



Universidade Católica Portuguesa

Faculdade de Educação e Psicologia

**Modelo multidimensional de governança, lideranças e modos de trabalho
pedagógico nas escolas Diocesanas do Porto.**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Carlos Manuel Meneses Moreira

Trabalho elaborado sob orientação do
Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves

Porto, julho de 2025

Resumo

É possível construir uma outra escola? Uma outra escola ‘nova’, cuja identidade e projeto educativo corporize um novo modelo global de governança, de lideranças, de organização e de modos de trabalho pedagógico? Em que a qualidade da organização escolar e as práticas e modos de trabalho pedagógico se reflita na promoção do sucesso dos alunos? Em que o projeto educativo seja comum a instituições diferentes, mas que distinga as suas singularidades, de acordo com os seus traços identitários? A definição desta espécie de cartografia parte dos elementos geográficos e topográficos que caracterizam uma das três escolas católicas diocesanas do Porto – Colégio de Ermesinde, Colégio de São Gonçalo de Amarante e Colégio de Gaia – todas elas pessoas jurídicas canónicas públicas, sem fins lucrativos, da Igreja Católica e Diocese do Porto. Neste quadro, propõe-se pensar teórica e empiricamente um modelo governativo, organizacional, curricular, pedagógico, de desenvolvimento profissional, de lideranças, de inscrição territorial e, porventura, arquitetónico, do qual resulte um novo modelo educativo nas suas múltiplas dimensões. O desenho de uma outra escola que se deseja construir, nas suas diversas dimensões, corresponderia à enunciação de uma gramática organizacional e escolar renovada, cujos aspetos morfológicos, sintáticos e semânticos, mas também os tempos, modos e espaços, tornariam possível a construção de uma outra escola ‘nova’ para este século XXI.

Palavras-chave: Escola Católica, gestão, governo / governança, liderança(s) transformadoras-servidoras, mudança e inovação pedagógica.

Abstract

Is it possible to imagine another school? Another school, whose identity and educational project embody a new global model of governance, leadership, organization, and pedagogical work methods? One in which the quality of the school organization and the practices and methods of pedagogical work are reflected in the promotion of student success? One in which the educational project is common to different institutions, but distinguishes their singularities according to their identity traits? The definition of this kind of cartography is based on the geographic and topographical elements that characterize one of the three diocesan Catholic schools in Porto – Colégio de Ermesinde, Colégio de São Gonçalo de Amarante, and Colégio de Gaia – all of which are public, non-profit canonical entities of the Catholic Church and Diocese of Porto. Within this framework, we propose theoretically and empirically devising a model of governance, organizational, curricular, pedagogical, professional development, leadership, territorial inscription, and, perhaps, architectural significance, resulting in a new educational model in its multiple dimensions. The design of a new school that we wish to build, in its various dimensions, would correspond to the enunciation of a renewed organizational and scholastic grammar, whose morphological, syntactic, and semantic aspects, as well as tenses, modes, and spaces, would enable the construction of a new, 'new' school for the 21st century.

Keywords: Catholic School, management, government/governance, transformational-servant leadership(s), change and pedagogical innovation.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL.....	5
Índice de tabelas / quadros.....	7
Abreviaturas e siglas.....	7
INTRODUÇÃO	9
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL.....	15
1. O conceito multidimensional de cultura organizacional da escola e a relevância das lideranças	17
2. De vários, um modelo de governação e de liderança transformacional-servidora.....	20
3. A visão inovadora das lideranças	26
4. Uma liderança transformadora: de líder a servidor que lidera	28
PARTE II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	32
1. Considerações metodológicas	32
2. Problema e questões de investigação	34
3. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa e recolha de dados.....	34
3.1. Questionários.....	37
3.2. Entrevista semiestruturada	38
3.3. Análise de conteúdo documental	39
3.4. Articulação das fontes de evidências e dados	39
3.5. Interpretação preliminar dos dados recolhidos.....	40
PARTE III: ESTUDO EMPÍRICO	42
1. Análise dos dados e discussão dos resultados.....	42
De um questionário-base de avaliação a um referencial possível de autoavaliação	42
Uma entrevista semiestruturada: do autoconhecimento das práticas à projeção de melhorias	48
Um ambiente de aprendizagem que reflete práticas pedagógicas em uso.	50
Um colégio organizado, que funciona para pais e alunos.	55
Um colégio funcional, o bastante para docentes e colaboradores não docentes	60
Uma comunidade docente que procura conhecer-se, aprender e refletir sobre a sua profissionalidade	62
Uma comunidade não docente, permeável a uma mudança participada.....	65

Alunos que apreciam o seu colégio, independentemente da sua <i>natureza</i>	68
Pais que escolhem uma instituição educativa católica específica.	70
Entre o <i>ver para crer</i> e o <i>crer para ver</i> : professores que crêem ver um pouco mais além	70
Colaboradores que procuram ser ouvidos.	72
“Colégio uma segunda casa para mim”: outros comentários dos alunos, senão os mais importantes,	73
2. Documentos estruturantes do colégio: uma visão generosa de boas intenções.....	75
Documentos operacionais do colégio: uma adequação prática do possível.....	81
Um projeto educativo visionário, dentro do possível.....	84
Um plano anual de atividades <i>seccionado</i> e inclinado.....	87
Alguns apartados relevantes: formação, avaliação e ambientes de aprendizagem fracionados	88
3. Uma direção pedagógica de gestão <i>expedita</i> , corrente e funcional.....	91
Com ações existentes e inventariadas	91
Com ações parciais ou debilmente evidenciadas	94
Com noção da carência de outras ações nevrálgicas.....	96
Situada entre a execução e o empreendimento.....	97
Estruturas de coordenação, supervisão e orientação pedagógica: uma articulação replicativa	98
4. Visões projetivas pendulares sobre o futuro, debilmente equilibradas	101
As apreensões de uma visão cautelosa	102
Uma certa visão: prudente e temerária	103
Lógicas de ação, aspetos merecedores de atenção e recomendações de melhoria.....	106
PARTE IV: CONSIDERAÇÕES PROJETIVAS	108
1. Perspetivas futuras.....	109
2. Proposições de análise e projeção	110
Conclusão projetiva - esboço de organização pedagógica e administrativa do grupo de colégios da diocese do Porto	115
BIBLIOGRAFIA.....	125

Índice de tabelas / quadros

Tabela 1 – Dimensões de análise visadas pelos instrumentos de evidências, informações e dados, por grupo de respondentes	37
Tabela 2 – Número e distribuição dos inquiridos por grupo de respondentes	42
Tabela 3 – Dimensões de análise dos questionários	43
Tabela 4 – Questões / dimensões introduzidas nos questionários.....	44
Tabela 5 – Questões de tipologia “Sim / Não” introduzidas nos questionários	45
Tabela 6 – Questões abertas introduzidas nos questionários	46
Tabela 7 – Codificação dos respondentes aos questionários.....	47
Tabela 8 – Questões abertas focalizadas aplicadas nos grupos de discussão.....	48
Tabela 9 – Codificação dos respondentes às entrevistas dos grupos de discussão	50
Tabela 10 – Composição / competências da direção.....	78
Tabela 11 - Referenciais de organização pedagógica da DG	118
Tabela 12 - Referenciais de organização pedagógica das DP's	118
Quadro 1 - Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica	121
Quadro 2 - Modelo de análise CPA's (Comunidades Profissionais de Aprendizagem) de Huijboom.....	124

Abreviaturas e siglas

DT – Diretor(a) de Turma

EE – Encarregados de Educação / Pais

GDF – Grupo de discussão focalizada

PAA – Plano anual de atividades / PADA – Plano anual diocesano de atividades

PE – Projeto educativo / PED – Projeto Educativo Diocesano

PCC – Projeto Curricular de Colégio

Quest – Questionário

RaD – Referenciação e análise documental

RI – Regulamento interno

GDF_AI_4_8 – Grupo de discussão focalizada - Alunos do 4º Ano ao 8º Ano

GDF_AI_9_12 – Grupo de discussão focalizada - Alunos do 9º Ano ao 12º Ano

GDF_D_Ld_Intm – Grupo de discussão focalizada - Lideranças intermédias

GDF_Dc – Grupo de discussão focalizada - Docentes

GDF_EE_4_12 – Grupo de discussão focalizada - Encarregados de Educação do 4º Ano ao 12º Ano

GDF_ND – Grupo de discussão focalizada - Colaboradores não docentes

Q_AI_2º_C – Respostas ao questionário aplicado aos alunos do 2.º ciclo

Q_AI_3º_C – Respostas ao questionário aplicado aos alunos do 3.º ciclo

Q_AI_4º – Respostas ao questionário aplicado aos alunos do 4º ano do 1.º ciclo

Q_AI_ES – Respostas ao questionário aplicado aos alunos do Ensino Secundário

Q_AI_ES_CS – Respostas ao questionário aplicado aos alunos do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas

Q_AI_ES_CT – Respostas ao questionário aplicado aos alunos do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Q_AI_ES_LH – Respostas ao questionário aplicado aos alunos do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

Q_Dc – Respostas ao questionário aplicado aos Docentes

QEE_1ºC – Respostas ao questionário aplicado aos Encarregados de Educação dos alunos do 1º Ciclo

Q_EE_2ºC – Respostas ao questionário aplicado aos Encarregados de Educação dos alunos do 2º Ciclo

Q_EE_3ºC – Respostas ao questionário aplicado aos Encarregados de Educação dos alunos do 3º Ciclo

Q_EE_ES – Respostas ao questionário aplicado aos Encarregados de Educação dos alunos do Ensino Secundário

Q_ND – Respostas ao questionário aplicado Colaboradores não docentes

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um ensaio de visão prospectiva sobre o desafio de vislumbrar uma outra Escola, entendida como um todo maior que a soma das suas partes. Partiu da tentativa inicial de cartografar o mapa geográfico e topográfico, entenda-se educativo, de três Escolas Católicas da Diocese do Porto e da sua oferta educativa, a partir do estudo mais detalhado de uma dessas instituições.

O autor foi mandatado pela entidade titular da instituição e desenvolveu o seu estudo num colégio diocesano, com o propósito de gerar conhecimento ao serviço da compreensão e melhoria da dimensão pedagógica do seu funcionamento, para efeitos de informação, reflexão e projeção, iniciando o desiderato de recolher elementos para a construção de um referencial analítico de autoavaliação das Escolas Católicas Diocesanas, a partir do estudo de caso instrumental e projetivo, que fosse extensível às demais instituições educativas e que contribuisse para a descrição e melhoria dos modos de trabalho pedagógico, da sua oferta educativa e da promoção das aprendizagens dos alunos.

Logo na tentativa de localização, circunscrição e caracterização das três escolas católicas que integram a oferta educativa diocesana do Porto, deparamo-nos com traços identitários diferenciados, com singularidades próprias de cada uma destas escolas, detentoras de uma identidade e de uma história, de trajetórias de governo e de liderança e de culturas pedagógicas, profissionais e organizacionais próprias, sendo-lhes comum, apenas e mais que suficiente, o seu *ethos* fundacional e o estatuto de pertença à mesma e única entidade instituinte: daí a glosa introduzida de pensar correlações possíveis *das partes com o seu todo*, das partes entre si, do todo com as suas partes, e do próprio todo em si mesmo, que, sendo maior que a soma das suas partes, levasse a que todos comungassem de referenciais de ação comuns que dessem mais sentido e coerência à sua ação educativa, aos modos de organização, de governança e de liderança, e ao modo como tais modelos podem impactar na reconfiguração de novos modos de trabalho pedagógico que possam servir melhor as escolas.

O estudo de um caso instrumental e projetivo, de natureza e finalidades autoavaliativas de uma destas escolas, começou por ser inicialmente baseado no referencial analítico de observação, análise e diagnóstico de práticas, em uso pela IGEC, respeitante ao 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2023), privilegiando os domínios, campos de análise, referentes e indicadores de observação relacionados, predominantemente, com

a liderança e gestão.

Contudo, este modelo de questionário teria de ser adequado à especificidade de uma escola particular, não estatal, não apenas quanto à sua aplicabilidade neste contexto, mas sobretudo quanto aos aspetos identitários de um *ethos* específico, da pertença a uma mesma e única entidade titular e instituinte e à perspetivação projetiva de novos e modos possíveis de organização administrativa e pedagógica do conjunto de colégios da diocese do Porto.

O que nos levou à necessidade de reordenar, alterar, omitir, introduzir ou interpolar algumas perguntas no inquérito-base por questionário, relacionadas com dimensões específicas; a convocar grupos de discussão focalizada para que se pronunciassem sobre o autoconhecimento e perceção de práticas pedagógicas, sugestões de melhoria da ação educativa e construção de uma comunidade educativa; e analisar o conjunto de documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio.

Em cada um destes instrumentos, propusemo-nos colocar à reflexão dos inquiridos a possibilidade de pronúncia sobre visões projetivas sobre o futuro. O que nos levou a divergir a rota inicialmente pensada – a de construir um referencial analítico de autoavaliação das Escolas Católicas Diocesanas, a partir do estudo de um caso instrumental e projetivo – para a modelação de uma proposta multidimensional de governança, lideranças e modos de trabalho pedagógico nas escolas Diocesanas do Porto, motivados pela inspiração comum de quem navega *sem o mapa que fazia* (Sophia de Mello Breyner).

