Nacional; PES/PRESSE; Projeto "Eco Escolas": Projeto Lipor +, Semana Europeia de Prevenção de Resíduos, Ciência do sabor, Dia Mundial da alimentação, Dia Mundial da Floresta, Missão Up / Unidos pelo Planeta; Dia Mundial do Ambiente; Laboratório Aberto no dia do Patrono; Feira dos minerais no dia do Patrono; Visitas de estudo; Semana da Internet Segura; Palestras: Impacto do Consumo do Tabaco na Qualidade de Vida Individual; Equinodermes e outras curiosidades mais!; Atividade pratica " A fábrica dos Nutrientes"; Atividades experimentais: "Uma aventura em estado líquido"

Anexo 4

Análise de conteúdo - Plano de melhoria - Promover o sucesso escolar

Categorias	Unidades de registo	
Definição de Objetivos	Melhorar os resultados escolares ao nível do insucesso escolar. Proporcionar as melhores oportunidades para a construção / organização dos processos de aprendizagem.	
Sala de aula	A implementação de diferentes dinâmicas de intervenção na sala de aula Realização sistemática de uma avaliação formativa que contribua para melhorar as aprendizagens dos alunos.	
Medidas de combate ao insucesso	Apoios	A realização de um apoio individualizado e motivador para os alunos com mais dificuldades
	Assessorias	Estabelecimento de assessorias pedagógicas temporárias (dotar a escola / grupo / turma de docentes para trabalhar em parceria).
	Sala de estudo	Sem unidades de registo
Turmas	Sem unidades de registo	
Trabalho colaborativo entre docentes	Como reforço e valorização da vertente formativa da avaliação, os departamentos curriculares organizam de forma colaborativa a produção de alguns instrumentos de avaliação, de grelhas de correção e fichas de autoavaliação. A partilha destes materiais tem contribuído para a aferição de procedimentos das práticas avaliativas, com reflexos significativos na adequação das planificações e na mobilização de respostas educativas apropriadas. Os departamentos monitorizam ainda o cumprimento do currículo, das medidas de diferenciação e dos resultados alcançados e confrontam os resultados obtidos na avaliação interna e externa, ajustando os recursos necessários, o tempo de apoio e as estratégias. Ao nível do conselho de turma existe uma dinâmica generalizada de adequação da prática letiva às capacidades dos alunos e ritmos de aprendizagem. Existe uma cultura de exigência e de incentivo à melhoria com a definição e articulação de práticas pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que passam pela realização de balanços periódicos sobre o cumprimento do planeamento educativo, na implementação de estratégias de melhoria das aprendizagens, na partilha de materiais didáticos e na análise de resultados.	
Serviços de Psicologia e orientação	Sem unidades de registo	
Atividades	Participação em clubes / projetos / atividades referentes à promoção da leitura, escrita e cálculo. Plano Anual de Atividades (atividades propostas pelos alunos e/ou encarregados de educação).	

Anexo 5

Análise de conteúdo - Relatório do Plano de melhoria - Promover o sucesso escolar

Categorias	Unidades de registo
Definição de Objetivos	Melhorar os resultados académicos Melhorar os resultados escolares ao nível do insucesso escolar. Proporcionar as melhores oportunidades para a construção / organização dos processos de aprendizagem.
Sala de aula	A implementação de diferentes dinâmicas de intervenção na sala de aula; Utilização TIC, CD e dvd que acompanham os manuais escolares, Escola virtual, Metodologias diferenciadas. Realização sistemática de uma avaliação formativa que contribua para melhorar as aprendizagens dos alunos: -DE: Diagnóstico de dificuldades; Observação direta; Fichas de trabalho, ou outros; Fichas de avaliação, outras avaliações; Correção das fichas de avaliação, Comentários aos trabalhos/atividades realizados; Informações aos DT do desempenho do aluno; Registos na caderneta do incumprimento de tarefas ou faltas de material, Grelha de análise dos resultados escolares. -DCSH: Fichas formativas/fichas de trabalho; Realização de pequenos questionários de preparação para os momentos da avaliação sumativa, Questões de aula/avaliação oral, Testes de avaliação, Correção dos testes de avaliação, com ou sem ficha de correção. Resolução de exercícios do caderno de atividades e do manual escolar. Leitura e/ou análise orientada de documentos de vária natureza, Formulação de perguntas orais, Fornecimento de textos de apoio e/ou guias de orientação de pesquisa e estudo, Realização de trabalhos de casa. Trabalho de pares/trabalho de grupo, Grelha de observação de filmes. -DL: Testes / exercícios de diagnóstico; Fichas de avaliação; Fichas de trabalho; Fichas de avaliação com uma matriz comum e critérios de classificação comuns; Mini testes / questões aula; Trabalhos de grupo / pares; Trabalhos de projeto / pesquisa, Fichas em que os alunos fazem um ponto de situação face às suas aprendizagens. -DMCE: Ficha diagnóstica; Fichas de Avaliação; Minifichas / Questão-Aula / Exercícios de avaliação; Trabalho de grupo / pares; Fichas de Trabalho; Tarefas de exploração; Atividades experimentais; Atividades práticas; Exercícios de aplicação e consolidação.
Medidas de combate ao insucesso	-DE: Medidas dos PAPI; Medidas do regime educativo especial (quando se trate de alunos com alguma problemática associada); Atividades diversificadas (PAA), Clubes e projetos, Protocolos com empresas e outras instituições, Assessorias, Apoios individuais, Diferenciação Pedagógica; -DCSH: Prestação de apoio educativo (APE), Implementação das medidas propostas nos Planos de Acompanhamento, Diferenciação pedagógica, Adequações curriculares (NEE), Adequações do processo de avaliação (NEE), Fichas formativas/fichas de trabalho adaptadas para os alunos referenciados com NEE, Atividades de enriquecimento: visitas de estudo; campanhas de solidariedade; assessorias, sala de estudo; recurso à biblioteca; Realização de trabalhos de pesquisa em grupo. -DL: Testes adaptados, Assessorias; Apoios educativos; Apoios individualizados; Adequações curriculares; Adequações no processo de avaliação; Sala de estudo; SPO; Sala de educação especial; Recurso à BE-CRE; Atividades integradas no PAA; Projetos e Clubes; Projeto Curricular de Turma / Plano de Turma, Planos de Recuperação / Planos de Acompanhamento / Planos de Acompanhamento Individual; CEIs; Articulação horizontal e vertical, Aulas de preparação para o KET / PET, Parcerias com instituições, nomeadamente o MADL. -DMCE: Apoios educativos; Apoios individuais; Assessorias; Condições especiais de avaliação; Adaptações curriculares; Tarefas de reforço individual, Sala de estudo.
Monitorização dos impactos das medidas de combate ao insucesso	Apoios: Foram implementadas aulas de apoio às disciplinas de Português, Inglês, Matemática, Físico-química e História e Geografia de Portugal. 87% dos alunos propostos frequentaram as respetivas aulas de apoio no terceiro período. Dos alunos que beneficiaram desta medida, apenas 32% subiram de nível. Nos alunos que frequentaram voluntariamente as aulas de apoio, 41% subiram de nível. No entanto, registou-se uma melhoria geral das aprendizagens, apesar de não se refletir numa subida de nível. Em Português, foram propostos 197 alunos. 95% dos alunos propostos frequentaram os apoios. Destes, apenas 22% subiram de nível. Todos os alunos voluntários, mantiveram o nível. Os professores que lecionaram estas aulas atribuem o insucesso obtido às muitas dificuldades apresentadas pelos alunos, falta de interesse e empenho revelados, assiduidade irregular, fraca participação nas atividades, interesses divergentes dos escolares, comportamentos inadequados e falta de hábitos de estudo. Em Inglês, foram propostos 200 alunos. 89% dos alunos propostos frequentaram os apoios. Destes, apenas 22% subiram de nível e dos alunos que frequentaram de forma voluntária, também 22% subiram de nível. Os professores que lecionaram estas aulas atribuem o insucesso obtido às muitas dificuldades apresentadas, falta de interesse e empenho revelados, comportamentos inadequados na sala de aula, interesses divergentes dos escolares, falta de material, dificuldade na apresentação de dúvidas, desconcentração, autoconfiança e fraca participação nas aulas. Na disciplina de Matemática, foram propostos 288 alunos. 85% dos alunos propostos frequentaram as aulas de apoio. Destes, 26% subiram de nível e dos voluntários, 45% subiram de nível. Os professores que lecionaram

	estas aulas atribuem o insucesso obtido ao grau de dificuldade das Metas de aprendizagem e extensão do programa, dificuldades apresentadas pelos alunos, falta de compreensão na leitura dos enunciados, interesse e empenho revelados, falta de hábitos e métodos de estudo, comportamentos inadequados na sala de aula, falta de atenção nas aulas, ritmo lento de trabalho, desorganização, falta de participação nas aulas e falta de material. Os docentes referem que algumas turmas não beneficiaram de aulas de apoio nesta disciplina devido à incompatibilidade de horários entre professores/alunos. Em Físico-química, foram propostos 39 alunos. 77% dos alunos propostos frequentaram as aulas de apoio. Destes, 60% subiram de nível e dos alunos voluntários, 40% subiram de nível. Os professores que lecionaram estas aulas atribuem o insucesso obtido às dificuldades apresentadas, falta de interesse e empenho revelados, dificuldades de concentração, ritmo lento de trabalho, dificuldades no relacionamento interpessoal, incompatibilidade de horário (aluna com apoio psicológico) e à assiduidade irregular. Em História e Geografia de Portugal, 150 alunos foram propostos. 81% dos alunos propostos frequentaram as aulas de apoio. Destes, 69% subiram de nível e todos os alunos voluntários subiram de nível. Os professores que lecionaram estas aulas atribuem o insucesso à falta de empenho e responsabilidade. De referir que nas disciplinas onde os conhecimentos de anos anteriores são necessários nos anos seguintes, tal como Português, Inglês e Matemática, regista-se uma maior taxa de insucesso desta medida. Muitos dos alunos vão transitando de ano para ano sem terem realizado as aprendizagens básicas e as dificuldades vão-se acumulando. As aulas de apoio ajudam na melhoria das aprendizagens mas, muitas vezes, não conseguem colmatar as falhas acumuladas, especialmente, no terceiro ciclo Apoios individualizados: Foram propostos para apoios individualizados 57 alunos, 51 alunos com NEE e 6 com outro tipo de necessidades. Beneficiaram desta medida 77% dos alunos propostos. Foram dados apoios individualizados nas disciplinas de Português, Inglês, Matemática e Físico-química. Dos alunos com NEE, apenas 26% conseguiram subir de nível, enquanto nos outros, 40% subiram de nível. Na disciplina de Português, foram propostos 17 alunos com NEE e 2 outros. Todos os alunos propostos beneficiaram desta medida. Dos alunos com NEE, apenas 24% subiram de nível enquanto nos outros nenhum subiu de nível. Os docentes referem que a medida não teve o sucesso desejado devido às dificuldades de aprendizagem (em alguns casos, graves) e falta de interesse e empenho revelado pelos alunos. Em inglês, foram propostos 17 alunos com NEE. Destes apenas 35%, muito pouco, beneficiaram desta medida. Subiram de nível 50% dos alunos. O insucesso obtido deve-se, segundo os docentes, à falta de interesse e empenho revelados, falta de hábitos de estudo, incumprimento das tarefas propostas e assiduidade irregular. Na disciplina de Matemática beneficiaram deste apoio 87% dos 16 alunos propostos (13 deles com NEE) e apenas subiram de nível 15% dos alunos. Os docentes apontam os seguintes fatores que influenciam o sucesso deste apoio: dificuldade de aprendizagem, dificuldade na compreensão dos conhecimentos e nas capacidades transversais, interesse e empenho revelados pelos alunos, trabalho inconstante, falta de hábitos de estudo, incumprimento das tarefas propostas, pouca autonomia e assiduidade irregular. O facto de alguns destes apoios serem dados em simultâneo com os apoios pedagógicos dados à turma, foi também referido. Relativamente a Físico-química, 2 alunos (1 com NEE) foram propostos e todos beneficiaram deste apoio, tendo os mesmos 2 alunos (100%) subido de nível. O trabalho individual realizado com cada aluno, o facto de este não ser esporádico mas ter ocorrido durante quase todo o ano letivo e o empenho revelado pelos alunos, foram os fatores apontados pelos docentes para o sucesso desta medida. Assessorias: Foram dadas todas as assessorias semanais propostas (16), tendo 81 alunos beneficiado desta medida. Deste grupo de 81 alunos, 23% conseguiram subir de nível. Estas assessorias foram dadas nas disciplinas de Português, Inglês, Matemática e Físico-química. Na disciplina de Português foram dadas as 3 assessorias propostas para 4 alunos que beneficiaram desta medida, mas apenas 1 subiu de nível (25%). Os docentes apontaram os seguintes fatores que influenciaram o sucesso: o comportamento inadequado, o pouco empenho e interesse e fraca participação revelados nas atividades. A Inglês foi dada uma assessoria (única proposta) a um aluno que não conseguiu subir de nível. Segundo o docente este insucesso deveu-se à assiduidade irregular, ao pouco empenho revelado e à instabilidade emocional. No que diz respeito a Matemática as 11 assessorias propostas, foram dadas e 73 alunos beneficiaram desta medida. Destes, 22% subiram de nível. O insucesso obtido deve-se, segundo os docentes, às dificuldades diagnosticadas, às dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos, ao ritmo de trabalho lento, às dificuldades de atenção e concentração, ao pouco interesse e empenho revelados, ao incumprimento das tarefas propostas, à falta de hábitos de estudo e à assiduidade irregular. Relativamente a Físico-química, foi dada uma assessoria (única proposta) a três alunos, mas apenas um subiu de nível (33%). A pouca recetividade à assessoria, a recusa sistemática do trabalho proposto, os comportamentos inadequados e o desinteresse pelo estudo são os fatores apontados pelo docente, que influenciaram o sucesso desta medida
Turmas	Turmas homogéneas
Trabalho colaborativo entre	-DE: Reuniões de Departamento e/ou grupo disciplinar, Troca de experiências, mesmo a título informal; Assessorias; Colaboração de todos os docentes nas atividades do grupo disciplinar,

docentes	-DCSH: Reuniões de departamento, Reuniões informais de grupo disciplinar, Partilha de testes, fichas formativas e outros materiais didáticos, Preparação, realização e avaliação de atividades conjuntas (p. ex. visitas de estudo), Realização de planificações, critérios de avaliação e testes comuns, Análise e escolha de manuais escolares, Elaboração de documentos oficiais do DCCSH: provas de equivalência à frequência e respetivos documentos de apoio (informações e critérios de correção). -DL: Troca de experiências em contextos formais e informais; Planificação de atividades em comum (em departamento, em grupo disciplinar, em Conselho de Turma); Articulação (horizontal e vertical); Partilha de materiais; Reuniões de todas as estruturas educativas; Partilha de materiais; Testes com uma matriz comum; Grelhas de avaliação e de observação comuns; Apoios educativos; Apoios individualizados; Assessorias; Organização de dossiês com materiais na sala de estudo; Disponibilização de fichas de trabalho / fichas autocorretivas na reprografia, via email ou via plataforma “moodle”, Atividades / projetos e clubes, Formação na área das ferramentas colaborativas -DMCE: fichas de autoavaliação; Reuniões de Departamento; Reuniões de Conselho de Turma; Jornadas pedagógicas; Reuniões informais de grupo disciplinar; grelhas de avaliação comuns, monitorização do cumprimento das planificações, Sala de estudo, fichas de avaliação comuns.
Serviços de Psicologia e orientação	- Workshop “Ajudar o meu filho a estudar” – 1º ciclo e 2º e 3º ciclos
Atividades	Dia Mundial da alimentação, Visita de Estudo à Terra dos Sonhos, Dia de S. Martinho, Feira de S. Martinho, Blog do 1.º ciclo, Inauguração da Sala de Leitura, Construção de mini-compostores, Articulação entre o Pré escolar e o 1.º Ciclo, Exposição Coroa de Natal, Dia Internacional dos Direitos da Criança, Cinema, Concurso “Lions Clube” – Paz, Amor, Compreensão, Dia mundial da luta contra a sida, Atividades de Natal, Ceia de Natal, Coreografias para a Festa de Natal com a realização da Opereta “À procura de um Pinheiro” - Música e Letra: José Carlos Godinho, Dia do Atletismo (Mega Sprint e Mega Salto), Encerramento do 1.º Período, Corta- mato, Janeiras, Torneio de Ténis de Mesa, Dia Mundial da Arquitetura, Halloween, Visita à Nau e Alfândega Régia, O Planetário Móvel. Feira do Livro, Palestra ‘Prevenção e Segurança Rodoviária’, Expressão musical no pré-escolar, Ida à Câmara Municipal cantar as Janeiras, Hora do Conto, Impacto do Consumo do Tabaco na Qualidade de Vida Individual, “Sala Aberta de Educação Musical”, “Feirinha de Outono”, Thanksgiving, À volta das letras: encontro com a escritora e ilustradora Sofia Pinto da Silva, Feira minerais, Teatro “A volta ao Mundo em 60 minutos”, Aldeia de Natal, Vivência a do Natal e Encerramento do 1º Período, Janeiras”, “Blog de Turma”, Coro no pré-escolar, Fio de Ariadne, Tempo de estórias, Concurso Alimentar o Mundo, Cuidar da Terra, Conversa com cientista, CHRISTMAS, Festa de Natal, Concurso Nacional de Leitura – 1ª fase, Campeonato Inter-turmas de Jogos Matemáticos, Concurso “Feira Grande de Janeiro 2015”, Trazer a família à escola, Newton gostava de ler, Curtas-metragens, Dia das Bandeiras Verdes, Semana Europeia de Prevenção de Resíduos, À descoberta do meio local, Comer bem dá saúde, Dia do Pai, O SISTEMA SOLAR- a nossa casa nas estrelas, Torneio de Ténis de Mesa, Violência no namoro, Dia do Patrono, Mesa da Sessão Eleitoral do Parlamento dos Jovens 2015, Corta-mato, Articulação entre o Pré escolar e o 1.º Ciclo, Gincana de Jogos tradicionais, Torneio de Badminton, Encerramento do segundo período, ANIMAR 10 vem à escola, VALENTINE’S DAY, Carnival, PANCAKE DAY, Viver o Carnaval, Musical Infantil-Um tesouro do tamanho do mundo, Olimpíadas de Química Júnior, Visita de estudo ao Visionarium, Semana do livro, Semana da Leitura, Exposição de máscaras, Palavras Ilustradas com Ana Saldanha, “Sala Aberta de Educação Musical”, Concurso “Conta-nos uma história”, 11.º Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos, Father’s day, Easter, Audição musical, Visita de Estudo – Ach. Brito, Exposição de estudo à Galeria Solar, Ecoponto Móvel, Dia Mundial da Árvore e da Floresta, Dia da mãe, Palestra sobre hiperatividade, Dia Mundial da Criança, Sessão Distrital do Parlamento dos Jovens 2015, Demonstração de Ténis de Mesa, Semana das Profissões, Qualifica – Feira de Educação, Formação, Juventude e Emprego, Dia da matemática, Mês Desportivo, Exposição de brinquedos com materiais recicláveis e mecanismos simples, Ação de Sensibilização “O Impacto da Dislexia na Língua Portuguesa”, Sessão “Ergonomia em meio escolar”, “Agrupamento em festa”, Encerramento do ano letivo, Festa de Final de Ano com a realização de danças e coreografias com guarda chuvas, arcos e lanternas, Encerramento do terceiro período, PALESTRA “CORAÇÃO SAUDÁVEL”, Dia Mundial da Criança na Escola, Rastreo diabetes e culinária saudável, “Mexer com o Bullying”, Visita Interdisciplinar ao Porto, Festa na Escola, Final do V Torneio de Futsal - 3º Ciclo, Café Concerto, Ecoponto Móvel, “Uma aventura em estado líquido”, Projeto Rios

Anexo 6

Questionário - Professores – Sentir a escola

O Agrupamento de Escolas Alpha está num processo de autoavaliação. Assim, aos professores é pedido que participem na Autoavaliação do Agrupamento através do preenchimento deste questionário, que pretende obter informação fundamental para a melhoria progressiva da escola. Por isso é muito importante conhecer a sua opinião. Responda, por favor, a este questionário sobre diversos aspetos da prática docente e da organização da escola. As respostas são anónimas.

A. Dados de caracterização

1. Assinale com uma cruz a resposta que corresponde à sua situação.

- a) Sexo: Feminino _____ Masculino _____
 b) Exerce funções de coordenação? Sim: _____ Não: _____
 c) Quantos anos de docência tem nesta escola?
 Menos de 3 anos _____ Entre 3 e 10 _____ Mais de 10 anos _____

2. Preencha os espaços em branco com a informação solicitada.

Grupo de docência: _____ Ciclo(s) de ensino que leciona: _____

B. Organização escolar e práticas docentes

As questões apresentam-se sob a forma de afirmações. Para isso, é-lhe pedido que assinale em que medida concorda com cada afirmação, utilizando a escala seguinte:

1	2	3	4	5	NOp
☐	☐	☐	☐	☐	☐
Não concordo nada				Concordo Totalmente	NOp significa Sem Opinião ou Sem informação suficiente

1. Planificação e organização do trabalho escolar	1	2	3	4	5	NOp
1.1. Os critérios utilizados na constituição dos grupos / turmas favorecem a aprendizagem das crianças /alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2. Os critérios utilizados na elaboração dos horários favorecem a aprendizagem das crianças /alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.3. Os critérios de atribuição de grupos / turmas aos diferentes docentes favorecem a aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.4. Os critérios utilizados na elaboração dos horários contribuem para a melhoria das condições de trabalho dos docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.5. O percurso escolar anterior dos alunos é do meu conhecimento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Observações/comentários:						
2. Planificação e organização do trabalho docente	1	2	3	4	5	NOp
2.1. A escola promove condições para a planificação e organização colaborativa do trabalho docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.2. Existem dinâmicas consistentes e eficazes de articulação curricular vertical.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.3. Existem dinâmicas consistentes e eficazes de articulação curricular horizontal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.4. A informação que vai sendo recolhida sobre o percurso escolar dos alunos tem impactos na forma de planificar e organizar o trabalho docente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.5. O trabalho colaborativo entre docentes é essencial para a melhoria das práticas em sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Observações/comentários:						
3. Autorregulação, autoavaliação e melhoria da escola	1	2	3	4	5	NOp
3.1. Conheço as dinâmicas de autorregulação, autoavaliação e melhoria que têm vindo a ser implementadas na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.2. Participo ativamente nas dinâmicas referidas no ponto 3.1..	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.3. As dinâmicas de autorregulação e autoavaliação desenvolvidas na escola têm contribuído efetivamente para a melhoria dos processos e dos resultados educativos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3.4.	A avaliação de desempenho docente é feita de forma justa e transparente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.5.	A avaliação de desempenho docente contribui para o meu desenvolvimento profissional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.6.	A avaliação de desempenho docente tem contribuído para a melhoria da ação educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.7.	A escola cria oportunidades para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.8.	As formas de promoção do desenvolvimento profissional criadas pela escola têm contribuído para a melhoria da ação educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Observações/comentários:							

4. Organização e monitorização do processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4	5	NOp
4.1. A escola cria condições para o desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica entre pares.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.2. Na escola existem práticas de supervisão pedagógica eficazes e com impactos na melhoria da ação educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.3. A supervisão pedagógica é uma forma importante de desenvolvimento profissional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.4. A implementação de dinâmicas de monitorização da prática pedagógica em contexto de sala de aula é importante para a melhoria da ação educativa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Observações/comentários:						

As questões apresentam-se sob a forma de afirmações. Para isso, é-lhe pedido que assinale em que medida concorda com cada afirmação, utilizando a escala seguinte:

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐
Nunca				Sempre

5. Métodos de ensino	1	2	3	4	5
5.1. Recorro a materiais e métodos de trabalho diferenciados nas minhas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
5.2. Utilizo os resultados da avaliação para adequar as práticas pedagógicas.	☐	☐	☐	☐	☐
5.3. Construo recursos diferenciados em função das necessidades dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
5.4. Recorro ao trabalho individual dos alunos no decurso da aula.	☐	☐	☐	☐	☐
5.5. Recorro ao trabalho de pares / grupo no decurso da aula.	☐	☐	☐	☐	☐
5.6. Recorro ao trabalho de projeto no decurso da aula.	☐	☐	☐	☐	☐
5.7. Na sala de aula recorro à exposição de conteúdos pelo professor.	☐	☐	☐	☐	☐
5.8. Na sala de aula recorro à exposição/explicação do professor combinada com diálogo com os alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
5.9. Na sala de aula recorro à apresentação de trabalhos por parte dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
5.10. Na sala de aula organizo debates entre os alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
5.11. Na sala de aula promovo a análise e discussão de situações problemas / observações ou experiências.	☐	☐	☐	☐	☐
5.12. Valorizo os interesses e opiniões dos alunos na sala de aula.	☐	☐	☐	☐	☐
5.13. Na sala de aula uso o reforço positivo para incentivar os alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
5.14. Na sala de aula crio as condições para que todos os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente.	☐	☐	☐	☐	☐
5.15. Empenho-me em fazer com que todos os meus alunos aprendam.	☐	☐	☐	☐	☐
5.16. Nas minhas aulas existe um ambiente calmo e estruturado.	☐	☐	☐	☐	☐
Observações/comentários:					

6. Avaliação das aprendizagens	1	2	3	4	5
--------------------------------	---	---	---	---	---

6.1.	Realizo a avaliação diagnóstica no início de cada unidade didática.	☐	☐	☐	☐	☐
6.2.	Pratico a avaliação formativa, produzindo feedback sistemático para os alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
6.3.	A avaliação formativa tem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
6.4.	Realizo a avaliação sumativa através de testes escritos.	☐	☐	☐	☐	☐
6.5.	Realizo a avaliação sumativa através de outros instrumentos de avaliação (trabalhos, relatórios...)	☐	☐	☐	☐	☐
6.6.	Uso os resultados da avaliação sumativa para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐
6.7.	Os testes de avaliação obedecem a uma matriz de planeamento comum ao nível do departamento / ano de escolaridade.	☐	☐	☐	☐	☐
6.8.	Os critérios de avaliação são aferidos em sede de departamento / grupo disciplinar.	☐	☐	☐	☐	☐
6.9.	Os critérios de avaliação são comunicados aos alunos e encarregados de educação.	☐	☐	☐	☐	☐
6.10.	Reconheço e valorizo os progressos dos meus alunos na aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐
6.11.	Converso com os alunos sobre aquilo que já aprenderam, o que lhes falta aprender, indicando caminhos para o conseguirem.	☐	☐	☐	☐	☐
6.12.	Os alunos são ouvidos no processo de avaliação sumativa de final de período/ano.	☐	☐	☐	☐	☐
Observações/comentários:						

7. Sugestões de melhoria

O que poderia ser feito na escola para melhorar a ação educativa?

Obrigada pela colaboração

Anexo 7

Organização e tratamento de dados - Professores – Sentir a escola

1. Prática docente e organização da escola

Foi pedido aos professores dos 2º e 3º ciclos do agrupamento para responderem a um questionário sobre a prática docente e organização da escola. De 56 professores, 47 devolveram o questionário.

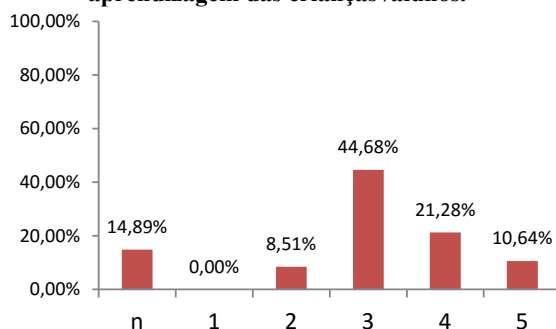
As questões apresentavam-se sob a forma de afirmações. Foi-lhes pedido que assinalassem em que medida concordavam com cada afirmação

Inicialmente, utilizando a escala seguinte:

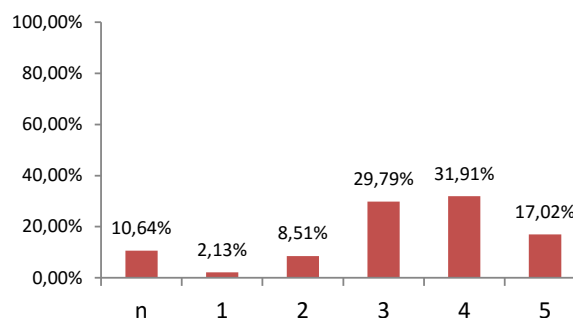
	NOp	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐	☐
NOp significa Sem Opinião ou Sem informação suficiente		Não concordo nada				Concordo totalmente

1.1. Planificação e organização do trabalho escolar

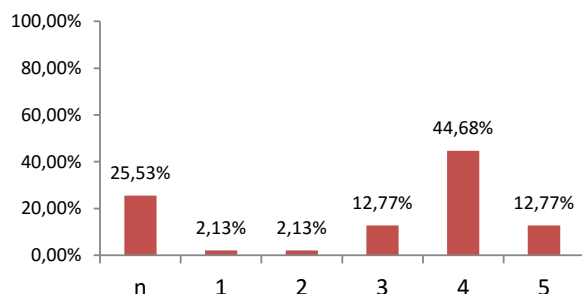
1.1.1 Os critérios utilizados na constituição dos grupos / turmas favorecem a aprendizagem das crianças /alunos.



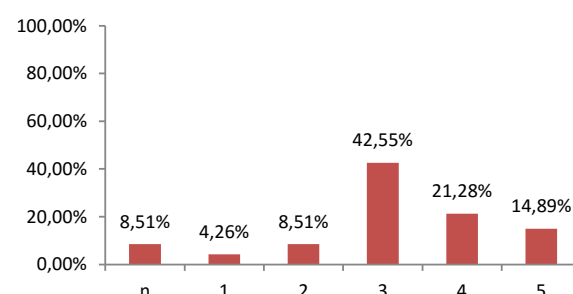
1.1.2. Os critérios utilizados na elaboração dos horários favorecem a aprendizagem das crianças /alunos.