Tendo sido necessário divergir a rota do projeto, após uma análise mais detalhada de que só *podia haver o* (entretanto) *[já] sabido*, iniciamos então o presente itinerário investigativo, prosseguindo as seguintes coordenadas.

Começar-se-á por convocar o que a literatura tem vindo a refletir sobre modelos de liderança e governança e a forma como tais modelos podem impactar na reconfiguração de novos modos de trabalho pedagógico que possam servir melhor as escolas e prestar respostas diferenciadas.

Sendo expectável e desejável que os três colégios diocesanos, pertencentes à mesma entidade instituinte (*partes de um todo*), comungassem de referenciais de ação comuns, dedicaremos a Parte I – Enquadramento teórico e concetual, a pensar concetualmente, a partir da teoria e da análise empírica de um caso particular, um modelo organizacional, curricular, pedagógico, de governança e de lideranças para as Escolas Diocesanas do Porto.

Estabelecido o diálogo entre teoria e empiria, em torno de quatro dimensões nucleares – identidade das escolas diocesanas, modos inovadores de trabalho pedagógico, visões e modelos de liderança, e paradigmas possíveis de governança – verificaremos que

o modelo de liderança mais adequado às Escolas Católicas diocesanas remete para uma liderança ao serviço – robusta, consistente, agregadora e mobilizadora – que congregue as comunidades a partilhar responsabilidades quanto à proposição de modos inovadores de trabalho pedagógico, firmada no ethos diferenciador de uma Escola Católica diocesana, comum e partilhado pelas suas instituições particulares que a definem como um todo.

Tratar-se-á de uma liderança servidora e transformacional, capaz de alterar contextos, interlocutores educativos, dinâmicas e modos de pensar e agir, focando-se no desenvolvimento das pessoas, no seu empoderamento ao serviço das comunidades, geradoras de dinâmicas de transformação e de melhoria educativa, em que a identidade do todo dos colégios diocesanos seja mais do que a soma de cada um dos seus colégios (as partes).

À luz da literatura convocada e dos estudos que lhe serviram de base, é possível conciliar e concetualizar um modelo de liderança transformacional-servidora, de movimento pendular convergente, entre o todo, das estruturas supra e interinstitucionais, e as partes, das estruturas pedagógicas de cada colégio.

Quanto ao modo de concretizar este paradigma [*παράδειγμα, exemplo*], o que se sabe é que, não existindo uma única visão de liderança, existem visões de liderança que funcionam em muitos contextos; que a liderança é importante, e é necessária a liderança de muitos; e que os contextos são determinantes para a projeção de uma visão de liderança e de governança.

Sendo possível projetar e fazer renascer uma escola assim, fundada no pressuposto de uma liderança transformadora através de líderes servidores, continuaremos para uma espécie de mapa de voo e de navegação, corporizado pela parte II – Enquadramento Metodológico, que visa perceber o modo de funcionamento de um dos colégios diocesanos do Porto através de um estudo de caso instrumental de natureza projetiva, a fim de ajudar a compreender a sua organização, em termos de governança, lideranças e modos de trabalho pedagógico, auxiliados pelas fontes de levantamento de evidências, informações e dados: documentação, entrevistas e questionários.

Intentaremos, com este enquadramento, perceber um entendimento generalizável que possa ser gerado a partir de um *insight* de um único caso e, eventualmente, gerar a oportunidade de desenvolver estudos de casos instrumentais coletivos.

As diversas fontes de evidências, informações e dados permitirão enunciar algumas interpretações e incrementar a capacidade descritiva e explicativa das asserções aduzidas,

além de possibilitarem a construção de uma base de dados, constante no fascículo apartado à presente monografia, intitulado “Modelo multidimensional de governança, lideranças e modos de trabalho pedagógico nas escolas Diocesanas do Porto. ANEXOS e APÊNDICES (333 p.), que reúne detalhadamente o acervo de todo o processo, instrumentos, documentação, resultados, conclusões e leituras compreensivas que suportaram a Parte III – Estudo Empírico.

Tendo presente a articulação das fontes de evidências e dos dados recolhidos, bem como a devida triangulação, esquematizaremos esta Parte através dos títulos referidos ao longo do seu excursus. Considerado o quadro de análise que presidiu a investigação e inspirou a concepção dos instrumentos de recolha dos dados, proceder-se-á, em cada um destes capítulos, à análise categorial dos dados coletados e à respetiva discussão, no sentido de apresentar inferências relevantes para as considerações projetivas da parte conclusiva.

Verificar-se-á, entretanto, que o questionário-base, sequentemente adequado ao contexto da escola observada, pode constituir-se como um referencial possível de autoavaliação das demais escolas católicas diocesanas. A categorização das dimensões de análise, acrescida das questões entretanto introduzidas, afiguram-se como transferíveis para estudos de casos instrumentais coletivos, aplicáveis aos restantes colégios diocesanos.

As entrevistas semiestruturadas, aplicadas em contexto de grupos de discussão focalizada, contribuíram para a perceção de autoconhecimento e práticas havida pelos respondentes, bem como da projeção de melhorias.

Neste particular, e em articulação com os dados obtidos pelos questionários, será possível inferir uma série de deduções que refletem as práticas pedagógicas em uso no caso em estudo, que permitem qualificar o colégio como organizado e funcional, mais para pais e alunos e o bastante para docentes e colaboradores não docentes, que se trata de uma comunidade docente que, mesmo assistemática e informalmente, procura conhecer-se, aprender e refletir sobre a sua profissionalidade, e que os colaboradores não docentes, além de permeáveis a mudanças participadas, procuram ser ouvidos.

Os alunos apreciam o seu colégio como “segunda casa”, independentemente da sua natureza católica interinstitucional, os pais manifestam-se seletivos na escolha desta instituição e os professores seriam recetivos a um outro modelo / estrutura / referencial de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, se contribuíssem para a construção desse processo, em termos de auscultação, consulta e validação.

Da análise documental do *corpus* estruturante e orientador da gestão pedagógica do colégio, será possível identificar sinais de uma visão generosa de boas intenções, vertida

em documentos operativos e práticos, por um lado, e porventura seccionados, por outro lado, mas compossíveis com os demais documentos estruturantes. Será possível detetar alguns apartados merecedores de atenção, sobretudo ao nível da formação docente, da avaliação das aprendizagens e da qualificação dos ambientes de aprendizagem.

Concernente à direção pedagógica, será possível verificar que a sua atuação é expedita e funcional, cujo exercício se caracteriza por um observável sentido autoavaliativo quanto a ações concretas desenvolvidas, quanto a outras parcial ou debilmente evidenciadas e, até, relativamente às restantes que virá a admitir como carentes e deficitárias. Situada, quanto a nós, num equilíbrio tendencialmente mais inclinado para as suas competências executivas do que empreendedoras, averiguar-se-á até que ponto as estruturas de coordenação, supervisão e orientação pedagógica refletem mais uma tendência replicativa, do que inovadora e transformacional.

Prosseguindo para a visão projetiva detida pelos diversos respondentes sobre como percecionam a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, que vantagens e desvantagens antecipam, e de que forma cada parte pode contribuir para o todo – e como é que o todo pode alimentar as partes –, registar-se-á um dissenso entre uma tendência favorável e uma suspeição desfavorável. Detetadas, nesta secção, as fragilidades e ameaças que obstaculizam a projeção de um modelo de organização e gestão comum dos três colégios, será possível compaginá-las com uma certa antevisão, algo visionária, situada entre a prudência e a temeridade, entre o *ver para crer* e o *crer para ver*.

Aqui chegados, permitir-nos-emos enunciar uma série de Considerações Projetivas na Parte IV do presente estudo. Acreditando ser possível prefigurar um modelo de Escola diocesana com um projeto educativo cujo traço distintivo possa ser justamente o reforço e harmonização da identidade dos projetos educativos singulares de cada um dos seus colégios – espécie de identidade compósita e poliédrica – desenvolveremos nesta parte os termos, princípios e pressupostos de um modelo global multidimensional de governança, lideranças e modos de trabalho pedagógico, tendo como base a teorização concetual e empírica desenvolvida até ao momento.

E concluiremos por apresentar um esboço de organização pedagógica e administrativa do grupo de colégios da diocese do Porto, aferido da teoria e evidências empíricas recolhidas, apresentando uma esquematização descritiva deste modelo, alguns quadros e referenciais de organização administrativa e pedagógica e terminando, no sentido de regressar ao ponto e ao porto de partida, por apresentar os maiores desafios com que

concluiremos este trabalho: a mudança nas estruturas organizacionais, sendo uma condição essencial, não é suficiente para uma mudança educacional. Os desafios globais contemporâneos para uma educação de qualidade pressupõem mudanças nas estruturas organizacionais das escolas, é certo, mas igualmente a assunção de novos papéis e mentalidades da parte dos atores envolvidos e a promoção de uma cultura de aprendizagem nos diferentes níveis das organizações.

E para isso, à luz do modelo transformacional-servidor de governança e de lideranças, importará suscitar a criação e o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem, principal motor das mudanças organizativas das instituições e de modos inovadores de trabalho pedagógico, ou seja, provocar uma verdadeira *metamorfose transformacional*, indutora de um genuíno pacto educativo global, para e ao serviço das pessoas, de que as escolas diocesanas do Porto podem ser precursoras, na medida em que os seus contextos são permeáveis à projeção de uma visão de liderança e de governança inovadora.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Motivados pelo intuito de apresentar e desenvolver a proposta de uma grafia de mapa, que represente a cartografia projetiva de um esboço de organização pedagógica e administrativa do conjunto de colégios da diocese do Porto, recorreremos ao que a literatura tem vindo a refletir sobre modelos de liderança e governança e a forma como tais modelos podem impactar na reconfiguração de novos modos de trabalho pedagógico que possam servir melhor as escolas e prestar respostas diferenciadas.

Partiremos das seguintes questões fundacionais: que modelo de escola queremos construir? Que bases podem sustentar uma outra escola diocesana? Que características, que princípios, que *ethos*? Em que dimensões estruturantes deve fundear-se a perspetivação de um projeto de reflexão e construção participada de um modelo multidimensional inovador de organização de governo, lideranças e modos de trabalho pedagógico?

No decurso do presente estudo, as reflexões teóricas-concetuais, a par dos dados recolhidos, levam-nos a antever e, a seu tempo, projetar, um modelo global de governança, como esboço de uma macro-governança e organização pedagógica e administrativa das três escolas da Diocese do Porto.

Cada colégio diocesano do Porto – Ermesinde, São Gonçalo de Amarante e Colégio de Gaia – tem a sua identidade, a sua história, as suas trajetórias de governo e liderança, as suas culturas pedagógicas, profissionais e organizacionais, o seu *ethos*. Será neste plano que nos situaremos – o das culturas profissionais e organizacionais e dos modos de trabalho pedagógico – e não tanto nos elementos constituintes do *ethos* da Escola Católica (educação integral e transversal, catolicidade e eclesialidade, ambiente educativo cristão), tais como apresentados por Lopes (2014). O contributo deste último estudo permanece precursor quanto à investigação sobre a Escola Católica e o seu *ethos* específico, cuja síntese convocaremos oportunamente, sendo que, por ora, definir-se-á *ethos* como o caráter próprio e singular de uma escola que a torna diferente das demais (p. 9).

Seria expectável e desejável que os três colégios diocesanos, contanto que pertencem à mesma entidade instituinte (*partes de um todo*) comungassem de referenciais de ação comuns que dessem mais sentido e coerência à sua ação educativa. Por conseguinte, o problema de investigação residirá na conjugação das identidades, diferenças e complementaridades, perseguindo como propósito o de pensar concetualmente, a partir da teoria e da análise empírica de um caso particular, um modelo organizacional, curricular,

pedagógico, de governança e de lideranças para as Escolas Diocesanas do Porto.

O objeto central deste estudo é o de conceber um modelo multidimensional de governança, liderança e modos de trabalho pedagógico nas escolas Diocesanas do Porto, propondo-se a constituição de um órgão supra e interinstitucional, diretamente dependente da entidade titular, de acordo com um conjunto de competências de administração, gestão e organização escolar e educativa.

Tomando como referência as características identitárias de cada colégio, bem como as suas especificidades de inscrição territorial, perspetivar-se-ão um conjunto de princípios orientadores quanto aos desafios emergentes de inscrição territorial de cada colégio, da sua projeção e de modos inovadores de trabalho pedagógico, como prioridades estratégicas deste órgão diretivo.

A apresentação, discussão e interpretação dos dados empíricos recolhidos no estudo de caso aqui desenvolvido, a partir de um terreno de inscrição e de uma comunidade particular, fornecerão elementos reflexivos para repensar o modelo de governação dos colégios.

Estabelecer-se-á o diálogo entre teoria e empiria, em torno de quatro dimensões nucleares: identidade das escolas diocesanas, modos inovadores de trabalho pedagógico, visões e modelos de liderança, e um paradigma possível de governança.

O modelo de liderança que se prevê projetar com este estudo remete para uma liderança ao serviço – robusta, consistente, agregadora e mobilizadora – que convoque as comunidades a partilhar responsabilidades quanto à proposição de modos inovadores de trabalho pedagógico, a partir das suas estruturas de orientação educativa e dos instrumentos de autorregulação, de avaliação e de satisfação, ordenadas a uma parceria e inscrição territorial visível e consistente.