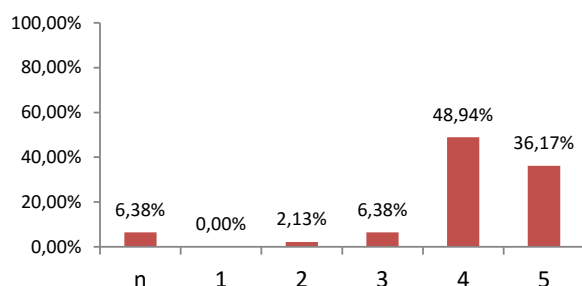
1.1.3. Os critérios de atribuição de grupos / turmas aos diferentes docentes favorecem a aprendizagem.



1.1.4. Os critérios utilizados na elaboração dos horários contribuem para a melhoria das condições de trabalho dos docentes.

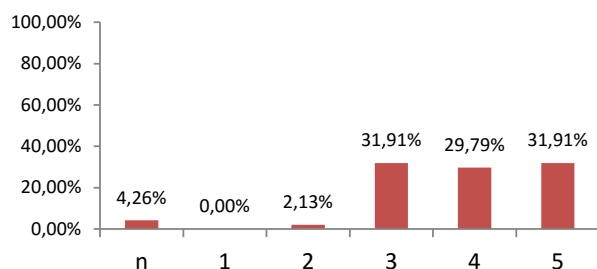


1.1.5. O percurso escolar anterior dos alunos é do meu conhecimento.

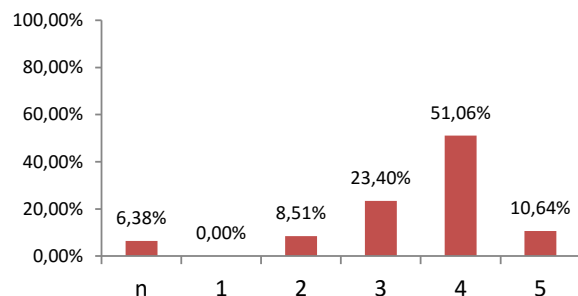


1.2. Planificação e organização do trabalho docente

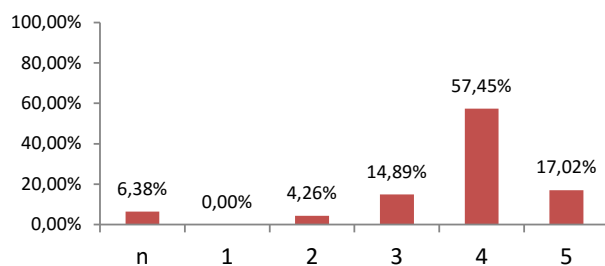
1.2.1. A escola promove condições para a planificação e organização colaborativa do trabalho docente.



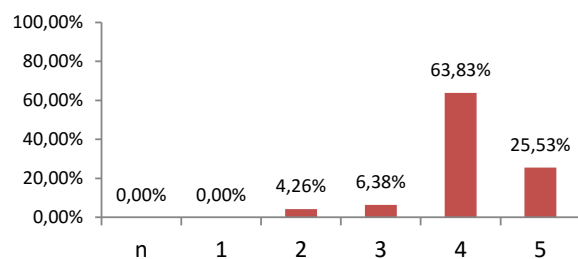
1.2.2. Existem dinâmicas consistentes e eficazes de articulação curricular vertical.



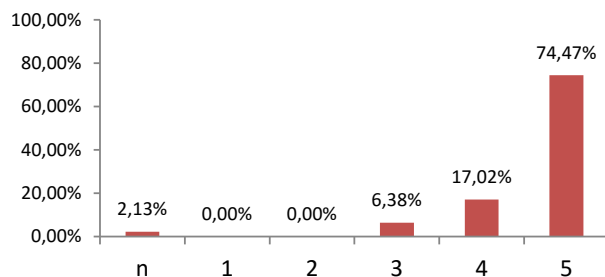
1.2.3. Existem dinâmicas consistentes e eficazes de articulação curricular horizontal.



1.2.4. A informação que vai sendo recolhida sobre o percurso escolar dos alunos tem impactos na forma de planificar e organizar o trabalho docente.

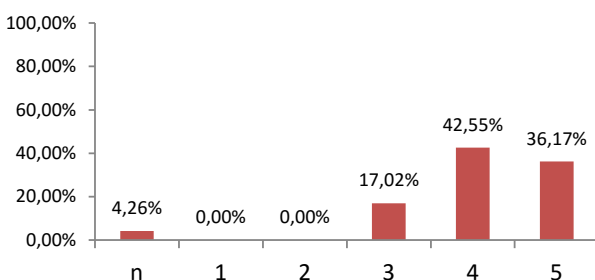


1.2.5. O trabalho colaborativo entre docentes é essencial para a melhoria das práticas em sala de aula.

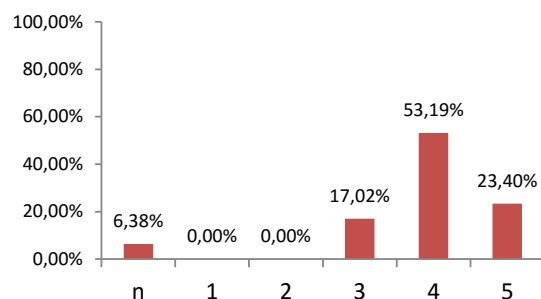


1.3. Planificação e organização do trabalho docente

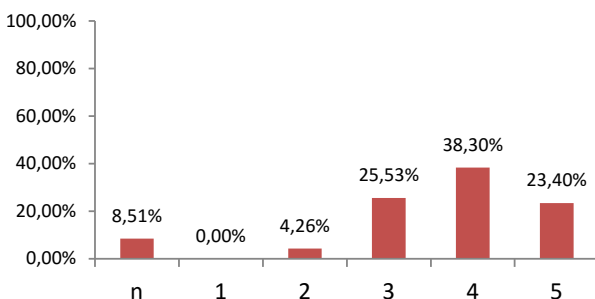
1.3.1. Conheço as dinâmicas de autorregulação, autoavaliação e melhoria que têm vindo a ser implementadas na escola.



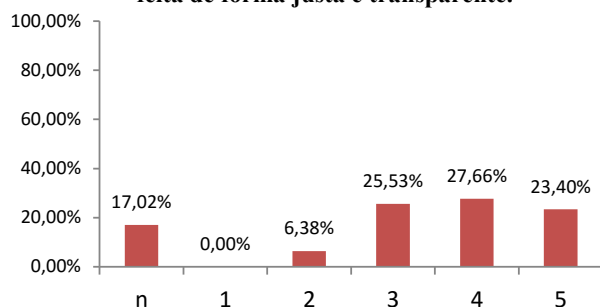
1.3.2. Participo ativamente nas dinâmicas referidas no ponto 3.1..



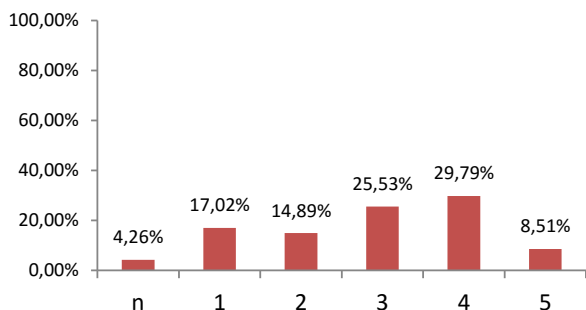
1.3.3. As dinâmicas de autorregulação e autoavaliação desenvolvidas na escola têm contribuído efetivamente para a melhoria dos processos e dos resultados educativos.



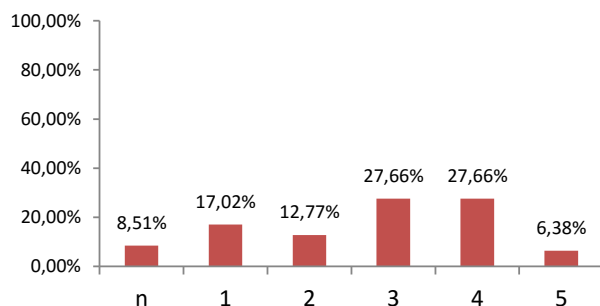
1.3.4. A avaliação de desempenho docente é feita de forma justa e transparente.



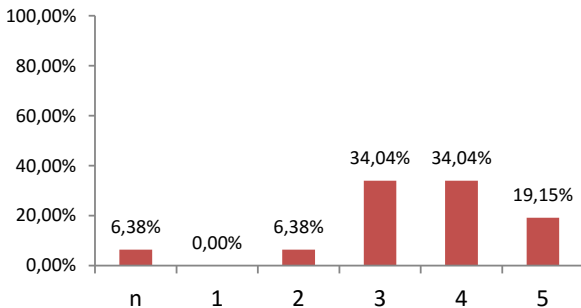
1.3.5. A avaliação de desempenho docente contribui para o meu desenvolvimento profissional.



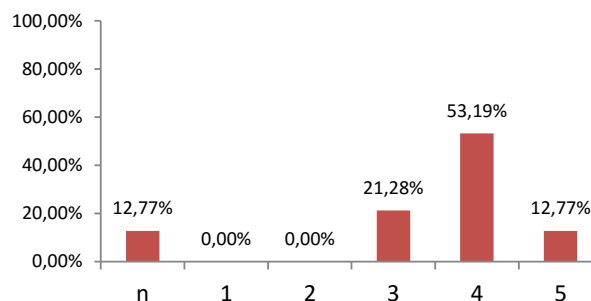
1.3.6. A avaliação de desempenho docente tem contribuído para a melhoria da ação educativa.



1.3.7. A escola cria oportunidades para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.

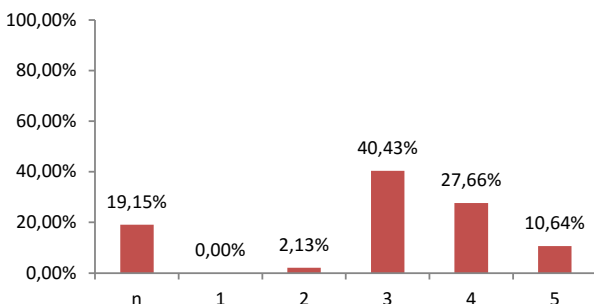


1.3.8. As formas de promoção do desenvolvimento profissional criadas pela escola têm contribuído para a melhoria da ação educativa.

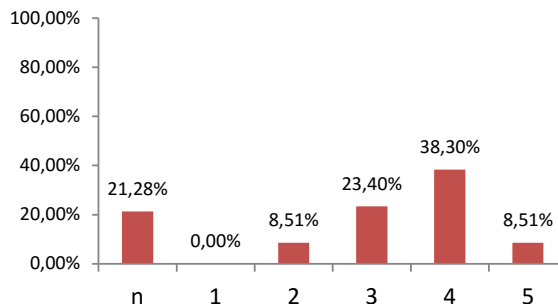


1.4. Organização e monitorização do processo de ensino-aprendizagem

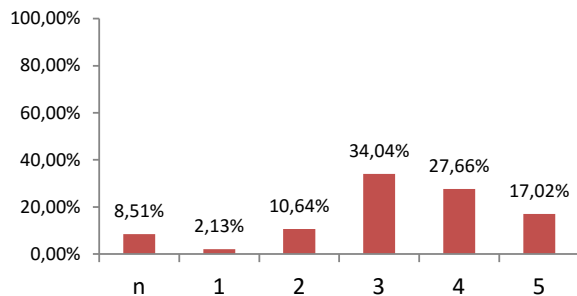
1.4.1. A escola cria condições para o desenvolvimento de práticas de supervisão pedagógica entre pares.



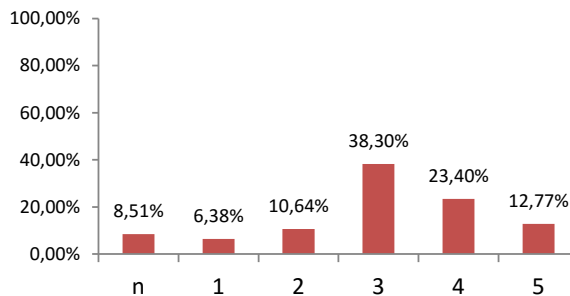
1.4.2. Na escola existem práticas de supervisão pedagógica eficazes e com impactos na melhoria da ação educativa.



1.4.3. A supervisão pedagógica é uma forma importante de desenvolvimento profissional.



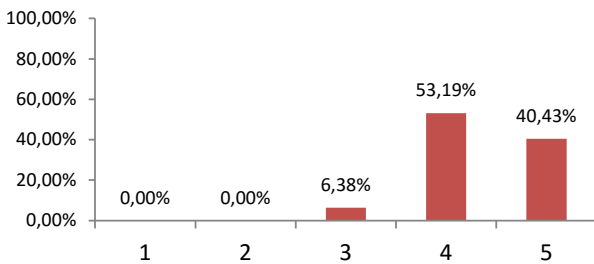
1.4.4. A implementação de dinâmicas de monitorização da prática pedagógica em contexto de sala de aula é importante para a melhoria da ação educativa.



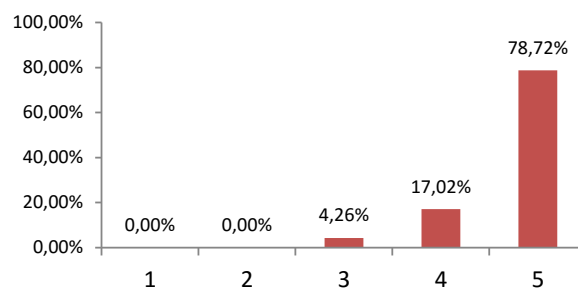
	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
	Nunca				Sempre

1.5.Métodos de ensino

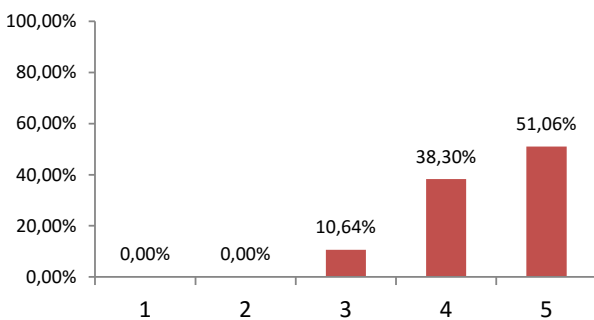
1.5.1. Recorro a materiais e métodos de trabalho diferenciados nas minhas aulas.



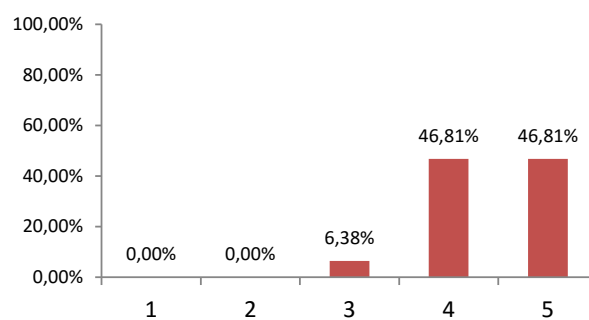
1.5.2. Utilizo os resultados da avaliação para adequar as práticas pedagógicas.



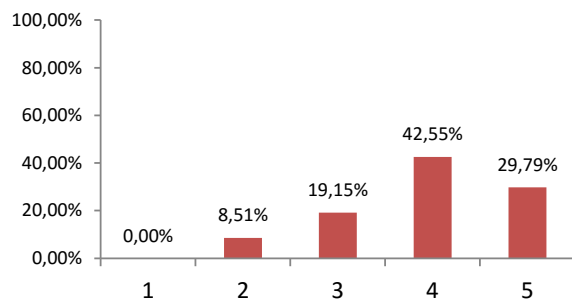
1.5.3. Construo recursos diferenciados em função das necessidades dos alunos.



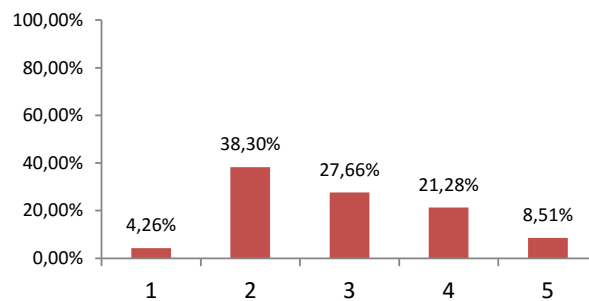
1.5.4. Recorro ao trabalho individual dos alunos no decurso da aula.



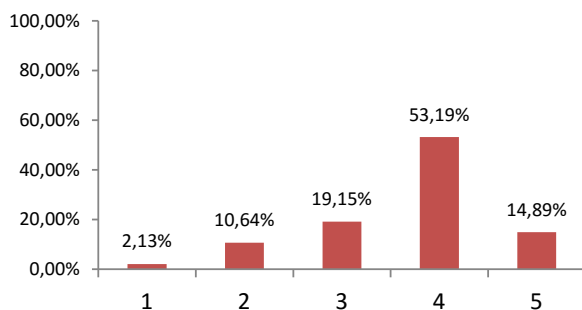
1.5.5. Recorro ao trabalho de pares / grupo no decurso da aula.



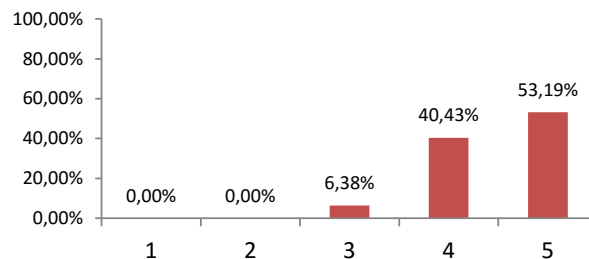
1.5.6. Recorro ao trabalho de projeto no decurso da aula.



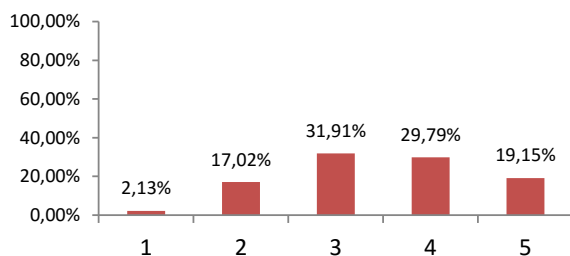
1.5.7. Na sala de aula recorro à exposição de conteúdos pelo professor.



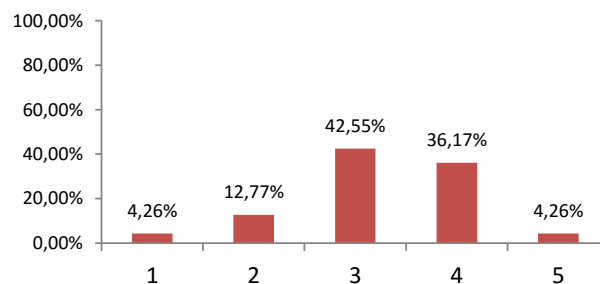
1.5.8. Na sala de aula recorro à exposição/explicação do professor combinada com diálogo com os alunos.



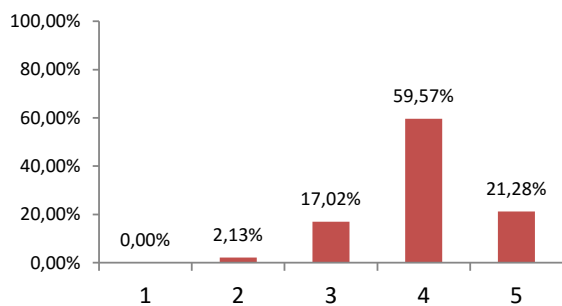
1.5.9. Na sala de aula recorro à apresentação de trabalhos por parte dos alunos.



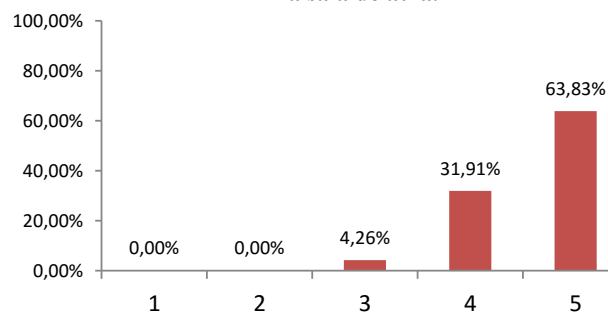
1.5.10. Na sala de aula organizo debates entre os alunos.



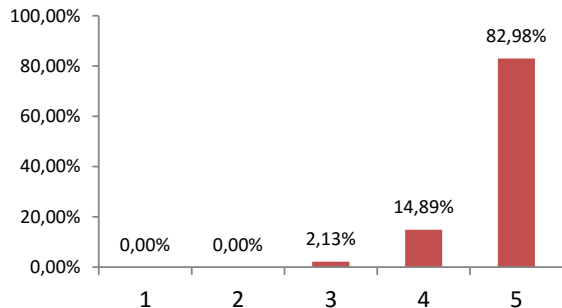
1.5.11. Na sala de aula promovo a análise e discussão de situações problemas / observações ou experiências.



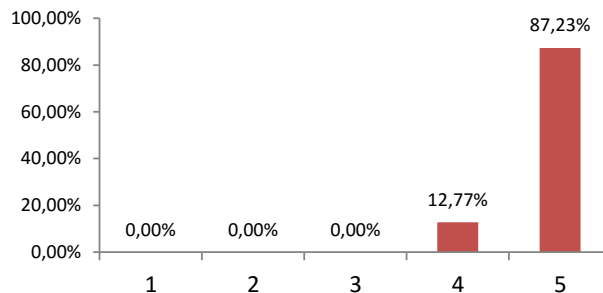
1.5.12. Valorizo os interesses e opiniões dos alunos na sala de aula.



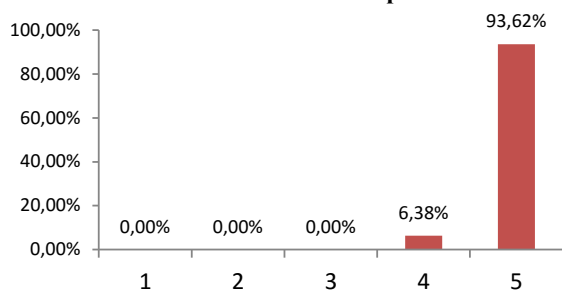
1.5.13. Na sala de aula uso o reforço positivo para incentivar os alunos.



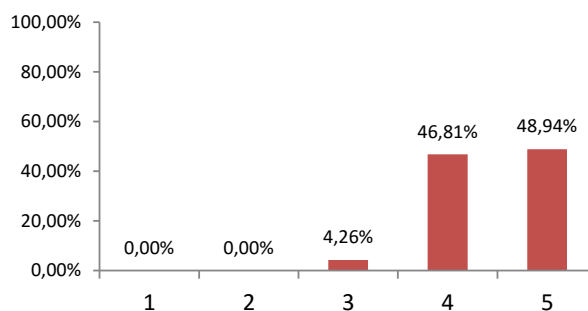
1.5.14. Na sala de aula crio as condições para que todos os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente.



1.5.15. Empenho-me em fazer com que todos os meus alunos aprendam.

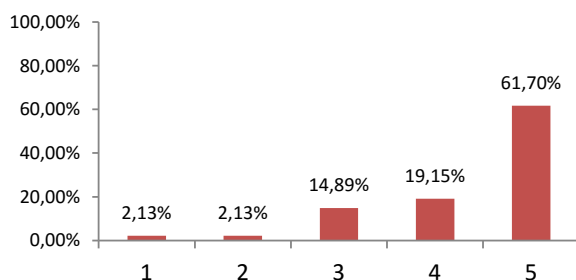


1.5.16. Nas minhas aulas existe um ambiente calmo e estruturado.

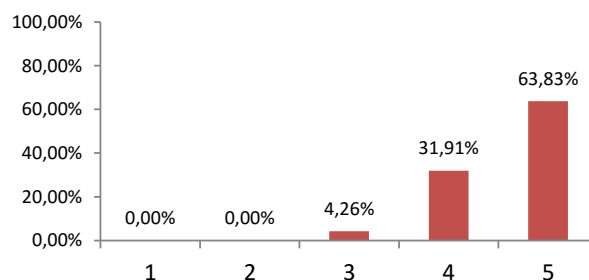


1.6.Avaliação das aprendizagens

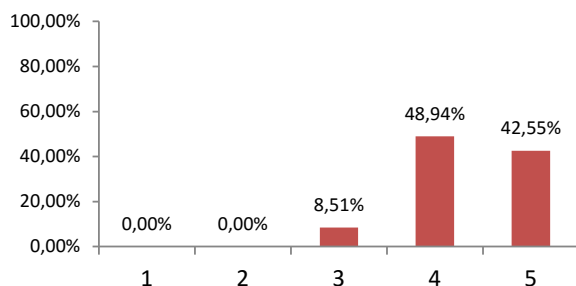
1.6.1. Realizo a avaliação diagnóstica no início de cada unidade didática.



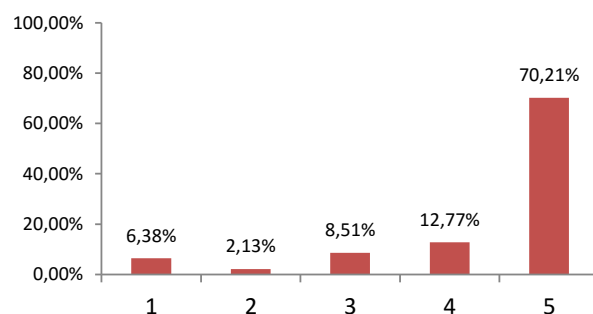
1.6.2. Pratico a avaliação formativa, produzindo feedback sistemático para os alunos.



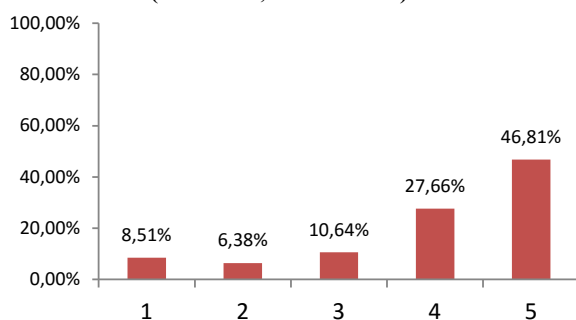
1.6.3. A avaliação formativa tem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos.



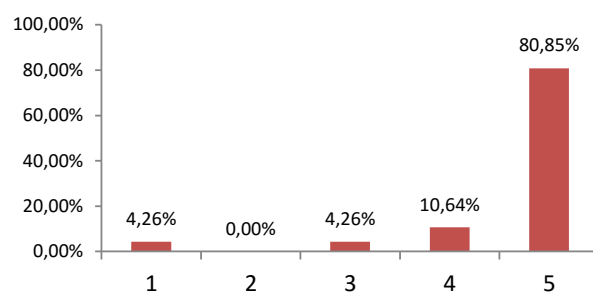
1.6.4. Realizo a avaliação sumativa através de testes escritos.



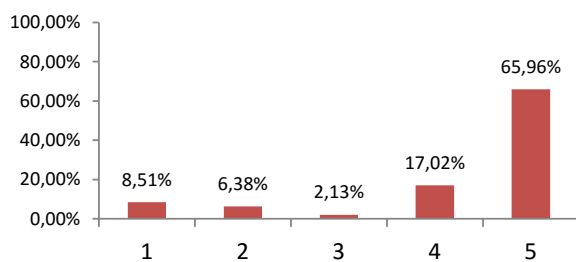
1.6.5. Realizo a avaliação sumativa através de outros instrumentos de avaliação (trabalhos, relatórios...)



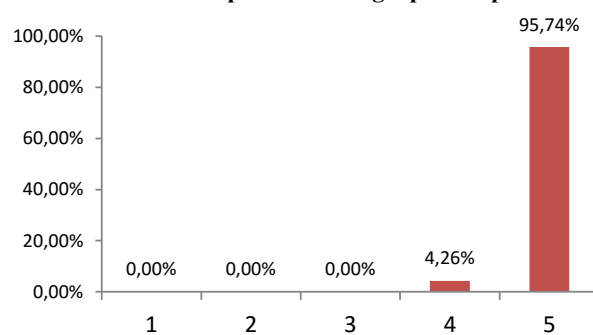
1.6.6. Uso os resultados da avaliação sumativa para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.



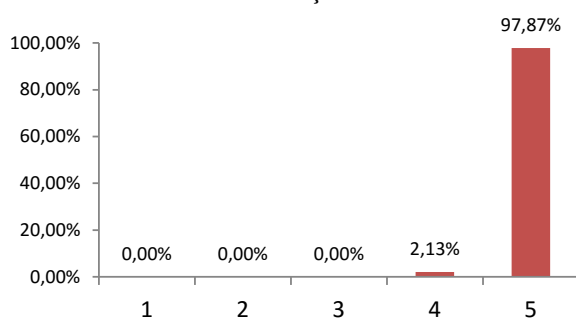
1.6.7. Os testes de avaliação obedecem a uma matriz de planeamento comum ao nível do departamento / ano de escolaridade.



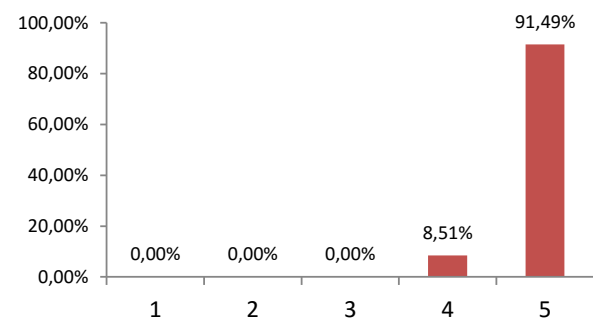
1.6.8. Os critérios de avaliação são aferidos em sede de departamento / grupo disciplinar.



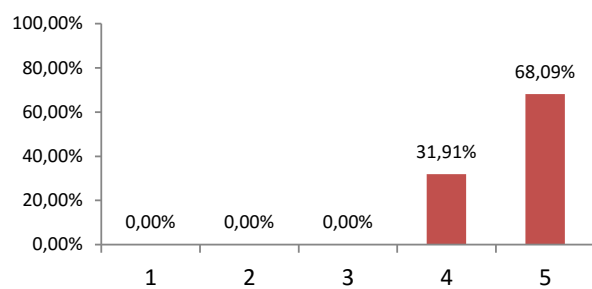
1.6.9. Os critérios de avaliação são comunicados aos alunos e encarregados de educação.