Firmado no *ethos* diferenciador de uma Escola Católica diocesana, comum e partilhado pelas suas instituições particulares que a definem como um todo, empoderado por uma liderança servidora e transformacional, potenciadora de inovação educativa, resultarão comunidades educativas de referência, enquanto comunidades profissionais de aprendizagem colaborativa e interativa, que reforcem dinâmicas de auto e hetero regulação e avaliação.

Uma liderança servidora e, por isso, transformacional, será capaz de alterar contextos, interlocutores educativos, dinâmicas e modos de pensar e agir, focando-se no desenvolvimento das pessoas, no seu empoderamento ao serviço das comunidades, geradoras de dinâmicas de transformação e de melhoria educativa. Em suma, tentar

construir mais comunidade: mais comunidade intrínseca e mais comunidade interinstitucional, em que a identidade dos colégios diocesanos – *O Todo* - seja mais do que a soma de cada um dos seus colégios (*as Partes*).

1. O conceito multidimensional de cultura organizacional da escola e a relevância das lideranças

Tomando por referência o estudo “As escolas fazem a diferença: o papel das lideranças e da cultura escolar” (Amorim et al., 2019), iniciamos por, numa perspectiva interacionista, descrever a cultura escolar como a cultura organizacional da escola – considerada, não como instituição global, mas como cada escola em particular e os seus atores organizacionais.

A cultura organizacional escolar, sendo expressão da maleabilidade organizativa, entre as orientações exógenas e formais da cultura escolar e as apropriações culturais endógenas, orienta as organizações escolares quanto à definição das suas estratégias e processos concretos de ação.

O desenvolvimento de interações entre os atores organizacionais, na relação entre si, com o espaço e com os saberes, define as estratégias de atuação da organização escolar, enquanto expressão da cultura escolar.

Uma cultura de coesão entre os atores, a diferença de processos e de práticas e a apropriação de recursos potenciam as aprendizagens de qualidade. E neste sentido, a qualidade das lideranças é preponderante para a definição de linhas estratégicas prioritárias para a promoção da cultura organizacional escolar, sendo a variável e o fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas, mais contribui para que os alunos aprendam.

O estudo empírico que serviu de base a este artigo que aqui convocamos, tendo sido aplicado a duas escolas com contextos e populações estudantis semelhantes, mas que apresentavam resultados académicos diferentes, visou sobre a organização das escolas, o clima organizacional e as lideranças de topo e intermédias e concluiu pelo seu impacto nos processos e resultados educativos. Dos resultados aferidos foi possível concluir que as diferenças observadas nas duas escolas resultaram de cultura(s) de escola diferente(s), sendo que a escola que apresentou melhores resultados académicos destacava-se por um estilo organizativo que lhe conferia uma identidade própria, e pelas lideranças mobilizadoras e partilhadas, que potenciavam a melhoria dos resultados dos alunos.

Recorrendo aos conceitos de liderança distribuída ou partilhada, como novo modo de conceitualizar e exercer uma liderança transformacional e pedagógica-instrucional, os autores concluíram que a distribuição da liderança é um importante fator de influência e de mudança do ensino e das escolas, que afeta, de forma direta, os aspetos da cultura e das condições da escola, e, indiretamente, a melhoria dos resultados académicos dos alunos.

Encontramos aqui uma metáfora que, de certa forma, deflagra o propósito que também conduz a presente monografia. Sem ainda nos adentrarmos sobre o modo concreto de gizar determinado modelo de governança e lideranças das três escolas católicas pertencentes à Diocese do Porto; intuindo que, não existindo uma única visão de liderança, há, contudo, visões de liderança que funcionam em muitos contextos; e que, sendo a liderança importante, é necessária a liderança de muitos; detemo-nos no conceito de cultura de escola como um conjunto de dimensões imateriais, humanas e relacionais de uma determinada instituição escolar que, para além da responsabilidade social que lhe estaria socialmente cometida de garantir a todos uma aprendizagem significativa e bem-sucedida, configuraria os traços identitários de uma Escola, comparativamente a outra.

O sentido de pertença, de compromisso, de corresponsabilidade e de qualidade relacional entre todos os interlocutores educativos – alunos, pais, colaboradores, professores, instituições locais – definiriam como que o carácter, a personalidade e a identidade coletiva de uma Escola.

Estes traços distintivos seriam facilmente tangíveis e percecionados por quem nela entrasse pela primeira vez ou a ela regressasse nas mais diversas situações do quotidiano escolar e profissional, quase sem necessidade de um projeto educativo em papel, porque o mesmo estaria inscrito e seria coproporizado por todos os atores educativos.

Queremos acreditar que haverá escolas assim, as que são rememoradas como determinantes para a biografia de quem por lá passou e que continuam a alimentar uma cultura própria de escola.

Ora o artigo que nos acompanha, levou-nos a concluir que a cultura escolar é, no fundo, expressão da cultura organizacional da escola produzida e partilhada por todos os seus atores e promovida pelas lideranças. Ou seja, como uma espécie de icebergue em que a parte visível e tangível é o que se vislumbra à superfície, a qualidade da cultura de escola é suportada pela qualidade da liderança organizacional da escola. As lideranças têm um papel fundamental na definição, criação e direção de uma cultura escolar que apoie e incremente a motivação, a mobilização e o compromisso de todos os agentes para promover a melhoria e o sucesso dos alunos.

O modo como as lideranças são exercidas influenciam e potenciam a qualidade da cultura escolar, tal como concluído pelo estudo e pela literatura que lhe serviu de base, sendo que a prática de liderança nas escolas, sendo capaz de promover o diálogo e o debate pedagógico, a cooperação e corresponsabilidade entre professores, o incremento da proximidade e do sentido de pertença de todos os interlocutores educativos, enfim, uma liderança distribuída ou partilhada, afigura-se como determinante para a construção da identidade distintiva da cultura escolar.

Mas qual será o perfil de uma liderança distribuída ou partilhada? O estudo empírico supra referenciado contribui para a definição de um possível referencial de liderança, que assim resumimos e subscrevemos: as lideranças de topo/intermédias devem ter um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos, centrar-se nas pessoas, apoiar o trabalho dos docentes e contribuir para o seu desenvolvimento profissional e iniciativa decisória e definir colegialmente metas e objetivos comuns a atingir.

Sendo capaz de comunicar eficazmente, deverá a liderança envolver, acompanhar e reconhecer o trabalho dos docentes, de modo a promover um estilo organizativo que envolva professores, pais/encarregados de educação e alunos e fomente o sentido de pertença e identidade organizacional.

Assim consolidada uma liderança partilhada, será de naturalmente resultar um bom clima relacional entre os diferentes membros da comunidade educativa, pautado pela cordialidade, urbanidade, abertura, permeabilidade e confiança entre todos os seus elementos.

Centrando-se a cultura organizacional da escola nas pessoas, na promoção do sucesso e da formação integral dos alunos, uma escola assim será reconhecida pelos seus habitantes e pela sociedade local como diferente e diferenciadora.

Do exposto, e ainda que considere como desejável um perfil de liderança com estes atributos, admite-se a dificuldade de conjugar uma liderança transformacional, que enfatiza a visão e a inspiração carismática, com uma liderança pedagógica/instrucional, que valoriza, entre outras, a definição de metas claras quanto à gestão do currículo – numa lógica de prestação de contas –, a que acresce a responsabilidade lateral de, no interstício de múltiplas tarefas burocráticas-administrativas, dispor de economia bastante para cultivar um clima de escola positivo.

Por seu turno, a ideal liderança distribuída ou partilhada incorre no risco de um certo enviesamento interpretativo quanto às opções estratégicas de mobilização dos agentes de liderança intermédia, o que coloca a questão de, se e quando conseguida, escrutinar se a

avaliação empírica da percepção sobre as lideranças não enfermarão de eventuais efeitos de halo, de estereótipo ou, mesmo, de atitudes acríticas de sujeição a uma espécie de sensualidade carismática da liderança, facilmente coincidentes com uma perversa lealdade institucional a todo o custo. Algo que nas escolas privadas e, especificamente católicas, pode suceder. O que nos levará, em termos teórico-conceituais, a acrescentar uma característica a este protótipo de liderança e nomeá-la, mais do que a adjetivar, como liderança servidora: ministerial, na aceção do termo.

2. De vários, um modelo de governação e de liderança transformacional-servidora

Tal como sistematizado por Amorim et al (2019), “a evolução do estudo da liderança transitou de modelos estáticos para modelos que passam a ter em conta as variáveis do contexto e as relações entre líderes e liderados” (p. 29).

O conceito de liderança transformacional, inaugurado por James MacGregor Burns, em 1978, caracterizava-se pela capacidade do líder motivar e introduzir mudanças nas atitudes dos liderados, de modo a induzir a concretização de objetivos inspirados por valores e ideais, contraposto a um modelo de liderança transacional, baseada numa lógica de permuta / troca, operada pelos binómios remuneração / recompensa – coerção / controlo.

A partir da ideia seminal de Burns, Bass (1985) desenvolveu o conceito de líder transformacional, cuja ação congrega as informações do contexto, convertendo o sistema de valores do líder numa referência importante para os liderados.

Se Burns introduzira a distinção entre liderança transacional (baseada em trocas e recompensas) e liderança transformacional (que inspira, motiva e promove o desenvolvimento dos liderados), Bernard M. Bass expandiu e operacionalizou o conceito, propondo dimensões mensuráveis da liderança transformacional e introduzindo quatro componentes centrais da liderança transformacional, frequentemente referidos como os "4 Is" (B. Avolio et al., 1991): Influência idealizada (*Idealized Influence* ou *charismatic influence*), Motivação inspiradora (*Inspirational Motivation*), Estimulação intelectual (*Intellectual Stimulation*) e Consideração individualizada (*Individualized Consideration*).

A influência idealizada apelaria para os ideais dos colaboradores, partilhando visões empreendedoras, realizações futuras de grande significado coletivo e metas desafiadoras.

A motivação inspiradora seria suscitada pelo líder-modelo, mobilizador de uma identidade coletiva e de um clima ético que operasse a precedência do bem comum aos

interesses próprios.

A consideração individualizada partiria do conhecimento personalizado dos colaboradores, dos seus pontos fortes e fracos, capacitando e orientando a sua ação.

A estimulação intelectual seria ordenada a manter expectativas positivas sobre os colaboradores, estimulando o seu melhor desempenho, desafiando a assunção de responsabilidades e incentivando a criatividade para alterar contextos, incrementar o sucesso e induzir o interesse e compromisso em assumir projetos com liberdade decisória.

Associadas a estas áreas, Stone (2004) sistematiza algumas das características de liderança que as acompanham. A influência idealizada é inspirada pelo elemento carismático da liderança transformacional: o líder, protótipo de integridade ética e moral (Tracey & Hinkin, 1998) torna-se modelo admirado, respeitado e emulado pelos seguidores. Suscita uma visão compartilhada de futuro, alinha valores e interesses pessoais com os interesses e propósitos coletivos e compartilha riscos (Avolio & Bass, 2002; Bass, 1990; Jung & Avolio, 2000). Suscita uma inspiração carismática-motivadora, porquanto confere significado e desafio ao trabalho de seus seguidores, e desperta o espírito, entusiasmo e otimismo da equipa através de uma comunicação interativa, recíproca e vinculativa em ordem à mudança e em direção a metas e visões partilhadas quanto ao futuro. O líder estimula intelectualmente os colaboradores e suscita a inovação e a criatividade, mediante o questionamento de pressupostos, a reformulação de problemas e novas abordagens face a problemas antigos. O erro é abordado individualmente, na linha de resolução e superação de problemas de forma racional. Usando de uma consideração individualizada pelos colaboradores, o líder transformacional atende às necessidades, desejos e expectativas individuais de realização e crescimento de cada um, elevando – como mentor – o seu potencial. Ao promover a comunicação bidirecional, usa e potencia a escuta eficaz, e delega, monitoriza e redireciona tarefas, propiciando o empoderamento dos seus colaboradores (Behling & McFillen, 1996).

Em suma, o líder influencia, congrega valores e estimula a confiança (Kirkpatrick & Locke, 1996; Podsakoff et al., 1996; Shamir, 1995). Ao partilhar uma visão clara, ao explicar atrativamente como alcançá-la, ao liderar pelo exemplo e ao capacitar os colaboradores a ver mais adiante, o líder congrega respeito e confiança, levando os seguidores a conformar os seus valores à visão de uma liderança transformacional.

Compaginado com o modelo de liderança servidora, preconizado por Greenleaf (1970, 2008) o foco da liderança transformacional é direcionado à organização e ao comprometimento dos seguidores com os objetivos organizacionais. Já a liderança

servidora deslocaliza o foco principal da organização para o colaborador, sendo que a conquista dos objetivos organizacionais é o resultado subordinado.

A concentração do líder servidor nos seguidores parece ser o principal aspecto que o distingue, no sentido de complementar, da liderança transformacional, uma vez que esta última é um processo de construção de comprometimento com os objetivos organizacionais, alcançada através do empoderamento dos seguidores (Yukl, 1998), como uma espécie de outra extremidade da liderança transacional.

Tanto os líderes transformacionais como os líderes servidores são visionários, geram confiança, apresentam-se como modelos, consideram e são considerados pelos seguidores, delegam responsabilidades, comunicam, escutam, ensinam, influenciam e empoderam os seguidores, sendo, portanto, complementares e concordantes.

Ainda complementar à liderança transformacional, a liderança servidora pode acrescentar mudanças efetivas nas organizações, não tanto pela via dos objetivos organizacionais, mas pela via de uma personalização organizativa que confluirá na conquista dos objetivos organizacionais.

Quando os seguidores reconhecem que os seus líderes seguem realmente os ideais da liderança servidora, é atenuado o risco de alimentação contínua de sentido recíproco, até mesmo, de eventuais situações de manipulação e de corrupção do ciclo de influência carismática, uma vez que os colaboradores tornam-se, crescem e desenvolvem-se mutuamente como servidores, conquistando influência e confiança por meio do serviço, e não apenas do carisma, ganhando bem-estar, desenvolvimento pessoal, relacionamento interpessoal, ordenados ao empoderamento das pessoas, conducente, por isso, à excelência organizacional e ao sucesso a longo prazo (Braham, 1999).

Apesar desta singularidade, e quando comparada com a liderança transformacional, detentora de uma base teórica e prática bem mais consolidada, a liderança servidora carece ainda de mais pesquisas empíricas e instrumentos de medição bem definidos. A pesquisa académica sobre liderança servidora permanece num estágio inicial, contanto que, até ao momento, os estudos têm-se concentrado principalmente na sua comparação com outros métodos de liderança e na identificação de características específicas da liderança servidora (Farling et al., 1999; Giampetro-Meyer et al., 1998), nas suas variáveis de visão, influência, credibilidade, confiança e serviço. De relevar ainda que a fonte deste modelo de liderança parece radicar numa base espiritual, com base em valores explícitos que permite ao líder servidor agir em conformidade. Os estudos sobre liderança servidora que intentaram definir características específicas do conceito de liderança servidora por meio de um instrumento

escrito e mensurável, validaram a ideia de valores como base para a liderança servidora, concluindo pela necessidade de pesquisas empíricas adicionais para compreender completamente a relação entre valores e liderança servidora. Da mesma forma, os estudos apontam para a ideia de modelos emergentes de liderança que relacionam a liderança servidora com a sua base espiritual. Algo que o presente estudo pode desenvolver, até mesmo para testar o alcance de alguns dos atributos da liderança servidora, semelhantes, mas suscetíveis de extensibilidade para além dos da liderança transformacional.

Tomando como referência a síntese comparativa apresentada por Stone (2004), são verificáveis diversas similaridades entre os atributos da liderança transformacional e da liderança servidora, mas igualmente pontuais especificidades diferenciadoras a favor deste último modelo, comparativamente ao primeiro ($\cong$):

- Credibilidade / competência ($\cong$ respeito);
- Delegação (partilha de riscos)
- Honestidade e integridade (integridade)
- Modelação e visibilidade (modelação)
- Serviço
- Urbanidade (comprometimento com metas)
- (entusiasmo)
- Persuasão (racionalidade)
- Pioneirismo (resolução de problemas)
- Apreço pelo outro (consideração individualizada)
- Atenção personalizada (encorajamento)
- Ensino (mentoria)

Verifica-se que a liderança transformacional e a liderança servidora têm características relativamente análogas e complementares, que incorporam a influência, visão, confiança, respeito ou credibilidade, partilha de riscos ou delegação, integridade e modelação.

Ambos os modelos enfatizam a valorização das pessoas, a escuta, a orientação / ensino, e o empoderamento dos seguidores, coincidindo na consideração e valorização individualizada dos colaboradores.

Contudo, a liderança transformacional e a liderança servidora apresentam pontos de variabilidade, que assim destacamos em relação à segunda: influência não convencional, derivado do paradigma de serviço (Stone et al., 2004), maior grau de confiança não-diretiva

nos colaboradores, e modelo do líder, cujo foco é servir os liderados e, por extensibilidade, os objetivos organizacionais. Esta variabilidade, em que o líder é capaz de mudar o foco principal de liderança da organização para o seguidor é o fator distintivo para determinar se o líder se situa numa ou outra tendência, que certamente influenciará outras características e resultados e dará origem a diferenças secundárias entre os conceitos.

De momento, transitória e instrumentalmente, poder-se-á conciliar e concetualizar um modelo de liderança transformacional-servidora, de movimento pendular convergente, entre o todo, das estruturas supra e interinstitucionais, e as partes, das estruturas pedagógicas de cada colégio.

Conforme anotado por Lourenço-Gil et al. “as revisões teóricas sobre liderança nas organizações escolares têm vindo a salientar a pertinência de três perspetivas: a transformadora, a instrucional e a distribuída. Contudo, prevalece o desafio da articulação destes quadros teóricos, relevante para respaldar e orientar estudos empíricos sobre as lideranças escolares de forma transversal e holística” (2020, p.34), uma vez que o estudo da liderança nas instituições escolares é um fenómeno sistémico, multinível e cultural.

Esta perspetiva – de que a cultura é passível de servir como instrumento que contribui para a eficácia da gestão escolar – leva Leithwood (1994) a destacar oito passos relevantes na liderança transformadora de uma escola: construir a visão da escola; estabelecer os objetivos da escola; fornecer estimulação intelectual; dar suporte individual; modelar boas práticas e valores organizacionais; demonstrar expectativas de desempenho elevado; criar uma cultura de escola; e desenvolver as estruturas de forma a promover a participação nas decisões da escola.

Esta transição do líder transformacional, focado na organização, para o líder servidor, focado nos colaboradores, determina a aplicabilidade das dimensões anteriores às pessoas e à sua participação nas decisões da escola e na partilha de visões empreendedoras, ordenadas a realizações futuras e coletivas de grande significado coletivo.

Definida e mobilizada uma identidade coletiva e um clima ético – *ethos* – que suscite a precedência do bem comum aos interesses individuais, sem, contudo, deixar de ter presente as necessidades, desejos e expectativas de realização e crescimento, potenciando a assunção de responsabilidades, promovendo a iniciativa de alterar contextos e induzindo o compromisso em assumir projetos, os líderes servidores concorrem para a conquista dos objetivos organizacionais, porém, como resultado inerente ao da conquista das pessoas, pelo serviço.

Desta forma, a liderança servidora, intercomunicante entre líderes, pode corrigir a

“clivagem básica, não questionada, entre líder e colaboradores – amiúde designados seguidores” (Lourenço-Gil et al., 2020, p. 73) uma vez que estimula a reciprocidade implicativa num todo, maior que as suas partes.

Perante o risco da teoria da liderança transformadora não identificar (sub)domínios de atividade sobre os quais visa estimular intelectualmente os colaboradores e promover iniciativas de aprendizagem e melhorias/ inovação (p. 75), o empoderamento dos seguidores levaria, por esta via, a que fossem os primeiros e naturais corresponsáveis pela personalização organizativa e pela resolução de problemas.

E por fim, face ao risco dos pressupostos teóricos da liderança instrucional compartilhada, com vista à mudança transformacional, ser omissa relativamente aos processos de influência envolvidos na liderança, compreende-se o potencial de as articular com a liderança servidora. (p. 78), já que os protagonistas seguem realmente os ideais inerentes ao paradigma do serviço, afastando o risco de manipulação ou de perversão da eventual influência carismática, crescendo e desenvolvendo-se reciprocamente como servidores.

Em suma, dizendo com Gurr (2023) que, não havendo dúvidas de que a liderança educacional tem uma complexidade considerável e que esta está a aumentar, importa refletir, com base nos quadros teórico-concetuais sobre modelos de liderança, como a liderança na educação é concetualizada e implementada, como os líderes educacionais são selecionados e apoiados, e que papel podem assumir os diversos interlocutores junto dos líderes educacionais.

Face aos múltiplos modos de concetualizar a liderança, incluindo as diversas visões adjetivas de liderança, visões de processo, conceções teóricas e estruturas, e modelos conceptuais, as evidências e a pesquisa sobre liderança educacional apontam para os seguintes modelos dominantes de liderança: transformacional, instrucional / para a aprendizagem, e distribuída.

O autor que temos vindo a seguir, tendo por base os estudos de Davies (2005, 2009) e de Arar and Oplatka (2022), enumera, a partir daquelas três principais visões, muitas outras ideias sobre liderança na educação, conforme se acentue a dimensão estratégica, convidativa, ética, centrada na aprendizagem, construtivista, poética e política, empreendedora, sustentável, emocional, educacional vs não educacional, sendo que, além da base de liderança transformacional, instrucional e distribuída, acresce a liderança compartilhada, responsável, baseada na comunidade, culturalmente relevante, narcisista, autêntica, espiritual e positiva, bem como seções sobre liderança para a justiça social e de

mulheres. A esta enumeração, podem ser adicionadas outras dimensões, como a sistémica, transformadora, de crise, culturalmente responsiva, empreendedora, futura, relacional, subversiva e nociva; ou ainda situacional, transaccional, transformacional, pedagógica, ética, compartilhada e colaborativa.

Nesta lista, figura – como adjetivada – a liderança servidora; contudo, à luz do que intentaremos apresentar, e reconhecido o nexo entre governança e liderança, bem como da relação entre os contextos e liderança, optamos por reler a literatura e os dados empíricos à luz de um modelo de governança transformadora, centrada no serviço.

Perante o facto da literatura sobre liderança educacional ser abundante, enquanto que sobre governança é modesta, resultando uma ténue sobreposição entre estas áreas de pesquisa, o presente trabalho pode concorrer modestamente para novos *insights* sobre liderança educacional.

Uma vez que os contextos – interno e externos – das instituições são importantes para o desenho e projecção de um modelo de liderança educacional, que intencionalmente havemos de designar como *multidimensional*, concluímos com Gurr (2023), afirmando que: não existindo uma única visão de liderança, existem visões de liderança que funcionam em muitos contextos; a liderança é importante, e é necessária a liderança de muitos; a preparação, o desenvolvimento e as práticas da liderança são importantes; e os contextos são determinantes para a projecção de uma visão de liderança e de governança.

Os ambientes com contextos diversificados e diferenciados, como os que aqui teremos presente prospetivamente, devem interpelar os líderes educacionais a lidar com diversas forças – sistémicas, institucionais, educacionais, políticas, económicas, tecnológicas, socioculturais – relacionadas com a natureza da(s) escola(a), das equipas e das famílias, que impactam na sua atuação e com as quais são chamados a interagir, de acordo com uma visão de liderança contextualmente relevante e sensível.

3. A visão inovadora das lideranças

A gestão escolar e a inovação educacional são temas que se destacam na investigação da área da educação, como fator significativo na qualidade da organização escolar. De acordo com Cabral et al. (2020, p. 164) um dos contributos relevantes da investigação em educação tem sido o de conseguir identificar, reunir e difundir boas práticas que permitem harmonizar a investigação e soluções empíricas eficazes.

Os modelos de liderança, gestão da mudança organizacional e inovação educacional

são fatores importantes de influência na organização das escolas (Amorim et al., 2019).

Partindo do conceito de liderança instrucional (Hallinger, 2000), harmonizada com o modelo de liderança transformacional e reconfigurada com o modelo de liderança distribuída ou partilhada de tarefas e de influência (Bolívar, 2012), a que acresce o paradigma do exemplo servidor, é possível apresentar as bases para a construção de um modelo multidimensional de governança, comum a três instituições educativas que, tendo presente a sua autonomia de inscrição territorial, são tuteladas pela mesma entidade constituinte. É possível pensar, teórica e empiricamente, um modelo e um processo de liderança de mudanças educacionais (Hallinger, 2003), ordenadas para a aprendizagem dos alunos (Hallinger, 2011).

Para o esboço desta cartografia de governança, importa definir uma visão clara e inspiradora, capaz de mobilizar as lideranças em direção às mudanças necessárias, partilhando, envolvendo e atualizando o mapa de intenções com todos os envolvidos (Kotter, 1996). Em segundo lugar, e de acordo com Fullan (2007), é necessário investir na formação e capacitação do envolvidos para que estes estejam preparados para lidar com as mudanças de inovação propostas. As decisões e processos de mudança deverão igualmente envolver a participação ativa das comunidades escolares: pais, alunos e membros da comunidade (Hargreaves & Fink, 2006).

A concretização deste modelo implica a implementação de um processo gradual: a mudança organizacional deve ser implementada progressivamente, através da conquista de êxitos faseados, que incrementem a segurança e confiança dos intervenientes, evitem resistências e suscitem uma cultura de mudança educacional.

No caso em apreço, tratando-se de um modelo de governança comum a três instituições educativas, convirá suscitar e promover uma rede colaborativa entre as comunidades, onde se partilhem conhecimentos, experiências e soluções, que inspirem, alimentem e suportem uma cultura comum de inovação permanente.

A utilização de tecnologias educacionais pode ser uma estratégia importante para a inovação e mudança nas escolas: segundo Collins & Halverson (2009), as tecnologias podem aumentar a eficiência e a eficácia do ensino e prover novas oportunidades de aprendizagem aos alunos. Com efeito, e tomando como princípio orientador e fundacional de que as mudanças organizacionais devem estar focadas na aprendizagem dos alunos, todas as decisões devem ser tomadas com base nas suas necessidades e interesses.

Este pressuposto implica que a génese e promoção de uma cultura de inovação seja criada nas próprias escolas, mediante o estímulo e valorização da experimentação, da

criatividade e da colaboração entre os profissionais.