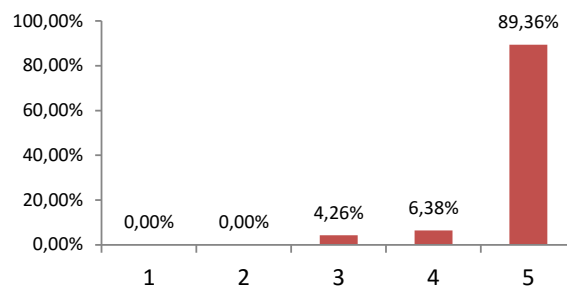
1.6.10. Reconheço e valorizo os progressos dos meus alunos na aprendizagem.



1.6.11. Converso com os alunos sobre aquilo que já aprenderam, o que lhes falta aprender, indicando caminhos para o conseguirem.



1.6.12. Os alunos são ouvidos no processo de avaliação sumativa de final de período/ano.



Anexo 8

Análise de conteúdo - Questionário - Professores - Sentir a escola

Observações/comentários

Categorias	Unidades de registo
1. Planificação e trabalho escolar	Infelizmente, os critérios são, muitas vezes, impostos superiormente, sendo a imagem de manobra limitada. Por vezes, as informações do percurso escolar dos alunos não são suficientes. Há pouco respeito pelo tempo destinado ao trabalho individual do docente, quando se marcam reuniões, vigilâncias, atividades e etc no horário previsto para o trabalho individual do docente. Os docentes têm muitas vezes de cumprir três turnos seguidos de trabalho de estabelecimento.
2. Planificação e organização do trabalho docente	A avaliação de desempenho docente não é considerada por diversos fatores, entre os quais as “quotas” e a “adulteração” da realidade aquando das aulas observadas. Neste momento, é uma mera formalidade. A componente não letiva de estabelecimento é muitas vezes ocupada com tempos letivos (apoios), pois os docentes não tendo estes tempos contemplados na componente letiva e considerando-os de extrema importância para os alunos, abdicam do seu tempo para estes apoios.
3. Autorregulação, autoavaliação e melhoria da escola	Sem unidades de registo
4. Organização e monitorização do processo de ensino de aprendizagem	Sem unidades de registo
5. Métodos de Ensino	O ambiente das aulas depende muito das características da turma.
6. Avaliação das aprendizagens	Sem unidades de registo

O que poderia ser feito na escola para melhorar a ação educativa?

Categorias	Indicadores	Unidades de registo
7. Sugestões de melhoria	Planificação e trabalho escolar	Constituição de turmas pelos docentes que conhecem os alunos e não pelo Diretor. Distribuir os alunos repetentes pelas diferentes turmas. Aumentar a carga horária na disciplina de Inglês Elaborar os horários dos docentes com base nas preferências manifestadas pelos docentes (docentes habilitados para lecionar mais do que uma Língua), pois um docente com um horário que respeite as suas preferências está mais motivado. Distribuir as aulas teóricas no início dos turnos. Mais recursos humanos para alunos com NEE (dois docentes). Responsabilizar os colegas pela concretização do seu trabalho. Distribuir os cargos/tarefas de forma equitativa entre os docentes e desenvolver esforços para que todos tenham conhecimento aprofundado do funcionamento das diferentes estruturas, assim como dos documentos orientadores do agrupamento. Fomentar a comunicação entre todos os intervenientes.
	Planificação e organização do trabalho docente	Destinar uma tarde semanal para realização de trabalho colaborativo (reuniões ou outros). Reduzir o trabalho burocrático dos docentes (quatro docentes). Realizar reuniões de departamento uma vez por período. Criar a figura de subcoordenador (delegado de grupo). Valorizar e sistematizar as reuniões em grupos disciplinares. Promover um ou dois tempos comuns, no horário dos docentes, para reunião entre grupo disciplinar.
	Autorregulação, autoavaliação e melhoria da escola	Sem unidades de registo
	Métodos de Ensino	Sem unidades de registo
	Avaliação das aprendizagens	Sem unidades de registo
	Outros	Responsabilizar todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente os alunos, professores e encarregados de educação. Apesar do agrupamento nada poder fazer neste domínio, os programas teriam de ser revistos e deveria ser privilegiada a aquisição de algumas competências, literacias nas

		diferentes áreas, eliminando-se tudo o que é acessório. Não se devia centralizar o ensino/aprendizagem só nas áreas ditas “mais importantes”. Era importante que existisse uma cultura de consciencialização de impacto positivo que as áreas “menos importantes” têm na educação da comunidade em geral.
--	--	---

Anexo 9

Questionário - Alunos – Qualidade do ensino

O Agrupamento de Escolas Alpha atribui a maior importância à qualidade do ensino. Assim, aos alunos, é pedido que participem na Autoavaliação do Agrupamento através do preenchimento destes questionários, que pretendem obter informação fundamental para a melhoria progressiva do ensino.

As questões apresentam-se sob a forma de afirmações relativamente ao modo como decorreu a disciplina de _____ no _____ ciclo.

Para isso, é-lhe pedido que assinale em que medida concorda com cada afirmação, utilizando a escala seguinte:

	1	2	3	4	5	NOP						
	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
Não concordo nada						Concordo totalmente	NOp significa suficiente	Sem	Opinião	ou	Sem	informação
	1	2	3	4	5	NOp						
1. As aulas são bem organizadas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
2. O professor conhece bem as matérias que ensina.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
3. O professor domina as competências práticas que ensina.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
4. O professor ensina de forma clara.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
5. O professor corrige os trabalhos de casa e outros trabalhos que manda fazer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
6. O professor motiva os alunos para o trabalho na disciplina.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
7. O professor ouve e responde às questões dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
8. O professor consegue controlar os comportamentos inadequados dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
9. O ambiente de sala de aula é bom e permite-me aprender.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
10. O professor tem boa relação com os alunos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
11. O professor está motivado para ensinar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
12. O professor ensina de diversas formas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
13. A forma de ensinar do professor faz com que eu aprenda.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
14. O professor está disponível para ajudar os alunos a aprender.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
15. O professor cria situações em que trabalhamos com os nossos colegas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
16. O professor cria situações em que trabalhamos sozinhos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
17. O professor atribui tempo suficiente para a realização das tarefas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
18. O professor usa tecnologias na sala de aula (computador, projetor, escola virtual...) para nos ajudar a aprender.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
19. O professor incentiva-nos e ensina-nos a pesquisar autonomamente para podermos realizar diversos trabalhos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
20. O professor está disponível para nos ajudar e orientar nas nossas pesquisas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
21. O professor explica-nos os critérios de avaliação.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
22. As fichas de avaliação/Questões-aula/Exercícios de avaliação são sobre matérias que demos nas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
23. O professor dá-nos exercícios para verificar se nós aprendemos as matérias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
24. O professor pede aos alunos para se autoavaliarem no final do período.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						
25. Globalmente, estou satisfeito com o trabalho do professor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐						

Na sua opinião, o que é que o professor desta disciplina poderia fazer para os alunos aprenderem mais?

Obrigada pela sua participação

Anexo 10

Organização e tratamento de dados - Alunos – Qualidade do ensino

2. Qualidade do ensino

Cada professor dos 2º e 3º ciclos aplicou este questionário aos alunos números 1, 5, 10, 15 e 20 de cada uma das suas turmas. Perante a ausência dos alunos cujo número de ordem era o indicado, responderam os alunos com numeração imediatamente a seguir ou, no caso de não existir, os alunos com numeração anterior. As questões apresentavam-se sob a forma de afirmações relativamente ao modo como decorreram as diferentes disciplinas.

Para isso, foi-lhes pedido que assinalassem em que medida concordavam com cada afirmação, utilizando a escala seguinte:

NOP	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐
NOp significa Sem Opinião ou Sem informação suficiente	Não concordo nada				Concordo totalmente

Departamentos:

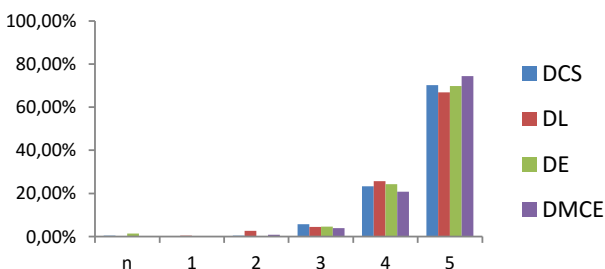
DCS: Departamento de Ciências Sociais – História e Geografia de Portugal, História, Geografia e EMRC;

DL: Departamento de Línguas – Português, Inglês, Francês, Espanhol;

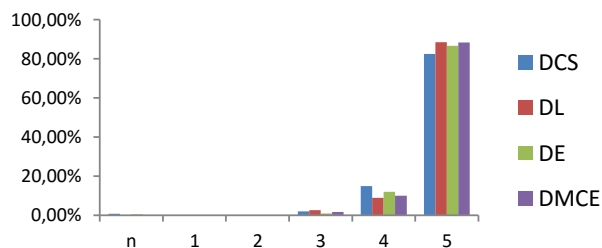
DE: Departamento de Expressões – Ed. Visual, Ed. Tecnológica, Ed. Física, Expressão Plástica; Ed. Musical e Música;

DMCE: Departamento de Matemática e Ciências Exatas – Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas, TIC e Ed. Tecnológica (3º ciclo).

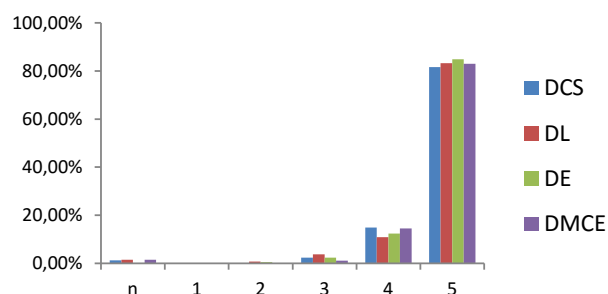
2.1. As aulas são bem organizadas.



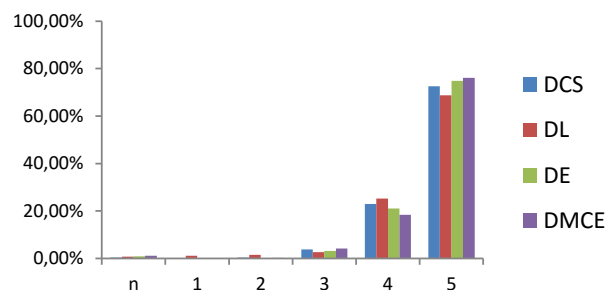
2.2 O professor conhece bem as matérias que ensina.



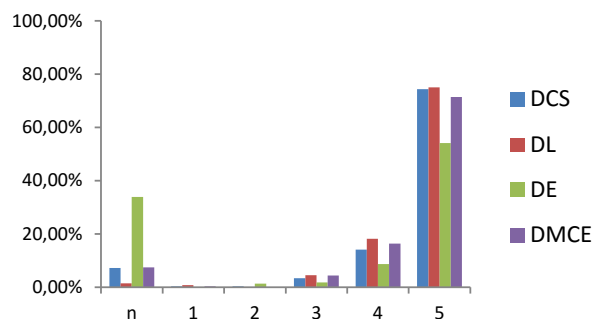
2.3. O professor domina as competências práticas que ensina.



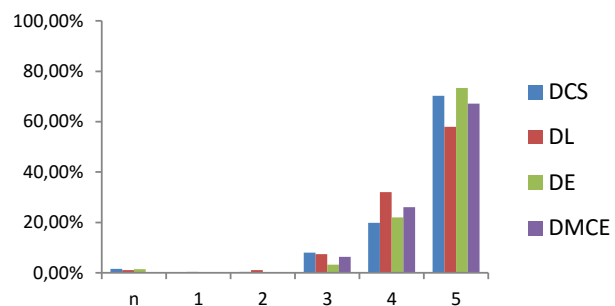
2.4. O professor ensina de forma clara.



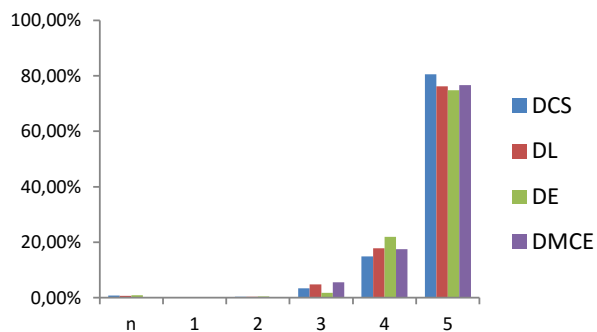
2.5. O professor corrige os trabalhos de casa e outros trabalhos que manda fazer.



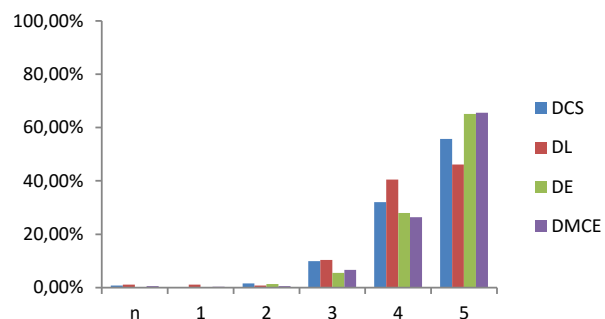
2.6. O professor motiva os alunos para o trabalho na disciplina.



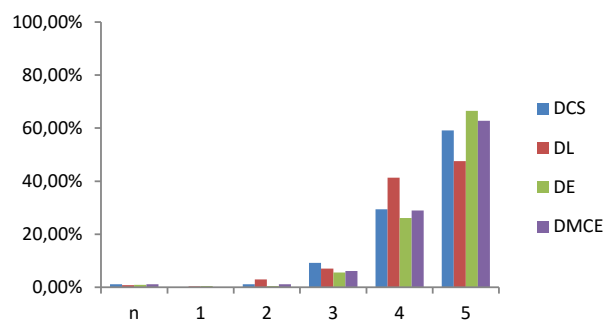
2.7. O professor ouve e responde às questões dos alunos.



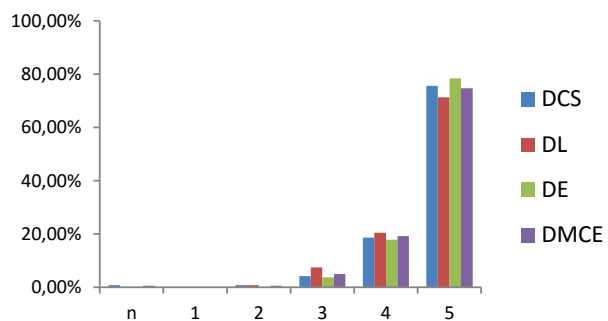
2.8. O professor consegue controlar os comportamentos inadequados dos alunos.



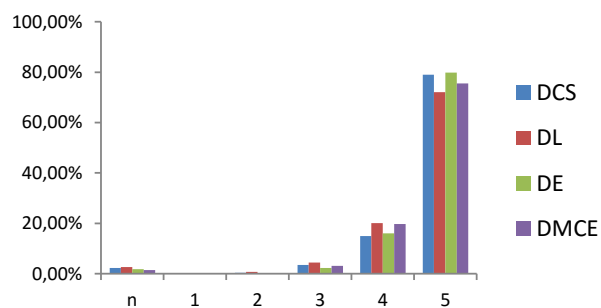
2.9. O ambiente de sala de aula é bom e permite-me aprender.