A evolução e consolidação das mudanças organizacionais devem, por isso, ser constantemente monitorizadas e avaliadas, a fim de que a definição de indicadores e métricas de progresso possam avaliar o impacto das inovações implementadas. Em conclusão, é fundamental para a inovação e mudança nas escolas que a governança e liderança seja forte, inspiradora, comprometida, mobilizadora e permeável a novas ideias e perspectivas.

4. Uma liderança transformadora: de líder a servidor que lidera

Tendo já presente o modelo de uma liderança servidora, do servidor como líder (The Servant as Leader, de Robert K. Greenleaf), parece-nos possível definir, caracterizar e concretizar um referencial de governança comum a três instituições educativas tuteladas pela mesma entidade constituinte, a Diocese do Porto, que corporize mudanças substanciais na governação, organização e nos modos de trabalho pedagógico.

Ao fazê-lo, isto é, ao declarar e reafirmar claramente o objetivo para o qual tenderá o resultado da investigação, revemo-nos nas palavras de Greenleaf: “o líder dá certezas e propósitos a outros que possam ter dificuldades em alcançá-lo por si mesmos”.

Ao afirmar o que pretende alcançar, o líder servidor é, portanto, diácono, terapeuta, liturgo, servente, serviente, prestador, prestável, atendente, hospedeiro, apóstolo, curador...ministro¹. Aquele que é reconhecido primeiro como servidor, e a quem é devida livremente a lealdade dos liderados, estimula a imaginação e desafia as pessoas a trabalhar para algo que ainda não sabem fazer, mas do qual se podem orgulhar, enquanto se movem para alcançar algo visionário e que, por exceder o alcance da vista, valerá a pena construir.

Ao estabelecer o objetivo, especialmente aquele de alto risco, ou visionário, o líder suscita o entusiasmo (*sustaining spirit*; *entheos*: Deus em si) junto dos que o seguem,

¹ **Διάκονος**: diácono, servo, que presta serviço.

Θεραπεύω: terapeuta, que serve, cuida, cura, restaura (**υπηρέτης**: servo, auxiliar, assistente);

Λειτουργός: liturgo, servo, ministro

Οἶκος: casa (família, membro de uma casa, servos e escravos) Var.: οἰκοδεσποτέω: hospedar, dirigir uma casa, administrar;

- **οἰκοδεσπότης**: Οἶκος+ δεσπότης= senhor da casa, hospedeiro, mestre, chefe, proprietário da casa;
- **οἰκοδομέω**: construir, edificar, erigir, construir, reconstruir, reedificar, restaurar, edificar, fortalecer, beneficiar;
- **οἰκονομία** [economia]: mordomia, administração;
- **οἰκονόμος**: mordomo, administrador, tesoureiro da cidade, administrador;
- **οἰκουμένη**: 'habitado,'

Ἀπόστολος: apóstolo, delegado, enviado, mensageiro, pessoa que detém a posição de serviço mais responsável

passando estes a aceitar igualmente o risco que o espera.

Segundo Greenleaf, o líder precisa de duas competências intelectuais, que usualmente não são avaliadas academicamente: precisa de antever o que ainda não conhece (presciência) e prever o imprevisível (previsão). A arte da liderança radica, em parte, na habilidade de preencher, através da intuição, a lacuna entre a informação disponível e a informação necessária, como se tratasse de um ato de fé. A previsão, a antecipação do futuro, deverá ser o guia que lidera o líder, sob risco desta lacuna, ou recusa, ser vista como uma omissão ética e, portanto, antiética, *des-animada, átheos*.

Salienta-se este aspeto, porque é de antecipar como problema real, a possibilidade de se considerar que a reforma das instituições, caso não alcance resultados imediatos, possa ser pretexto para regressar ao *status* inaugural, replicando os mesmos processos e esperar resultados diferentes, na expectativa de um regresso à condição mínima da qual se partiu. Todavia, a construção de uma liderança de pessoas, antes da revolução das instituições, deve envolver, revolver e transmutar as pessoas em primeiro lugar.

Nas palavras de Greenleaf, as instituições precisam de dois tipos de líderes: os que estão dentro e carregam as funções do expediente diário; e aqueles que, ficando de fora, continuam envolvidos e, beneficiando de algum distanciamento, acompanham os líderes ativos. Estes são os administradores (curador, mandatário, fiduciário, depositário, perito, comissário,...) O seu papel é determinante para dar aos que servem e oportunidade de liderarem. Sendo este o papel com que se investe o líder, torna-se absolutamente claro que também este deverá ser ocupado por um líder que sirva e que, por isso, seja depositário de confiança. Não deixará de ser uma proposta perigosa, esta, proposta por Greenleaf, de fundir servidor e líder: perigoso para o servidor nato que se torna líder; para o líder que percebe que deverá tornar-se servidor; e para os liderados que assentem em ser conduzidos por um servidor.

O Cristianismo, inspirador do ethos educativo das escolas católicas, apresenta um paradigma bem conhecido, que ajuda a compreender o sentido de aparentes paradoxos:

«Compreendeis o que vos fiz? Vós chamais-Me Mestre e Senhor, e dizeis bem, porque o sou. Se Eu, que sou Mestre e Senhor, vos lavei os pés, também vós deveis lavar os pés uns aos outros. Dei-vos o exemplo [παράδειγμα, paradigma], para que, assim como Eu fiz, vós façais também». (Jo 13, 1-15).

Para seguirem este paradigma, foi preciso compreendê-lo. Os seguidores crescem

de estatura sempre que o líder que os serve tem empatia por eles, os aceita como são e, apesar do julgamento crítico de que possam ser alvo, são fiduciários e depositários da sua confiança.

O líder-servidor é primeiramente servidor, ao contrário do líder que é primeiro líder. O primeiro serve primeiro; o segundo, primeiro lidera. O primeiro fará de quem serve, mais pessoas, mais saudáveis, mais sábias, mais livres, mais autónomas, mais propensas a tornarem-se também elas servidoras. O segundo lidera primeiro, e depois serve-se da conformidade instituída. Face ao dilema de não se saber como reconhecer um líder servidor, o mais que se poderá saber, sobre si mesmo e sobre os outros, é o efeito da sua influência sobre os demais: se os enriquece, se lhes é indiferente ou se os diminui. O ónus da liderança poderá levar a que líderes natos e fortes, tendo potencial para liderar, não liderem como servidores; tal como os que, não sendo líderes servidores natos, se vejam impedidos de o ser. Greenleaf esclarece:

“Eu tenho um preconceito quando se sugere que apenas um servidor nato responde automaticamente a qualquer problema, ouvindo primeiro. Quando ele é um líder, essa disposição faz com que ele seja visto primeiro como servidor. Isso sugere que um não-servidor que quer ser um servidor pode-se tornar num, através de uma longa e árdua disciplina de aprender a ouvir, uma disciplina suficientemente sustentada para que a resposta automática a qualquer problema seja ouvir primeiro”.

Em suma, os servidores capazes e com potencial para liderar devem liderar e, onde apropriado, devem seguir apenas os líderes-servidores: os que naturalmente o são, e os que aprendem sê-lo. O líder-servidor está consciente da sua responsabilidade de seguir um caminho idealista, independentemente do seu impacto na ordem estabelecida. Porquê? Porque os efeitos da sua liderança edificarão certamente uma nova ordem, entendida como uma ordem melhor.

Aplicado este paradigma a um perfil de liderança, o mesmo pode não o ser imediatamente transponível para o complexo conceito de governança, dada a sua débil sobreposição terminológica. Nesse sentido, importa, ainda que resumidamente, detalhar o conceito de governo / governança, conforme focado por Moreira (2014).

Governança (*governance, good governance, government, governação, governo*) introduz o sufixo nominal “ança” que, geralmente, indica ação, estado ou qualidade, formando um substantivo a partir de verbos ou outros substantivos. Nesta linha,

governança designa o resultado de ação, mais que a própria ação em si mesma, sendo que o termo governação, com o sufixo “ação”, designa a lisura do próprio processo ou modo de “reger”, mais que o “gerir”.

A dimensão gestonária, gerencial, managerial de governança, passa a ser entendida como extensão da própria ação processual de governar, a nível holístico e multidimensional, dirimindo eventuais conotações de *ingerência* nas lideranças.

Tomando como ponto de partida o étimo e analogia de *government*, enquanto instituição responsável do governo de uma sociedade, e de *governing*, como ação de governar do próprio governo, resulta que *governance* seria o próprio processo, mais ou menos formalizado, de (se)governar(-se).

Ciente do risco de se entender “governança” como refém de uma visão instrumental do governo, e associando “governação” ao sentido de bom governo, concluímos que ambas não intrinsecamente compagináveis: a primeira, mais próxima do modo de atuar do oleiro, que aspira a bem modelar o barro, de acordo com uma intenção ou plano visionário; e a segunda, mais próxima ao trabalho do jardineiro, que cuida da vitalidade da terra: do húmus que dá vida a uma cultura comum, fazendo-a frutificar e florescer. Ambas, a modelação de uma ideia ou ideal projetivo e a proposta de convocação de pessoas para a edificação de um projeto e de uma obra comum, erguida a várias mãos, são indeclináveis para a boa compreensão e harmonização de governança e liderança. Daí que seja possível projetar e fazer renascer uma escola assim, fundada, usando de uma outra analogia, às *artes do voo e às ciências da navegação* (Alves et al., 2012).

PARTE II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Com base nos quadros teórico-concetuais apresentados no capítulo anterior sobre modelos de liderança, e considerada a margem ténue que delimita a sua relação com a governança, importa prosseguir a reflexão quanto ao modo de concretizar e adequar o quadro teórico ao contexto organizacional das escolas, ao nível da proposição de um modelo multidimensional impactante no modo de governar, liderar e influenciar o trabalho pedagógico dos colégios diocesanos do Porto.

Evitando a estaticidade de modelos e atenta as variáveis dos contextos, apresentamos uma visão de liderança transformacional-servidora, cientes que, quando comparadas, a liderança transformacional detém uma base teórica e prática mais consolidada, enquanto a liderança servidora carece de um quadro empírico e instrumental mais bem definido que possa ser operacionalizado, para além das suas características singulares e do seu foco em servir os liderados.

Apresentados anteriormente os quadros teóricos de elegemos como referência, segue-se o desafio de, recorrendo ao enquadramento metodológico e ao estudo empírico que desenvolveremos na parte III, intentar articulá-los entre si e aferir da sua relevância para a proposição de um modelo de governança, lideranças e trabalho pedagógico nas escolas diocesanas do Porto.

1. Considerações metodológicas

O presente estudo visa perceber o modo de funcionamento de um dos colégios diocesanos do Porto, não como estudo de caso intrínseco, ordenado a compreender especificamente a sua singularidade ou particularidades, mas sim como estudo de caso instrumental, a fim de ajudar a compreender a sua organização, em termos de governança, lideranças e modos de trabalho pedagógico.

Neste pressuposto, trata-se de um estudo de caso instrumental, na terminologia de Stake (1995), de natureza projetiva, na linha de Figueiredo (2023).

Em termos metodológicos, seguiremos de perto a abordagem desenvolvida por Lopes (2015), adequando o quadro proposto por este último estudo ao nosso contexto, considerado o facto deste trabalho permanecer precursor quanto à investigação sobre a Escola Católica e o seu *ethos* específico. Salvaguardadas, e devidamente adaptadas, as diferenças entre o presente e o estudo anterior, seguiremos os seguintes aspetos

metodológicos.

Desenvolvemos o estudo junto de um dos colégios diocesanos do Porto – Escola Católica – situado num determinado contexto e selecionado segundo o critério de representatividade.

Recorremos a diversas fontes de levantamento de evidências, informações e dados (documentação, entrevistas e questionários), “relacionadas com as questões e proposições orientadoras da pesquisa” (Lima, 2006, p. 118), a fim de coletar informações pertinentes sobre a organização e funcionamento deste caso particular.

A abordagem metodológica de investigação procurou descrever, analisar e compreender os contextos, e projetar um conjunto de princípios orientadores de um possível modelo de governança, lideranças e modos de trabalho pedagógico.

Intentamos associar as representações dos inquiridos com categorias objetivas de análise, ordenados à estruturação de um conjunto de proposições que informassem a reconfiguração da governação das escolas e a tomada de decisões.

Perante a diversidade e natureza dos estudos de caso, quisemos partir de algumas questões de pesquisa, que discriminaremos adiante, no intuito de perceber um entendimento generalizável que possa ser gerado a partir de um *insight* de um único caso e, eventualmente, gerar a oportunidade de vir a desenvolver diferentes estudos de casos instrumentais, que abordem a mesma questão em diversas unidades de análise ou estudos de casos complementares, por forma a que, sequentemente, possam vir a corporizar um estudo de caso coletivo.

Contudo, a este nível, ao consideramos o estudo de caso instrumental projetivo como uma estratégia de investigação adequada ao processo de conhecimento e compreensão da organização de um colégio diocesano, reunimos informações pertinentes para que aprofundássemos a situação em estudo, mais do que ampliá-la aos demais contextos.

Focados provisoriamente mais no processo, do que no produto, e almejando compreender, mais do que avaliar ou medir, as conclusões a que chegaremos levar-nos-ão a enumerar algumas asserções que podem prefigurar um determinado modelo multidimensional de governação, generalizável ao todo, de todos os colégios diocesanos do Porto.

Não se tratando, como anunciamos anteriormente, de um estudo de caso intrínseco, focado no interesse particular de uma situação ou caso específico, mas de um estudo de caso instrumental projetivo, propusemo-nos compreender e responder ao conjunto de

problemas e questões de investigação, a seguir enumeradas.

2. Problema e questões de investigação

Partindo do pressuposto que, “de maneira geral, as questões de pesquisa que mais utilizam o estudo de caso são as pesquisas que visam responder “como?” e “por quê?” (Lima, 2006, p. 111), colocamo-nos as seguintes questões de investigação:

- É possível configurar um modelo de Escola global que inclua projetos educativos singulares?
- É possível configurar um modelo de Escola para os colégios diocesanos do Porto, cujos traços da carta educativa sejam inovadores?
- É possível definir, caracterizar e concretizar um referencial de governança comum?
- Como cartografar e esquematizar uma espécie de carta educacional das escolas diocesanas do Porto, em termos de governação, estruturação, organização e modelos de ação?

Sendo propósito deste estudo pensar conceitualmente, a partir da teoria e da análise empírica, um modelo organizacional, curricular, pedagógico, de governança e de lideranças para as Escolas Diocesanas do Porto, a fim de conceber um modelo global multidimensional de governança, lideranças e modos de trabalho pedagógico, propusemo-nos seguir um modelo de investigação interpretativo, de acordo com as seguintes fases:

- Revisão da literatura relativa a modelos organizacionais, curriculares, pedagógicos, de governança e de lideranças inovadoras;
- Caracterização da organização do trabalho escolar e modos de trabalho pedagógico quanto a finalidades, princípios organizadores, currículo(s), espaços, tempos, agrupamento de alunos, perfil de docentes e modelos pedagógicos;
- Conceção de um modelo global multidimensional de governança, lideranças e modos de trabalho pedagógico;
- Esquematização de um conjunto de princípios orientadores do funcionamento dos seus órgãos e pessoas, as respetivas atribuições, competências, modelos de organização e de trabalho, e equipas educativas.

3. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa e recolha de dados

O estudo empírico desenvolvido neste trabalho recorreu a três instrumentos de recolha de dados:

- a) Questionários, aplicados a alunos de todos os ciclos de ensino em funcionamento no colégio, a pais e encarregados de educação de todos os ciclos de ensino, a docentes e a colaboradores não docentes, de acordo com a codificação adiante discriminada.
- b) Entrevistas semiestruturadas (*focus group*), dirigidas a seis grupos de discussão:
- c) Análise de conteúdo dos documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio, referência de ações concretas implementadas e auscultação da visão prospetiva.

Este projeto de investigação assumiu como pressuposto do estudo empírico que lhe subjazeu a tipologia de caso instrumental e projetivo com enfoque num caso particular, que é examinado para prover *insights* num assunto, para refinamento da teoria e de modelos organizacionais.

O estudo foi proposto com o objetivo de analisar o planeamento e gestão pedagógica de um colégio particular diocesano, produzir informação de apoio à tomada de decisões e contribuir para a melhoria da prestação do serviço educativo à escala diocesana.

Esta auscultação, corporizada pelas técnicas e instrumentos de pesquisa e recolha de dados aplicadas – questionário, entrevistas de discussão focalizada e análise documental – foi anunciada como um processo de autoconhecimento do colégio, com vista à sua autoavaliação e melhoria dos processos e resultados educativos, com vista à proposição de um modelo de liderança multidimensional.

Para prosseguir este desiderato, foram assumidas as seguintes opções metodológicas. Como instrumento de recolha de dados através da aplicação de questionários, recorreremos ao referencial analítico de observação, análise e diagnóstico de práticas, em uso pela IGEC, respeitante ao 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2023), privilegiando os domínios, campos de análise, referentes e indicadores de observação relacionados, predominantemente, com (A) Liderança e Gestão. Este modelo de questionário foi por nós adaptado, tendo por referência a adequação à especificidade de uma escola particular, não estatal, quanto à respetiva aplicabilidade.

Ao introduzir um conjunto significativo de novas questões no processo de auscultação dos diversos atores educativos através do instrumento “Questionário”, resultou que parte dos dados recolhidos fossem alvo de uma apreciação por taxa de concordância, de análise de respostas de tipologia “Sim / Não” e, por último, de uma análise de conteúdo

relativamente a respostas dadas a questões abertas.

As questões de índole projetiva de modelos organizativos, destinadas a Pais / EE, Docentes e Colaboradores não docentes, foram categorizadas, de acordo com o respetivo teor, como “Projeção favorável: forças e oportunidades” (*pros*) e “Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças” (*cons*).

Face ao acervo considerável das respostas dadas ao conjunto e tipologia de questões, foi possível articular e harmonizar diversas dimensões de análise, fornecendo dados relevantes para a compreensão global dos objetivos que nos propusemos atingir. A categorização das questões por dimensão será detalhada na Parte III – Estudo Empírico, na secção subordinada aos Questionários aplicados.

Concernente às questões orientadoras apresentadas aos grupos de discussão focalizada, concebemos um guião de questões, simultaneamente abertas e focalizadas, a fim de, no contexto destas entrevistas, auscultar as perceções dos respondentes relativamente a três dimensões: Autoconhecimento / Práticas pedagógicas; Melhoria da ação; Construção de uma comunidade educativa.

A enunciação das questões abertas / focalizadas propostas a discussão, bem como a apresentação e interpretação dos resultados, constará na respetiva secção da Parte III – Estudo Empírico.

Usando ainda da técnica de análise de conteúdo documental, recorreremos à recolha de um acervo de documentos, cuja listagem foi solicitada e disponibilizada pela direção pedagógica. O elenco dos documentos solicitados pretendeu coligir os documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio (2023/2024), e outros tidos por convenientes. No mesmo sentido de auscultar a direção pedagógica sobre a descrição de ações concretas / implementadas, foi solicitado que, sobre os indicadores discriminados na Parte III: Estudo Empírico, os qualificassem como ‘Existente’ (E), ‘Parcialmente existente’ (PE) ou ‘Não existente’ (NE).

Complementarmente, e com o objetivo de recolher a perceção da direção pedagógica relativamente a um conjunto de questões sobre a antevisão projetiva de futuro – projeção – foi aplicada uma bateria de perguntas, tendo sido solicitada pronúncia sobre as seguintes dimensões: perceção sobre a coincidência da perceção da direção com a dos membros da comunidade educativa; participação / envolvimento dos membros da comunidade educativa nas decisões pedagógicas; oportunidade e vantagens da formulação de um Projeto Educativo Diocesano (PED) e Plano Anual Diocesano de Atividades (PADA); articulação da oferta educativa dos três colégios; e projeção de um modelo de

direção.

No seu conjunto, os instrumentos aplicados no estudo empírico versaram sobre as seguintes dimensões de análise, distribuídas pelos seguintes respondentes.

Tabela 1 – Dimensões de análise visadas pelos instrumentos de evidências, informações e dados, por grupo de respondentes

Instrumento	Dimensão de análise	Alunos	Pais / EE	Docentes	Não docentes	Direção
Questionários	Ambiente de aprendizagem na sala de aula	✓				
	Práticas pedagógicas		✓	✓		
	Funcionamento / organização do colégio	✓	✓	✓	✓	
	Perceção global / específica	✓	✓	✓	✓	
	Atividades comuns	✓	✓			
	Projeção de modelos organizativos		✓	✓	✓	
GDF's	(Autoconhecimento) Práticas pedagógicas	✓	✓	✓	(✓)	
	Melhoria da ação	✓	✓	✓	✓	
	Construção de uma comunidade educativa	✓	✓	✓	✓	
Análise documental	Coincidência com a perceção dos membros da comunidade educativa					✓
	Autoavaliação					
	Visão					
	Opções curriculares					
	Mobilização da comunidade educativa					
	Opções de organização e afetação dos recursos humanos e materiais					
	Oferta educativa, inovação e articulação curricular					
	Ensino / Aprendizagem / Avaliação					
	Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva					
	Participação e envolvimento dos membros da comunidade nas decisões pedagógicas					
	Posicionamento face a um modelo diferente de direção, organização e gestão dos três Colégios Católicos Diocesanos					

3.1. Questionários

A aplicação dos questionários decorreu entre 16/01/2024 e 24/01/2024, após

recolha do consentimento informado e diligências encetadas pela direção do colégio para a sua calendarização e aplicação. O consentimento informado apresentou o título, enquadramento e termos de confidencialidade e anonimato do estudo, tendo sido subscrito pelos participantes.

No consentimento informado constou, como introdução, uma nota sobre a natureza, finalidade e modalidade desta auscultação, tendo o estudo sido subintitulado como “O todo é mais do que a soma das partes. Elementos para a construção de um referencial analítico de autoavaliação das Escolas Católicas Diocesanas. Estudo de caso instrumental e projetivo”. A aplicação dos questionários contou com a participação de 381 inquiridos, conforme distribuição constante na Parte III – Estudo Empírico.

3.2. Entrevista semiestruturada

Considerada a entrevista como uma importante fonte de coleta de evidências, informações e dados, foi preparado um guia de questões, a que se subseguiu o registo das intervenções, a sua análise e a ulterior interpretação dos dados, a partir da visão dos entrevistados.

Tratou-se de uma entrevista semiestruturadas ou semidirigida, uma vez que a bateria de questões colocadas a discussão não foi inteiramente abertas, nem direcionadas através de perguntas precisas.

As entrevistas decorreram entre 06/02/2024 e 08/02/2024 e foram aplicadas a seis grupos de discussão focalizada, assim distribuídos:

Lideranças intermédias (Coordenadores)	• Ciclo e de Nível • Departamentos Curriculares • Diretores de Turma • Equipa de Cidadania e Desenvolvimento • Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva • Outras estruturas de coordenação educativa (Professor Bibliotecário, Serviços de Psicologia e Orientação, Equipa de Pastoral, etc.)
Docentes	• Representantes de Docentes (sem cargos atribuídos, representativos dos diversos anos de escolaridade e grupos de recrutamento)
Representantes dos Alunos (Delegados de Turma / Ano): 4º Ano ao 8º Ano	
Representantes dos Alunos (Delegados de Turma / Ano): 9º Ano ao 12º Ano	
Representantes de Pais e Encarregados de Educação	

3.3. Análise de conteúdo documental

Replicando a metodologia prosseguida por Lopes (2015), no seu estudo *Escola católica, liderança e ethos*, procedemos à referenciação e análise de diversos documentos, visando compaginar o seu conteúdo com o quadro / referencial de análise que inspirou e guiou a aplicação dos demais instrumentos de recolha de dados. Neste particular, procedemos à categorização e classificação de elementos constitutivos do seu conjunto, reagrupando-os, segundo os critérios previamente definidos

A fim de recolher o acervo dos documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio e proceder à sua análise, foi solicitada à Direção Pedagógica que: disponibilizasse os documentos referenciados, e outros tidos por convenientes; referenciasse / descrevesse ações concretas e implementadas que evidenciassem cada um dos indicadores previamente discriminados, assinalando-os como ‘Existente’ (E), ‘Parcialmente existente’ (PE) ou ‘Não existente’ (NE); e se pronunciasse sobre um conjunto de questões prospetivas.

Esta técnica de recolção de dados visou identificar todas as evidências respeitantes aos domínios, campos de análise e indicadores relacionados com o quadro de referência apresentado, bem como recolher a perceção da direção pedagógica sobre a antevisão projetiva de futuro, nomeadamente, e entre outras dimensões, quanto à oportunidade e vantagens da formulação de um Projeto Educativo Diocesano (PED) e Plano Anual Diocesano de Atividades (PADA), bem como a projeção de um modelo de direção.

3.4. Articulação das fontes de evidências e dados

Recorrendo-se a diversas fontes de evidências, informações e dados, complementares e convergentes entre si, isto é, passíveis de induzir uma dada interpretação baseada em múltiplas fontes de evidência em simultâneo, foi possível, por um lado, garantir a fiabilidade e a validade dos elementos recolhidos, encadear as evidências, aumentar a capacidade descritiva e explicativa das asserções aduzidas e construir uma base de dados do estudo de caso, onde constam os Anexos e Apêndices que nos serviram de base, e que serão apensos à presente monografia, num fascículo apartado.

3.5. Interpretação preliminar dos dados recolhidos

Recorrendo a Stake (1995), a análise e interpretação das evidências recolhidas permite-nos, desde já, articular duas possibilidades interpretativas: uma interpretação direta e individualizada do contexto, e uma interpretação por agregação.

As conclusões aferidas permitiram concluir, entre outras inferências, que a dimensão da liderança influi significativamente no consequente planeamento, desenvolvimento, consistência e impacto nos correspondentes instrumentos e mecanismos de implementação e monitorização da qualidade da gestão pedagógica.

Por seu turno, a melhoria do serviço educativo e, eventualmente, dos resultados, relacionam-se com os processos, modalidades e instrumentos de autoavaliação. Os campos de análise que incidiram sobre visão e estratégia, bem como sobre a liderança e gestão, têm efeitos verificáveis na oferta educativa e no tipo de gestão curricular, modalidades de ensino, aprendizagem e avaliação, e planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva. Do que resulta uma notória interdependência entre os domínios anteriores e o desenvolvimento pessoal, interpessoal e profissional (de alunos e pessoal docente / não docente), extensíveis aos resultados académicos, resultados sociais e reconhecimento da comunidade, que permite projetar um conjunto de proposições para o incremento da participação dos diversos atores educativos na vida da escola e na melhoria do grau de satisfação da comunidade educativa, no seu conjunto.