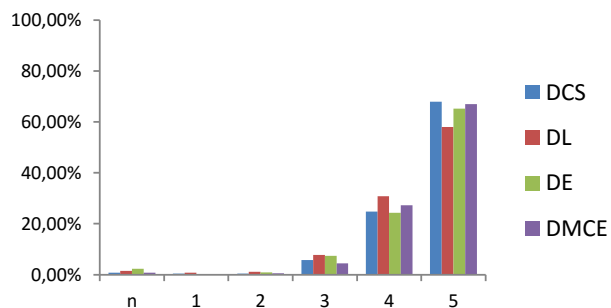
2.10. O professor tem boa relação com os alunos.



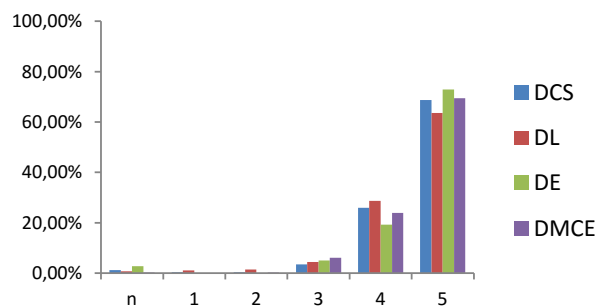
2.11. O professor está motivado para ensinar.



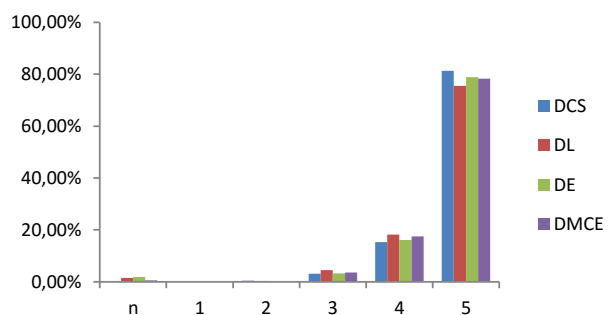
2.12. O professor ensina de diversas formas.



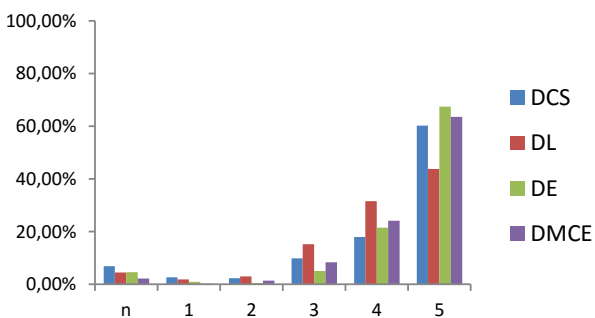
2.13. A forma de ensinar do professor faz com que eu aprenda.



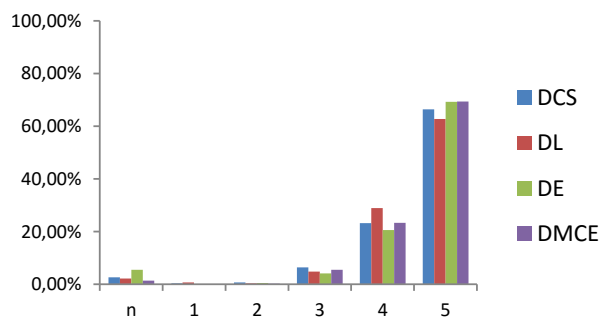
2.14. O professor está disponível para ajudar os alunos a aprender.



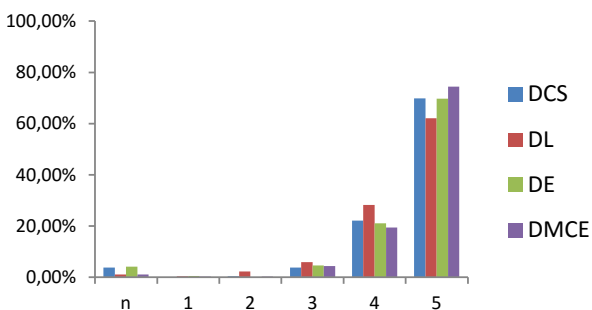
2.15. O professor cria situações em que trabalhamos com os nossos colegas.



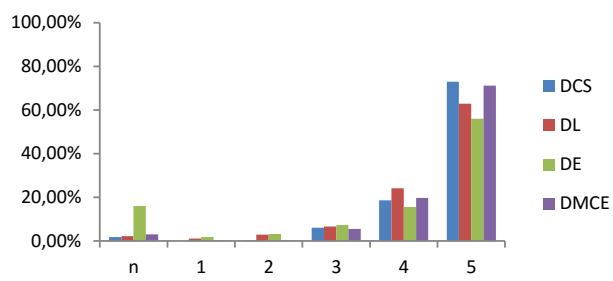
2.16. O professor cria situações em que trabalhamos sozinhos.



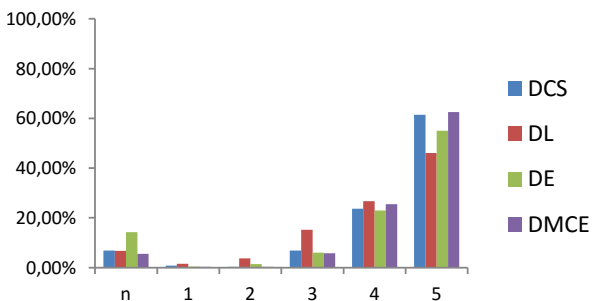
2.17. O professor atribui tempo suficiente para a realização das tarefas.



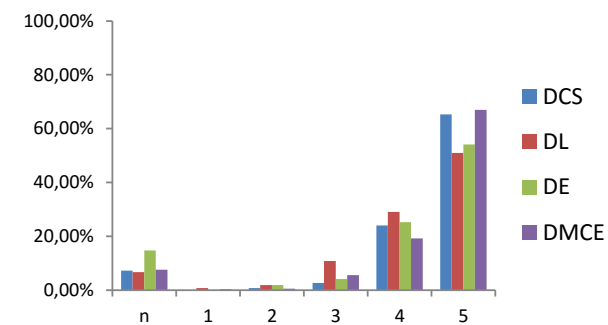
2.18. O professor usa tecnologias na sala de aula (computador, projetor, escola virtual...) para nos ajudar a aprender.



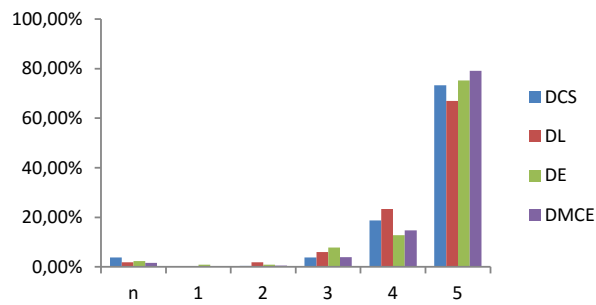
2.19. O professor incentiva-nos e ensina-nos a pesquisar autonomamente para podermos realizar diversos trabalhos.



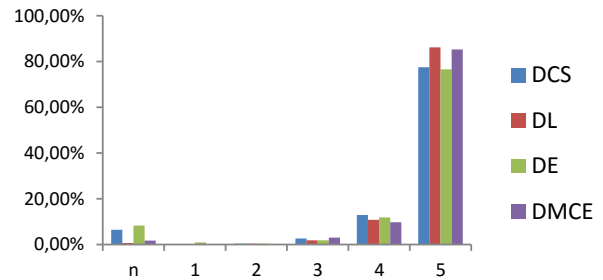
2.20. O professor está disponível para nos ajudar e orientar nas nossas pesquisas.



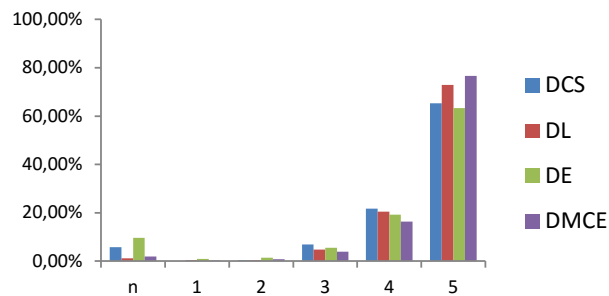
2.21. O professor explica-nos os critérios de avaliação.



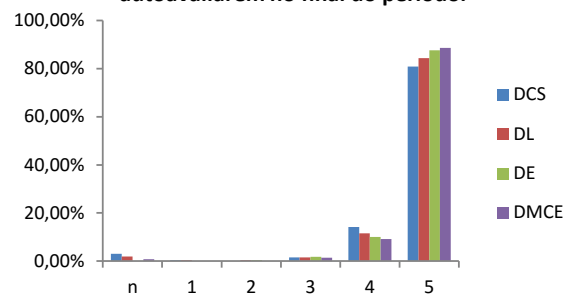
2.22. As fichas de avaliação/Questões-aula/Exercícios de avaliação são sobre matérias que demos nas aulas.



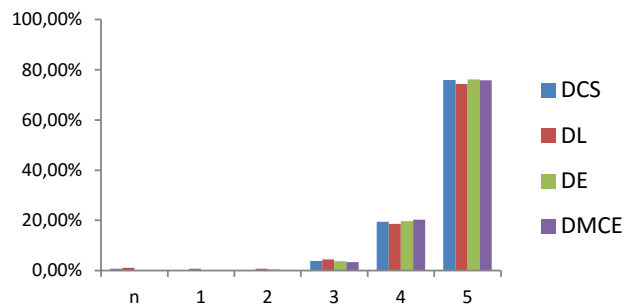
2.23. O professor dá-nos exercícios para verificar se nós aprendemos as matérias.



2.24. O professor pede aos alunos para se autoavaliarem no final do período.



2.25. Globalmente, estou satisfeito com o trabalho do professor. .



Anexo 11
Análise de conteúdo – Questionário - Alunos – Qualidade do ensino

O que é que o professor desta disciplina poderia fazer para os alunos aprenderem mais?

Categorias	Unidades de registo			
	DCSH	DL	DE	DMCE
Características dos Professores	Controlar melhor os comportamentos dos alunos (x9) Faltar menos Não ter sempre razão Ouvir mais os alunos Não mandar tantos recados Melhorar os professores Resmungar mais baixo Ser mais organizado	Ser menos rigoroso Ter mais gosto na matéria Controlar melhor os comportamentos dos alunos (x2) Ser mais exigente Ouvir mais os alunos Não ter sempre razão Incentivar os alunos (x3) Falar mais em português (2x) Ser mais organizado	Controlar melhor os comportamentos dos alunos (x2) Falar mais devagar Faltar menos Não ter sempre razão Falar mais alto Ser mais exigente Ouvir mais os alunos Incentivar mais os alunos Melhorar os professores	Resmungar menos Controlar melhor os comportamentos dos alunos (x15) Melhorar o relacionamento com os alunos Ser mais simpático (x3) Falar de forma clara Falar mais devagar (x3) Gritar menos Ter mais paciência Incentivar mais os alunos
Estratégias de ensino	Fazer mais atividades (x2) Mandar menos trabalhos de casa Fazer atividades ao ar livre (x4) Fazer mais exercícios (x4) Explicar de formas diferentes Promover mais trabalhos de grupo Dar menos matéria Dar mais exemplos	Explicar melhor (3x) Explicar de formas diferentes (3x) Responder a mais perguntas (2x) Promover mais trabalhos de grupo (x10) Dar mais matéria Fazer mais exercícios (x15) Escrever menos Mandar fazer pesquisas (x2) Mais trabalhos de casa Aprofundar melhor a matéria Fazer revisão antes da ficha de avaliação (2x) Dar mais tempo para a resolução de exercícios Perguntar aos alunos com mais dificuldades (2x) Utilizar mais tecnologia (2x)	Explicar melhor (x3) Promover mais trabalhos de grupo (x2) Não diferenciar os alunos Fazer mais exercícios (x2) Fazer atividades ao ar livre (x2) Aprofundar melhor os exercícios	Não diferenciar os alunos (x2) Fazer os testes mais fáceis (x2) Mandar menos trabalhos de casa (x2) Fazer atividades ao ar livre (x2) Mandar fazer mais trabalhos de pesquisa Fazer jogos na aula Explicar melhor (3x) Perder mais tempo com a matéria nos alunos com mais dificuldades
Geral	Continuar assim (x52)	Continuar assim (x53)	Continuar assim (x51)	Continuar assim (x75)
Não respondem	X185	x150	X159	X232

Anexo 12

Questionário - Alunos - Sentir a escola

O Agrupamento de Escolas Alpha atribui a maior importância aos problemas sentidos pelos alunos na vida escolar. Assim, aos alunos é pedido que participem na Autoavaliação do Agrupamento através do preenchimento deste questionário, que pretendem obter informação fundamental para a melhoria progressiva da escola.

As questões apresentam-se sob a forma de afirmações relativamente ao modo como sente a escola.

Para isso, é-lhe pedido que assinale em que medida concorda com cada afirmação, utilizando a escala seguinte:

	1	2	3	4	5	NOp
Não concordo nada	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Concordo Totalmente						
						NOp significa Sem Opinião ou Sem informação suficiente
	1	2	3	4	5	NOp
1. Gosto de frequentar a escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Gosto de aprender.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. A escola é um lugar de aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. A escola preocupa-se com as aprendizagens dos alunos e incentiva-nos a melhorar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. A escola é um lugar de convívio.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. A escola é importante para me ajudar a obter um emprego no futuro.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. A indisciplina na escola prejudica a minha aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. O horário da turma facilita a minha aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Os horários das aulas de apoio facilitam a minha aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. A escola desenvolve atividades que me ajudam a ter sucesso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Participo em atividades desenvolvidas na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Preciso faltar às aulas para participar em atividades desenvolvidas na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Os alunos são envolvidos nas tomadas de decisão que afetam a vida da escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Gosto da minha turma.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. A indisciplina na turma prejudica a minha aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Participo nas atividades extracurriculares desenvolvidas na turma.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ajudo os colegas com problemas de aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Tenho dificuldade em estar concentrado nas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Consigo acompanhar o ritmo das aulas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Aprendo melhor com professores que exigem de nós e nos fazem trabalhar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Gosto de estudar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Costumo estudar regularmente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Realizo as tarefas propostas para casa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Tenho falta de hábitos e métodos de estudo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Apenas estudo na véspera dos testes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Fico preocupado quando tenho maus resultados escolares.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Esforço-me por melhorar o meu aproveitamento escolar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Os encarregados de educação são envolvidos no acompanhamento da vida na escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Globalmente, estou satisfeito com esta escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Na sua opinião, o que é que esta escola poderia fazer para que os alunos possam aprender mais e melhor?
Obrigada pela sua participação

Anexo 13

Alunos – Sentir a escola – Organização e tratamento de dados

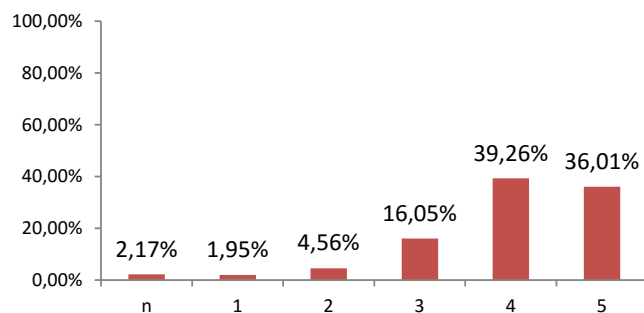
3. Sentir a escola

Cada diretor de turma aplicou este questionário a todos os alunos da sua direção de turma. Apenas não foi aplicado numa turma devido à ausência imprevista da respetiva diretora de turma. Responderam ao questionário 461 dos 491 dos alunos dos 2º e 3º ciclos.