A partir dos dados recolhidos e respetiva interpretação, foi possível propor um referencial de (auto)avaliação para o caso em estudo, a fim de ser iniciado, desenvolvido e consolidado um conjunto de referentes para o planeamento e organização pedagógica do colégio.

Ao identificar-se vários indicadores de diagnóstico é possível descrever algumas características da visão estratégica da instituição, dos seus documentos orientadores, das práticas de gestão e de organização, bem como da afetação dos recursos humanos e materiais.

Contanto que o presente estudo pretende identificar, compreender e diagnosticar as práticas de liderança pedagógica e gerar conhecimento, é possível, desde já, anunciar alguns contributos para a melhoria organizativa da instituição, em termos de práticas, processos e resultados.

Recorrendo a uma investigação qualitativa, baseada num estudo de caso de natureza avaliativa de uma escola católica, situada na área geográfica do grande Porto, em Portugal,

procedeu-se a uma análise dos dados, de modo a aferir um referencial analítico de avaliação, ordenado para a compreensão e melhoria do funcionamento organizativo da instituição e para o desenho de um modelo global de governação.

O investigador, mandatado pela entidade titular da instituição, desenvolveu o seu estudo num Colégio diocesano, com o propósito de gerar conhecimento ao serviço da compreensão e melhoria da dimensão pedagógica do seu funcionamento, que será dado a conhecer aos diversos atores educativos, para efeitos de informação, reflexão e projeção.

O desenvolvimento da observação permitiu aferir um conjunto de proposições relativo à avaliação interna do colégio, ordenado para a compreensão e melhoria do funcionamento organizativo da instituição e para o desenho de um modelo global de governação das escolas católicas diocesanas do Porto, cujos resultados de investigação serão devolvidos à entidade titular.

PARTE III: ESTUDO EMPÍRICO

1. Análise dos dados e discussão dos resultados

Nesta secção, propomo-nos apresentar a análise e discussão dos resultados aferidos pelos instrumentos de recolha de dados aplicados: questionários, entrevistas *focus group* e análise de conteúdo dos documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio, referenciação de ações concretas implementadas e visão prospetiva. Para esse efeito, a apresentação dos dados será estruturada com a referenciação das fontes que lhe serviram de base.

Tendo presente o quadro de análise que presidiu a investigação e inspirou a conceção dos instrumentos de recolha dos dados, proceder-se-á, em capítulos subsequentes, à análise categorial dos dados coletados e à respetiva discussão, no sentido de recolher inferências sobre o significado da informação recolhida.

Esta análise, fundamentada em proposições empíricas e teóricas, com base na literatura de suporte, é essencialmente interpretativa e reorganizada a partir da categorização e triangulação do material disponível.

De um questionário-base de avaliação a um referencial possível de autoavaliação

A aplicação dos questionários contou com a participação de 381 inquiridos, assim distribuídos:

Tabela 2 – Número e distribuição dos inquiridos por grupo de respondentes

ALUNOS		
Grupo 1	Alunos 1.º ciclo (4º ano)	24
Grupo 2	Alunos 2.º ciclo	60
Grupo 3	Alunos 3.º Ciclo	64
Grupo 4	Alunos Secundário: Ciências e Tecnologias	36
Grupo 5	Alunos Secundário: Ciências Socioeconómicas	14
Grupo 6	Alunos Secundário: Línguas e Humanidades	07
SUBTOTAL		205

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Grupo 1	EE Pré-escolar	17
Grupo 2	EE 1.º ciclo	37
Grupo 3	EE 2.º ciclo	32
Grupo 4	EE 3.º Ciclo	36
Grupo 5	EE Secundário: Ciências e Tecnologias	13
Grupo 6	EE Secundário: Ciências Socioeconómicas	6
Grupo 7	EE Secundário: Línguas e Humanidades	1
SUBTOTAL		142

DOCENTES

Grupo 1	Docentes	25
---------	----------	----

Colaboradores NÃO DOCENTES

Grupo 1	Colaboradores não docentes	09
---------	----------------------------	----

Tendo por base o referencial analítico de observação, análise e diagnóstico de práticas, em uso pela IGEC, respeitante ao 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2023), categorizamos as questões, de acordo com as seguintes dimensões de análise:

Tabela 3 – Dimensões de análise dos questionários

Dimensões Respondentes	Ambiente de aprendizagem na sala de aula	Práticas pedagógicas	Funcionamento / organização do colégio	Perceção global / específica	Atividades comuns.	Projeção de modelos organizativos
Alunos	✓		✓	✓	✓	
Pais / EE		✓	✓	✓	✓	✓
Docentes		✓	✓	✓		✓
Não docentes			✓	✓		✓

Além da categorização acima discriminada, procedemos à reordenação e alteração de

algumas questões, tendo omitido, introduzido ou interpolado algumas perguntas de tipologia diversificada de resposta (resposta aberta), conforme dirigidas a respondentes específicos, relacionadas com as seguintes dimensões:

Tabela 4 – Questões / dimensões introduzidas nos questionários

Respondentes	Questões / dimensões introduzidas
Alunos do 4º Ano [Alunos do 2º Ciclo em diante]	Perceção da especificidade católica do colégio Perceção da especificidade católica dos 3 colégios diocesanos Realização de atividades comuns aos 3 colégios diocesanos Recetividade e exemplos de atividades comuns
Pais e Encarregados de Educação	Participação em atividades cívicas, morais, religiosas Perceção da especificidade católica do colégio Perceção das especificidades dos 3 colégios diocesanos Realização de atividades conjuntas dos 3 colégios diocesanos Relação dos Colégios diocesanos entre si e antecipação das vantagens e desvantagens de um modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos
Docentes	<i>Elementos de caracterização do corpo docente: Sexo; Idade; Habilitações; Tempo de serviço (em anos) no Colégio; Principal nível de escolaridade em que leciona; Nível de escolaridade em que leciona, cumulativamente com o nível de escolaridade indicado anteriormente.</i> Clareza de critérios de gestão / afetação de recursos humanos Práticas de autoavaliação do trabalho docente Auscultação dos docentes quanto a sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio Acolhimento e aplicação de propostas de melhoria para o funcionamento do Colégio Conhecimento da rede de oferta educativa Conhecimento do projeto educativo do Colégio Conhecimento do projeto educativo de outro Colégio diocesano Conhecimento do projeto educativo de outro Colégio diocesano Projeção de modelos organizativos Projeto educativo diocesano e procura social Projeto educativo e enriquecimento da ação educativa

Respondentes	Questões / dimensões introduzidas
	Instituição de um modelo de direção Implementação de um modelo de direção Interação e convergência entre os Colégios Articulação da oferta educativa Diversificação da oferta educativa Projeto Educativo comum participado Projeto Educativo comum: vantagens / desvantagens Plano de atividades integrado Benefícios de um Plano de atividades integrado Intercâmbios entre docentes e alunos Desenvolvimento de projetos e soluções inovadoras de governação
Colaboradores não docentes	Inscrição do colégio na oferta educativa diocesana Benefício de um modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos Vantagens / desvantagens de modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos

Tabela 5 – Questões de tipologia “Sim / Não” introduzidas nos questionários

As questões de tipologia “Sim / Não” colocadas unicamente a Docentes, foram assim apresentadas:

27.	É do seu conhecimento que o Colégio de Ermesinde é um Colégio católico da Diocese do Porto, que integra uma rede de oferta educativa formal constituída também pelos Colégios de Amarante e de Gaia?
28.	Conhece o Projeto Educativo do Colégio de Ermesinde?
29.	Conhece o Projeto Educativo do Colégio de Amarante?
30.	Conhece o Projeto Educativo do Colégio de Gaia?
31.	Considera que a existência de um Projeto Educativo diocesano ativaria mais a procura social de cada colégio?
32.	Considera que a existência de um Projeto Educativo diocesano poderia enriquecer a ação educativa de cada um dos seus Colégios?
33.	Mantendo a autonomia organizacional própria de cada Colégio Diocesano, considera oportuna a instituição de um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios

	Católicos Diocesanos que potencie um conjunto de ações concretas que fosse mais do que a soma das suas partes?
34.	Considera benéfica para cada um dos Colégios a implementação de um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, tomados como um todo mais articulado e integrado?
35.	Pensado um modelo organizacional de referência, em que o todo seja mais que a soma das partes e não anule a identidade de cada um dos Colégios, é de incentivar uma maior interação e convergência comum dos três Colégios (plano de atividades comum, por exemplo)?
36.	Vê vantagens em pensar de forma articulada com os demais a oferta educativa de cada Colégio?
37.	Vê vantagens em pensar a oferta educativa numa lógica (estrutura) comum aos três Colégios, mas também de especialização, de acordo com o contexto em que cada um deles está inserido?

As questões abertas dirigidas aos elementos da comunidade educativa foram enunciadas desta forma:

Tabela 6 – Questões abertas introduzidas nos questionários

Alunos	<i>Podes deixar no espaço que se segue algum comentário que queiras partilhar</i>
Pais de alunos do pré-escolar	<i>Registe no espaço que se segue os comentários que julgar oportunos.</i>
Pais de alunos dos restantes ciclos	<i>Como percebe a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos? Que vantagens e desvantagens antecipa? De que forma cada parte pode contribuir para o todo, e como é que o todo pode alimentar as partes? Registe no espaço que se segue os comentários que julgar oportunos.</i>
Docentes	Caracterização dos respondentes
	<i>Se o desejar, explicita e desenvolva a(s) sua(s) resposta(s), indicando a questão a que se refere.</i>
	<i>Defenderia a possibilidade de um Projeto Educativo comum construído com a participação ativa de cada colégio? Que vantagens ou desvantagens vê na elaboração de um Projeto Educativo comum aos três Colégios?</i>

	<i>Vê vantagens num plano de atividades que integrasse e articulasse atividades comuns aos três colégios?</i> <i>Considera que um plano de atividades comum poderia enriquecer a ação educativa dos três colégios?</i> <i>Seria vantajoso que fossem gerados intercâmbios entres docentes e alunos dos três colégios?</i> <i>Como percebe a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos? Que vantagens e desvantagens antecipa? De que forma cada parte pode contribuir para o todo, e como é que o todo pode alimentar as partes?</i>
Colaboradores não docentes	Caracterização dos respondentes Como vê a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos? Que vantagens e desvantagens antecipa? De que forma cada parte pode contribuir para o todo, e como é que o todo pode alimentar as partes? Desenvolva as suas ideias no espaço que se segue.

Os Questionários foram codificados com as seguintes designações:

Tabela 7 – Codificação dos respondentes aos questionários

Alunos	4º ano do 1.º ciclo	Q_AI_4º
	2.º ciclo	Q_AI_2º_Ccl
	3.º ciclo	Q_AI_3º_Ccl
	Ensino Secundário	Q_AI_ES
	Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	Q_AI_ES_CT
	Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas	Q_AI_ES_CS
	Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades	Q_AI_ES_LH
Pais / EE	Pré-escolar	Q_EE_PE
	1º Ciclo	Q_EE_1º_Ccl
	2º Ciclo	Q_EE_2º_Ccl
	3º Ciclo	Q_EE_3º_Ccl
	Secundário	Q_EE_ES
Docentes		Q_DC
Não docentes		Q_ND
Direção pedagógica		Q_DP

De modo preliminar, e com base nas dimensões de análise sob as quais intentaremos analisar e compreender os dados recolhidos junto dos alunos do 4º ano ao 12º ano, observa-se uma tendência alinhada de concordância / discordância de respostas entre ciclos de escolaridade, relativamente ao “ambiente de aprendizagem” e “organização/funcionamento” do colégio, bem como da percepção “global” e da “especificidade católica”. É ainda possível identificar semelhanças na ordem decrescente com que os alunos alinharam as questões que acolheram maior índice de concordância, detetando-se algumas exceções.

Globalmente, verifica-se um ambiente de aprendizagem positivo na sala de aula, transversal a todos os ciclos de ensino, atentas as divergências verificadas entre os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, adiantes detalhadas.