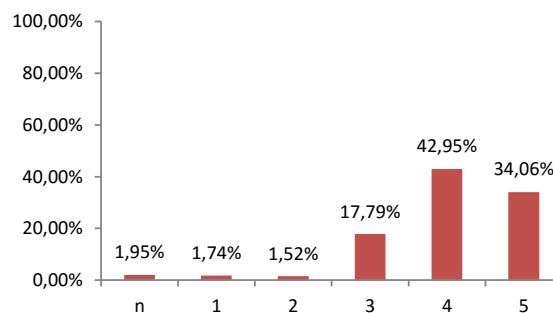
As questões apresentavam-se sob a forma de afirmações relativamente ao modo como sentem a escola. Para isso, foi-lhes pedido que assinalassem em que medida concordavam com cada afirmação, utilizando a escala seguinte:

NOP	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐
NOP significa Sem Opinião ou Sem informação suficiente	Não concordo nada				Concordo totalmente

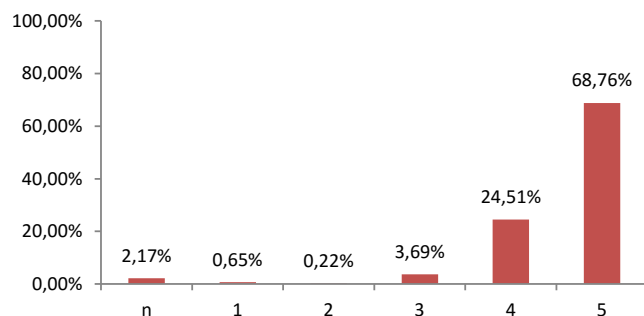
3.1. Gosto de frequentar a escola.



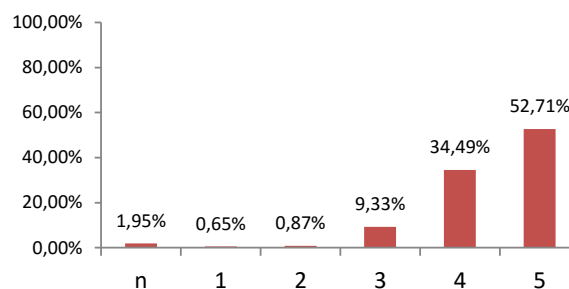
3.2. Gosto de aprender.



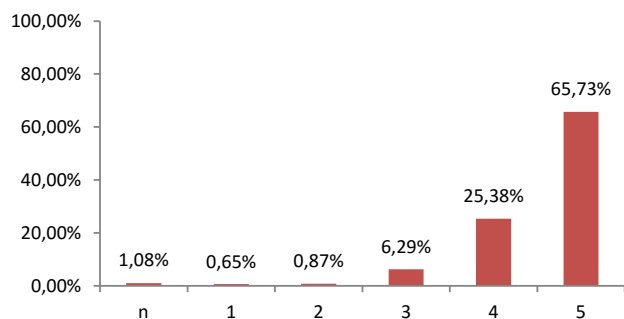
3.3. A escola é um lugar de aprendizagem.



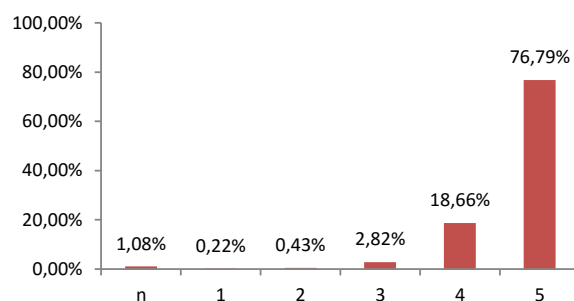
3.4. A escola preocupa-se com as aprendizagens dos alunos e incentiva-nos a melhorar.



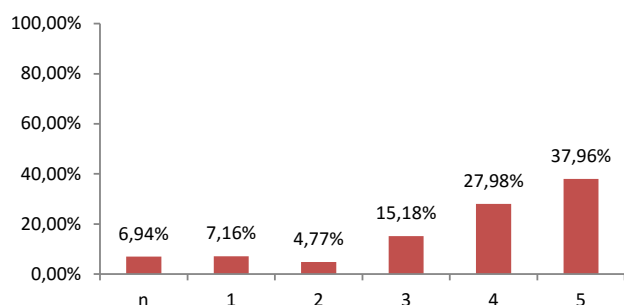
3.5. A escola é um lugar de convívio.



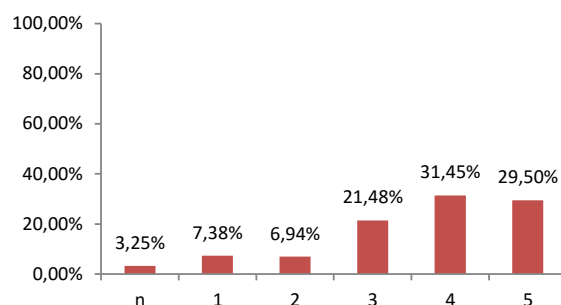
3.6. A escola é importante para me ajudar a obter um emprego no futuro.



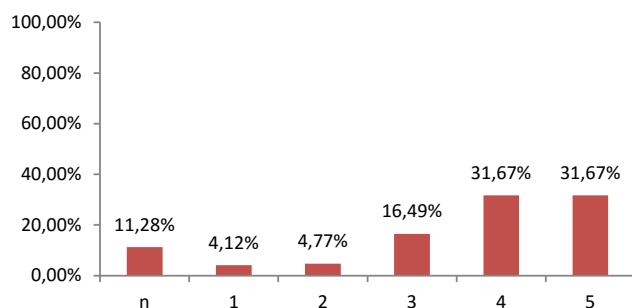
3.7. A indisciplina na escola prejudica a minha aprendizagem.



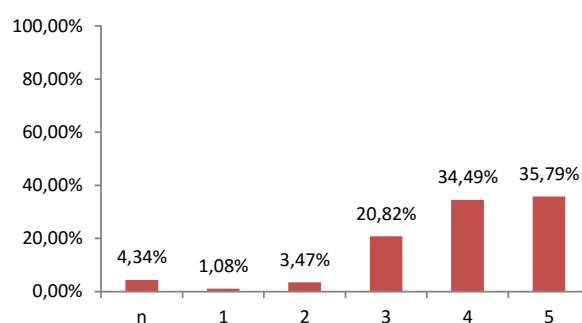
3.8. O horário da turma facilita a minha aprendizagem.



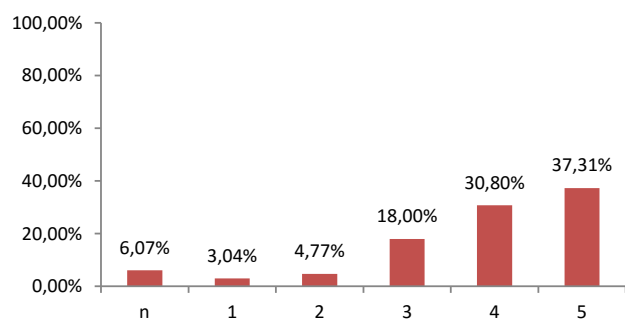
3.9. Os horários das aulas de apoio facilitam a minha aprendizagem.



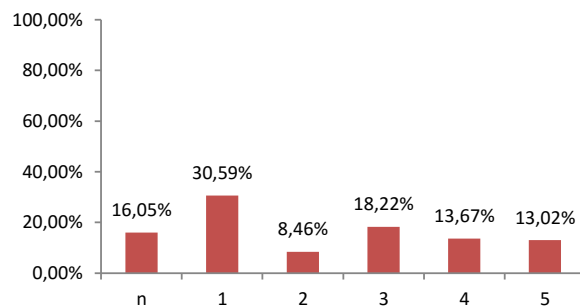
3.10. A escola desenvolve atividades que me ajudam a ter sucesso.



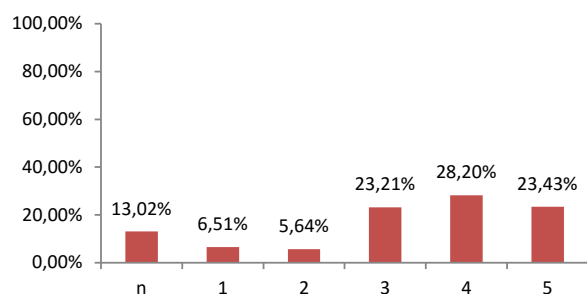
3.11. Participo em atividades desenvolvidas na escola.



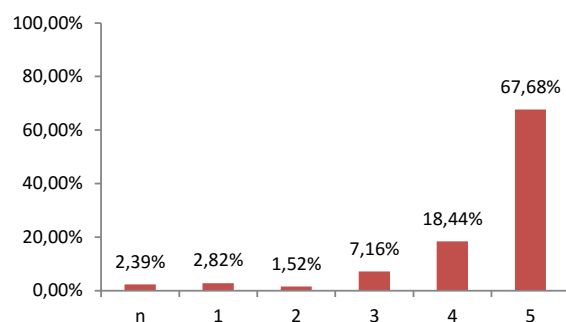
3.12. Necessito faltar às aulas para participar em atividades desenvolvidas na escola.



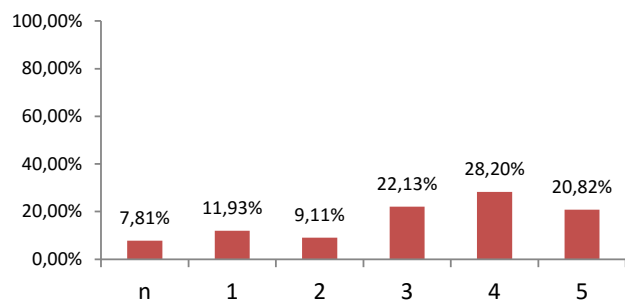
3.13. Os alunos são envolvidos nas tomadas de decisão que afetam a vida da escola.



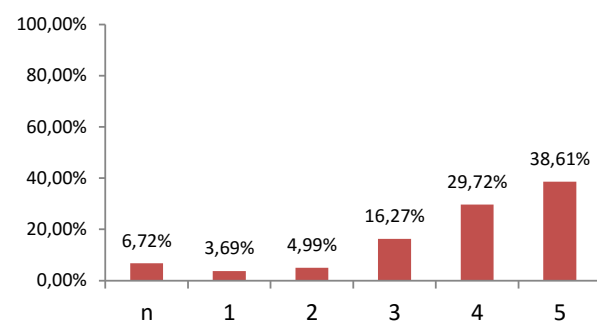
3.14. Gosto da minha turma.



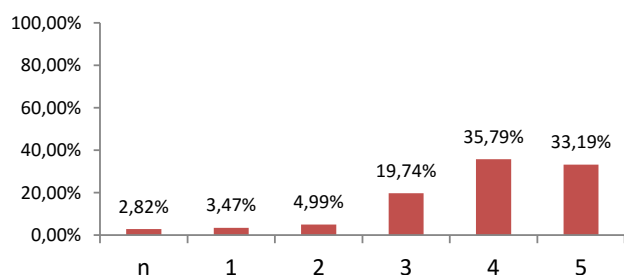
3.15. A indisciplina na turma prejudica a minha aprendizagem.



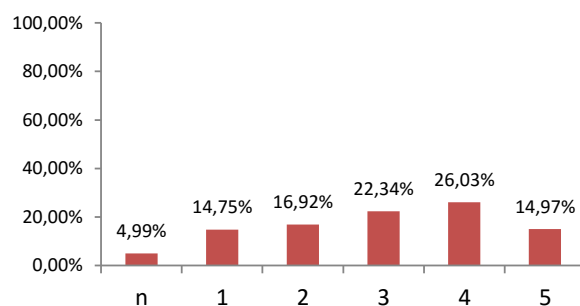
3.16. Participo nas atividades extracurriculares desenvolvidas na turma.



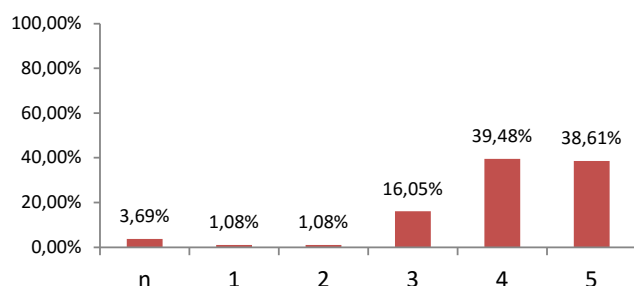
3.17. Ajudo os colegas com problemas de aprendizagem.



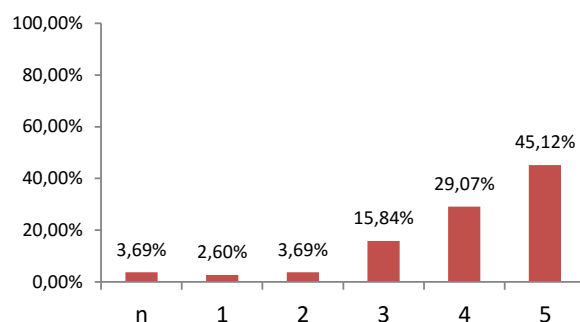
3.18. Tenho dificuldade em estar concentrado nas aulas.



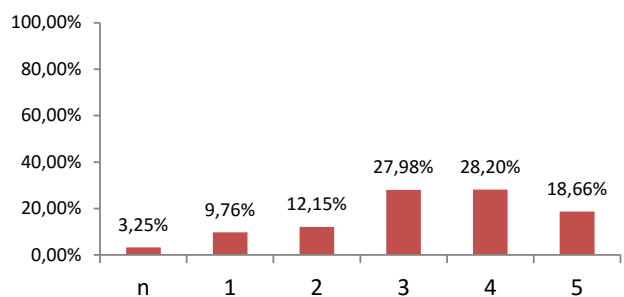
3.19. Consigo acompanhar o ritmo das aulas.



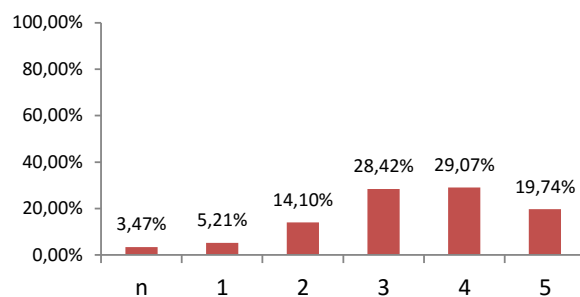
3.20. Aprendo melhor com professores que exigem de nós e nos fazem trabalhar.



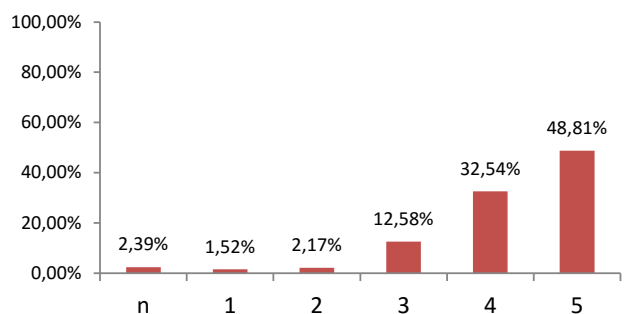
3.21. Gosto de estudar.



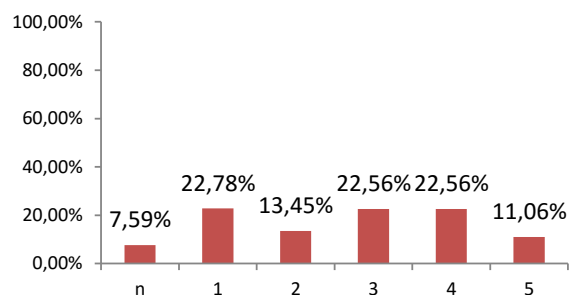
3.22. Costumo estudar regularmente.



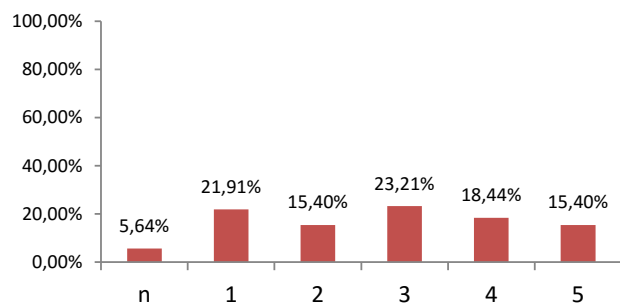
3.23. Realizo as tarefas propostas para casa.



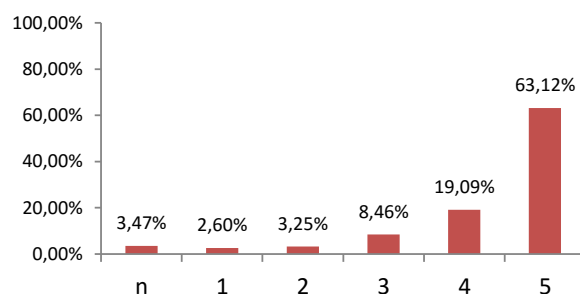
3.24. Tenho falta de hábitos e métodos de estudo.



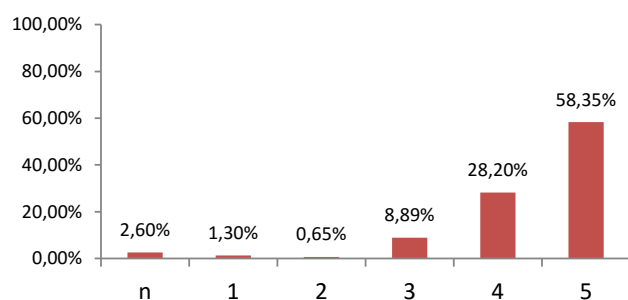
3.25. Apenas estudo na véspera dos testes.



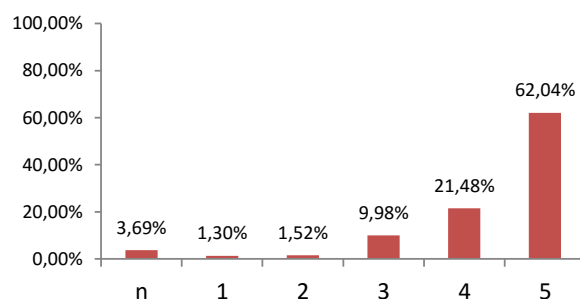
3.26. Fico preocupado quando tenho maus resultados escolares.



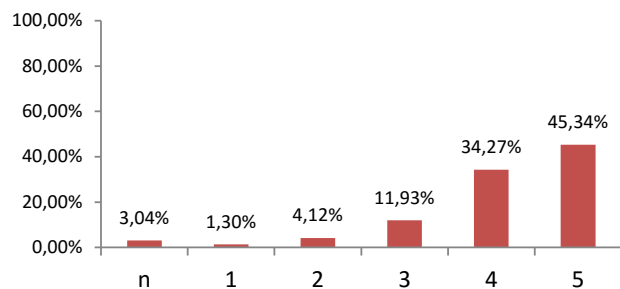
3.27. Esforço-me por melhorar o meu aproveitamento escolar.



3.28. Os encarregados de educação são envolvidos no acompanhamento da vida na escola.



3.29. Globalmente, estou satisfeito com esta escola.



Anexo 14

Análise de conteúdo - Questionário - Alunos - Sentir a escola

O que é que esta escola poderia fazer para que os alunos possam aprender mais e melhor?

Categorias	Unidades de registo
Horários	O nosso horário não devia ser tão cansativo Não devíamos ter tantas aulas seguidas Horários menos cansativos (2x) Poderiam fazer horários menos preenchidos para os alunos e professores Poderiam fazer horários escolares menos preenchidos (2x) Melhorar os horários (6x) Reduzir a carga horária (2x) O horário devia ser mais curto Horários mais equilibrados A carga horária devia ser diminuída Mudar os horários Não meter tantas aulas no mesmo dia Ter um horário mais curto Ter menos tempo de aulas Menos aulas (9x) Devia ter intervalos maiores Carga horária mais pequena (2x) Ter só mais um bocadinho de aulas Melhor organização de horários Ter mais tempo de aulas Reduzir o número de aulas Diminuir a carga horária (5x) Horários menos apertados Menos horas de escola Menos horas de aulas Ter horários mais disponíveis para o estudo Ter horários pequenos para os alunos terem mais tempo para estudar Os horários não serem tão pesados Ter menos disciplinas por dia para a pasta não ir tão pesada Os horários não serem tão carregados Não ter tantas aulas Os horários serem mais reduzidos Mudar os horários para que os alunos tenham tempo para si mesmos Menos disciplinas Ter aulas das 8.30 às 16.30 (2x) Horários menos complicados de modo a conseguirmos ter uma vida normal e não muito preenchida Diminuir o número de disciplinas por dia porque a pasta vem muito pesada Sair mais cedo das aulas (8x) Ter mais tempo livre (2x) Começar as aulas mais tarde do que as 8.30 A escola começa muito cedo. Iniciar as aulas às 9h (2x) Não ter aulas de manhã Haver menos horas de aulas porque assim estávamos menos cansados Ter mais aulas nas disciplinas mais importantes Distribuir melhor os tempos de aulas
Aula	Dar-nos a fazer mais resumos sobre a matéria Ajudar os alunos a estar mais atentos, a estudarem mais Aulas mais interessantes (2x) Podiam fazer os testes mais fáceis Obrigar a estudar Mais horas de estudo Aprender mais e resolver menos Mais atividades de grupo (2x) Devemos estudar mais Estar mais atento nas aulas Sermos mais estudiosos Ter mais aulas interativas Fazer mais atividades práticas (5x)

	Mais aulas no recreio Fazer muitos esquemas Evitar mais que 3 testes por semana
Professores	Os professores serem mais exigentes (3x) Ter professores mais exigentes e que expliquem bem Maior exigência Melhorar os professores (3x) Arranjar professores melhores Professores que expliquem muitas vezes até que os alunos percebam Tentarem ensinar formas mais simples de ensinar a matéria Não haver professores que não dessem matéria e para dizer que dão matéria vão buscar powerpoints à internet Os professores deviam explicar melhor a matéria Os professores deviam falar mais com os alunos Que nenhum professor falte Diminuir as faltas de alguns professores Controlar as faltas dos professores Não ter professores em falta Incentivar mais os alunos (2x) Haver substituição de professores, quando um professor falte Continuar com os professores bons Os professores não deviam mudar no 3º ciclo Os professores deviam ser questionados pelo Diretor mensalmente sobre as matérias e as notas
Comportamento	Tirar os cursos da escola (3x) Expulsar alguns alunos da escola que já foram suspensos muitas vezes e que já reprovaram duas vezes Pôr os alunos mal comportados de castigo A turma deverá portar-se melhor Impor mais regras aos alunos mal comportados Os alunos fossem mais sossegados (2x) Ter mais atenção nas aulas e mal falasse era logo falta de comportamento Não haver distrações nas aulas Não haver confusões nos corredores Controle nos corredores menos vigiados Não haver bullying As regras são demasiado exigentes (2x) Repreender os alunos que têm falta de respeito
Turmas	Turmas mais pequenas (5x)
Infraestruturas	Ter um coberto para não nos molharmos em dias de chuva (3x) Ter novas casas de banho Devia ter música durante os intervalos, baloiços e escorregas para brincarmos Devia melhorar os quadros Melhorar as salas de aula com cadeiras, mesas e quadros interativos melhores (2x) Melhorar o ginásio Melhorar a internet Meter papel higiénico (2x) Cadeiras mais confortáveis Melhorar o espaço de convívio Contratar mais funcionários (3x) Ter funcionários mais simpáticos Melhor acesso aos cacifos Deixassem ir ao cacifo mais vezes
Atividades	Fazer mais atividades (7x) Mais programas de dança, música e concursos Organizar uma visita de estudo por ano Mais atividades extra curriculares Clube de fotografia Incentivar os alunos a praticar mais atividades Ter atividades abertas à hora do almoço Haver mais visitas de estudo (5x) Ter mais atividades em que todos os alunos podem participar Fazer passeios mais baratos Mais atividades que os alunos gostem de participar nelas Criar mais atividades que possam substituir as aulas Mais atividades desportivas Fazer atividades diferentes

Apoios	Não ter apoios Ter mais apoios (3x) Haver mais apoios Ter um horário de apoio melhor
Sala de estudo	Pôr professores porque às vezes não há Ter sala de estudo Organizar atividades na sala de estudo
Outros	Podia construir um lugar onde estudássemos e divertíssemos-nos ao mesmo tempo O material afeta no estudo O material afeta a avaliação Têm de ter mais responsabilidade e portarem-se melhor Nada, eu não gosto de estudar e sou obrigado a vir para a escola Ter aulas extra (2x) Em educação física devia haver uma modalidade para relaxar e tirar os nervos A escola devia ter um bocado de responsabilidade Desenvolver mais palestras educativas sobre bullying e maus tratos na escola Devia fazer-me menos barulho com as máquinas de relva Tudo Multa a quem tiver 1 e aulas de explicação a quem tiver 2 Para quê? Para eu ir embora daqui e só depois haver coisas novas?
Continuar assim	46x
Não responde	107x

Anexo 15

Análise de conteúdo - Alunos - Sentir a escola - Assembleias de turma

Sugestões de melhoria

Categorias	Unidades de registo
Clubes	Dança (3x) Expressões Fotografia Video Futebol feminino Karaté Ténis Paintball Música Cinema Basketball Ciclismo Incompatibilidade de horário para frequentar muitos dos clubes existentes.
Apoios	Todos os alunos propostos devem usufruir de apoio Usufruir de apoio desde o início do ano letivo (quem vem proposto do ano anterior) Mais apoios a todas as disciplinas e não apenas a algumas Mais horas de apoio a matemática São úteis mas demais Preferência pelas aulas de apoio em grupo (2x) Só para os alunos com mais dificuldades Aulas de apoio a CFQ
Salas personalizadas	Sala personalizadas por turma com armários (2x) Sala de aulas por turma
Horário	Horário escolar demasiado preenchido Reduzir a sua carga letiva, pois sentem que estão muito sobrecarregados;
Trabalhos em grupo	Mais trabalho de grupo na sala de aula
Turmas	Turmas menores
Sala de estudo	Sala de estudo maior e mais apelativa Criar uma verdadeira sala de estudo e com materiais disponíveis para os alunos Aumentar o número de professores na sala de estudo
Visitas de estudo	Ter mais visitas de estudo (2x)
Autocarros	Haver mais horários de autocarros Rever os horários dos transportes, há alunos que ficam uma hora à espera do transporte para irem para casa
Outros	Colocar a sala de música noutra local da escola pois interfere com as outras atividades letivas, nomeadamente a realização de testes nas salas mais próximas

Anexo 16

Análise de conteúdo - Alunos - Sentir a escola - Assembleias de turma

O que poderia ter sido feito e não foi para promover o sucesso escolar dos alunos

Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Diretor	Indisciplina	Castigar mais os alunos prevaricadores, e deveria expulsar da escola os alunos reincidentes Ser mais severo, aumentar os castigos Suspender mais vezes os alunos que não respeitam as regras do Regulamento Interno. Fazer supervisão nos corredores da escola
	Horários	Elaborar horários melhores Estabelecer um horário mais adequado para as turmas
	Relação pedagógica	Receber os alunos e Encarregados de Educação, no início do ano letivo Fazer algumas reuniões com os alunos da escola e não só com o delegado e subdelegado de turma, ao longo do ano letivo Manter uma relação mais próxima com os alunos, circulando com alguma frequência pelos espaços da escola Facilitar a comunicação
	Gestão	Interditar o acesso à internet, não fornecendo a palavra-chave da escola, pois nas redes móveis facilmente se acede a sites impróprios e outros que nos distanciam da realidade escolar. Ligar a campainha para evitar atrasos Promover periodicamente “Workshops” sobre como se deve estudar, destinados não só aos pais mas também aos alunos. Assegurar que as atividades de manutenção dos espaços escolares (interiores e exteriores) se realizem em horários que não perturbem as atividades letivas, sobretudo a realização de fichas de avaliação.
Professores	Caraterísticas	Ser mais exigente Entender melhor as dificuldades dos alunos Deixar sair à hora certa Ralar menos e ajudar mais Ter paciência para com os alunos. Os professores enervam-se com muita facilidade.
	Estratégias de ensino	Dar mais apoio individualizado Utilizar nas aulas mais estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem diversificar a forma de dar as aulas. Devem apostar em aulas mais criativas. Mandar menos trabalhos de casa, pois têm um horário muito preenchido Ensinar mais técnicas de estudo Fazer trabalhos de grupo/ pares Explicar melhor e dar melhores exercícios Usar mais o quadro interativo Apresentar mais exercícios por cada matéria; Explicar mais que uma vez Usar mais o caderno de atividades e o guia de estudo; Fazerem mais mini fichas;
Alunos	Comportamento	Ter mais respeito uns com os outros Estar mais atento e concentrado nas aulas Não chatear os professores Participar mais nas aulas; Falar menos; Portarem-se melhor, fazerem menos asneiras e menos brincadeiras e mostrarem mais interesse pelas aulas; Envolverem-se em todas as atividades propostas;
	Estudo	Estudar mais Ser mais organizado Esforçarem-se mais Realizar um estudo regular e sério

		Executar todos os trabalhos de reforço individual Realizar um estudo regular e sério Executar todos os trabalhos de reforço individual (2x) Organizar melhor o tempo de forma a conciliar as tarefas da escola com as outras atividades
Encarregados De Educação	Comportamento	Educar melhor os filhos Impor os castigos quando não cumprem as regras
	Estudo	Obrigar os filhos a estudar mais Estar mais atentos as tarefas escolares nomeadamente aos trabalhos de casa Fazerem cumprir o horário de estudo Puxar pelos filhos Ajudar mais os seus filhos para tirarem boas notas Ver se o filho está a estudar Incentivar os filhos e também por vezes estudar com eles Ajudar mais nos trabalhos de casa Colocar os educandos em explicações fora da escola Obrigar mais a estudar e a incentiva-los, em vez de ralharem Ser mais compreensivos relativamente ao esforço que é necessário desenvolver para atingir um bom desempenho
	Casa-escola	vigiar sempre as cadernetas Ir com mais frequência a escola para falarem com o diretor de turma Interessar-se mais pela vida escolar dos seus educandos