Uma entrevista semiestruturada: do autoconhecimento das práticas à projeção de melhorias

No que respeita às entrevistas dos grupos de discussão focalizada, tal como anunciado na Parte II – Enquadramento Metodológico, as questões orientadoras apresentadas aos seis grupos de discussão focalizada seguiram um guião de questionamento, com questões abertas focalizadas, sobre três dimensões: Autoconhecimento / Práticas pedagógicas; Melhoria da ação; e Construção de uma comunidade educativa. As dimensões apontadas traduziram-se na enunciação das questões a seguir transcritas, após a estruturação de um guião de entrevista, correspondentes a três dimensões e a cinco questões, conforme vertidas na seguinte tabela:

Tabela 8 – Questões abertas focalizadas aplicadas nos grupos de discussão

Dimensão Respondente	(Autoconhecimento) Práticas pedagógicas	Melhoria da ação	Construção de uma comunidade educativa
Alunos (2 grupos)	Os alunos aprendem mais e melhor com aquilo que fazem nas aulas? Os alunos pensam com os professores sobre a melhor	Consideram que os professores melhoram o ensino e que os alunos melhoram a aprendizagens?	Que sugestões para um Colégio ideal? Como

Dimensão Respondente	(Autoconhecimento) Práticas pedagógicas	Melhoria da ação	Construção de uma comunidade educativa
	forma de aprenderem e dos professores ensinarem?	Sentem-se parte desta comunidade? Integrados? Com qualidade e bem-estar?	é que desejam o futuro?
Pais / EE	Os pais/EE são incentivados e envolvidos em participarem na aprendizagem dos seus filhos e na vida do Colégio? Refletem com os professores sobre a melhor forma dos seus filhos aprenderem?	Consideram que os professores evidenciam melhorias no ensino e que os filhos melhoram a aprendizagens? Os pais/EE sentem-se parte desta comunidade? Integrados? Consideram que os seus filhos têm qualidade de ensino e bem-estar?	Que sugestões: de prospeção, de visionamento, de projeção do futuro. Como é que desejam o futuro?
Docentes e lideranças intermédias	A comunidade docente aprende com aquilo que faz (autoavaliação)? Existem práticas sistemáticas de reflexão sobre as práticas educativas que o Colégio desenvolve?	Essa reflexão está, ou não, a produzir melhorias na ação educativa dos docentes e nas aprendizagens dos alunos? Contribui para reforçar a coesão, a comunidade profissional, o bem-estar dos profissionais da educação?	Que sugestões: de prospeção, de visionamento, de projeção do futuro. Como é que desejam o futuro?
Não docentes	Os colaboradores são incentivados e envolvidos em participarem na vida do Colégio? Refletem entre si, e com a Direção, os professores e os alunos formas de organizar o serviço do Colégio?	Consideram que o Colégio evidencia melhorias no seu funcionamento? Sentem-se parte desta comunidade? Integrados? Com qualidade de trabalho e bem-estar?	Que sugestões para um Colégio ideal? Como é que desejam o futuro?

Para efeitos de apresentação e interpretação dos dados, as Entrevistas dos grupos de

discussão focalizada foram assim codificadas:

Tabela 9 – Codificação dos respondentes às entrevistas dos grupos de discussão

Alunos	4º ano ao 8º Ano	GDF_ Al_4_8
	9º ano ao 12º Ano	GDF_ Al_9_12
Pais / EE	4º ano ao 12º Ano	GDF_ EE_4_12
Docentes – Lideranças intermédias		GDF_ D_ Ld_ Intm
Docentes		GDF_ D
Não docentes		GDF_ ND

Um ambiente de aprendizagem que reflete práticas pedagógicas em uso.

O ambiente de aprendizagem na sala de aula é caracterizado, pelos alunos e desde os primeiros anos de escolaridade, por uma clara percepção que são apoiados quando têm dificuldades, a avaliação do docente contribui para a melhoria das aprendizagens e que são incentivados a avaliar o seu trabalho.

As tarefas realizadas na aula são interessantes e pertinentes, são implementadas atividades colaborativas, e os alunos são incentivados a desenvolver a autonomia e a melhoria da aprendizagem (Q_Al_4º).

A percepção deste ambiente prossegue no ciclo seguinte, levando os alunos a referir que os professores apoiam os alunos quando têm dificuldades em aprender, sendo que a avaliação dos docentes e a autoavaliação dos alunos contribui para melhorar o seu trabalho e a sua prestação (Q_Al_2º_Ccl).

Verifica-se que esta cultura de autoavaliação e a percepção do seu contributo para a melhoria do desempenho dos alunos decresce no ciclo subsequente (Q_Al_3º_Ccl.), além de se observar alguma dissidência quanto à resolução de situações de indisciplina: enquanto os alunos do 2º Ciclo qualificam-na como associada ao ambiente da sala de aula, os colegas do 3º Ciclo subordinam-na a um défice de cultura de respeito e de saber-estar dos seus pares.

Pontualmente, observa-se que nem todos alunos são incentivados a apresentar as suas ideias para melhorar as aulas e a promover a sua autonomia na aprendizagem (Q_Al_2º_Ccl).

Os alunos manifestaram clara percepção dos papéis dos diversos atores e recursos

implicados no processo ensino-aprendizagem, cometendo aos professores um papel preponderante no processo de diversificação de metodologias e estratégias de ensino, secundado pela responsabilidade dos alunos em empenhar-se na aprendizagem e atribuindo uma função potenciadora aos recursos tecnológicos: o professor, deve ensinar bem; o aluno, deve implicar-se na aprendizagem; os recursos tecnológicos podem ajudar, desde que bem explicada a sua utilização e o modo como pode potenciar a aprendizagem. Os alunos atribuem um papel preponderante ao professor, a quem cometem a responsabilidade de explicar bem e diversificar estratégias de ensino (GDF_ A1_4_8).

Deteta-se que a aplicação no final do período de um questionário aos alunos sobre o modo dos professores melhorarem as aulas tende para a sugestão de atividades por parte dos alunos (ex.: visitas de estudo; trabalhos de grupo) e menos para a sugestão e implementação de práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras, com impacto pedagógico. Cientes que, alguns dos seus pares, interpretam esta auscultação como forma de sugerir modos de ‘tornar as aulas mais divertidas’, os alunos observaram que, apesar desde questionário de final de período, alguns professores não se importam se os alunos estão a adquirir conhecimentos, nem com a qualidade da aula. Essa perceção baseia-se na referência feita ao facto de as práticas pedagógicas da aula aplicadas serem repetitivas em alguns professores / disciplinas. Mais referiram que, se por lado, observam que alguns professores integram na sua prática as sugestões dos alunos, a sua maioria não reflete sugestões relevantes para a melhoria das aprendizagens.

Sobre a perceção da qualidade das práticas pedagógicas, os intervenientes entrevistados observaram a inexistência / ausência de práticas generalizadas comuns aos professores, quanto ao estímulo das suas aprendizagens, no sentido de as tornarem interessantes e interativas. (GDF_ A1_4_8; GDF_ A1_9_12).

A natureza reiterativa de práticas é extensível às aulas de apoio, que parece replicar / refletir a aula regular (GDF_ A1_4_8). As aulas de apoio às disciplinas onde se registam mais dificuldades de aprendizagem são tidas pelos alunos como benéficas, quer nas possibilidades de acompanhamento dos alunos com mais dificuldades, antecipação das aulas regulares ou desenvolvimento de aprendizagens de alunos sem dificuldades. Apesar da característica mais individualizada da aula de apoio, face à aula regular, a sua eficácia depende do empenho dos alunos, que a frequentam sem dela retirar benefícios, já que a obrigatoriedade do apoio pode ser ineficaz para os alunos pouco empenhados. Em algumas circunstâncias, a aula de apoio é uma réplica / reflexo da aula regular, com acréscimo de exercícios, em vez de estimular o acompanhamento / realização de tarefas mais individualizadas para além das adotadas nas aulas

normais, além de reiterar, da parte de alguns professores, práticas pedagógicas repetitivas. Os participantes observaram uma escassa diversificação de estratégias de ensino nestas aulas.

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada dos Alunos do 4º Ano ao 8º Ano, salienta-se que, relativamente à percepção da qualidade das práticas pedagógicas e qualidade das aprendizagens, os entrevistados registaram melhorias na aprendizagem, em virtude da utilização de ferramentas tecnológicas (*Surface*) que ajudam a memorização e compreensão.

As atividades pedagógicas que recorrem à tecnologia tornam a aprendizagem mais dinâmica e divertida, desde que destinada a uma finalidade pedagógica (e não ao lazer) e favoreça a relação com os professores.

Especificamente no ensino secundário, e quanto ao ambiente de aprendizagem na sala de aula, as respostas dos inquiridos coincidem quanto à realização de trabalho colaborativo e o contributo da avaliação para a melhoria do seu trabalho. Contudo, as opiniões expressas levam a identificar divergências nas seguintes dimensões: escasso grau de concordância quanto ao incentivo da autonomia dos alunos na sua aprendizagem (Q_AI_ES_CT); interesse e pertinência das tarefas realizadas na aula, autoavaliação para as aprendizagens e eficácia da gestão disciplinar da parte dos professores (Q_AI_ES_LH); receção de propostas de melhoria das aulas, incentivo da autonomia na melhoria da aprendizagem e apoio do professor nas aprendizagens (Q_AI_ES_CS).

Relidos estes dados com detalhe, os alunos do Curso de LH, apesar de se considerarem apoiados pelos professores e incentivados a melhorar as suas aprendizagens, dividem entre si a percepção de que as tarefas realizadas na aula são interessantes e pertinentes e que avaliam o seu trabalho nas aulas. Na mesma tendência, situa-se o incentivo à autonomia das suas aprendizagens, além de que um segmento pouco expressivo destes alunos considera que os professores resolvem bem as situações de indisciplina.

Por seu turno, os alunos do Curso de SE consideram-se apoiados pelos professores e incentivados a melhorarem as suas aprendizagens, sendo que tal opinião decresce e se distancia dos respondentes dos demais cursos. Cerca de metade dos inquiridos refere que é incentivada a sua autonomia na aprendizagem. Ainda que alinhados com os colegas dos restantes cursos, que apresentam uma taxa de concordância abaixo de metade, este curso, em particular, decresce significativamente quanto ao incentivo percecionado para apresentarem as suas ideias para melhorar as aulas. Para efeitos comparativos, eventualmente como grupo de controlo, é observável que a percepção dos alunos do Curso de CT difere dos restantes colegas / Cursos, nomeadamente quanto à percepção detida sobre

o interesse e pertinência das tarefas realizadas em sala de aula, a realização de trabalhos práticos, a importância da autoavaliação, a eficácia da resolução de situações de indisciplina, o apoio dos professores e o incentivo sentido para a melhoria da aprendizagem.

Do exposto, denotada a percepção divergente de alunos de cursos diferentes sobre as mesmas dimensões, é plausível deduzir que tal qualificação das práticas pedagógicas é notoriamente influenciada pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em cada um dos três cursos do ensino secundário.

As práticas pedagógicas implementadas pelos docentes, não sendo coincidentes entre si, conforme os ciclos de escolaridade, podem potenciar o trabalho colaborativo interpares e interdepartamental, com vista à partilha de metodologias pedagógicas, independentemente da especificidade de cada curso.

As dimensões que obtiveram menor grau de concordância deverão merecer uma reflexão profunda quanto às razões que eventualmente lhes subjazem, da parte da coordenação pedagógica e dos departamentos, no sentido da produção e implementação de planos pedagógicos que potenciem o interesse e pertinência das tarefas realizadas na aula (trabalhos práticos e colaborativos), a autonomia dos alunos na sua aprendizagem, a promoção de uma cultura de avaliação e de autoavaliação das e para as aprendizagens, e o incremento das auscultação e audição das propostas de melhoria dos alunos (aulas e funcionamento do colégio).

A generalização da utilização de recursos informáticos, o desenvolvimento de atividades propostas pelos alunos e apresentação à comunidade, a participação em atividades / projetos implicativos de solidariedade, cidadania e voluntariado e a promoção de uma cultura comportamental alinhada com os valores condizentes com o *ethos* diferenciador de uma escola católica, parecem facilitar a harmonização, no exemplo concreto do ensino secundário, de ambas as dimensões: a do ambiente de aprendizagem na sala de aula e a da organização e funcionamento do colégio, no seu todo. Na nossa interpretação, a opinião expressa pelos alunos dos diferentes Cursos difere entre si, de acordo com a percepção detida sobre o ambiente de aprendizagem na sala de aula, mas decorre igualmente dos modos de organização e funcionamento do colégio.

Por seu turno, o ambiente de aprendizagem na sala de aula, percecionado pelos alunos, está relacionado com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e apropriadas pelos pais / encarregados de educação.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo educador, por exemplo (Q_EE_PE),

quanto à comunicação e informação prestada sobre as aprendizagens, incentivo da aprendizagem, e desenvolvimento de competências e de projetos diversificados, são reconhecidas pela totalidade / maioria dos respondentes. Contudo, verifica-se um ligeiro decréscimo da taxa de concordância relativamente à partilha com os pais dos progressos de aprendizagem dos alunos, o seu envolvimento no processo e a diversificação de contextos de aprendizagem, sendo que $\frac{1}{4}$ dos inquiridos discordam, quando interpelados a pronunciar-se se contribuem para as práticas educativas ou se envolvem no processo de inclusão e melhoria das aprendizagens dos seus educandos. A perceção quanto ao esclarecimento sobre a avaliação dos filhos, incentivo ao acompanhamento dos seus educandos e envolvimento nas estratégias de melhoria é secundada pelos pais de alunos do 1º ciclo (Q_EE_1º_Ccl), aproximando-se ligeiramente dos respondentes do pré-escolar quanto ao seu contributo para a inclusão dos filhos.

Por seu turno, a análise dos resultados recolhidos junto dos pais dos alunos do 2º ciclo (Q_EE_2º_Ccl), relativamente a práticas pedagógicas / ambiente de aprendizagem na sala de aula, permite salientar que as atividades desenvolvidas pelos docentes em contexto de aprendizagem na sala de aula incentivam a superação de dificuldades pelos alunos, que são acompanhados e incentivados a melhorar, sendo os encarregados de educação informados sobre as aprendizagens desenvolvidas e esclarecidos quanto à respetiva avaliação, decrescendo ligeiramente o grau de concordância quanto ao seu envolvimento nas estratégias de melhoria e envolvimento na inclusão dos alunos, em linha, portanto, com a tendência dos ciclos anteriores.

Relativamente aos pais do 3º ciclo, os resultados demonstram que a maioria dos encarregados de educação concorda que são incentivados a acompanhar a vida escolar dos seus filhos, esclarecidos quanto à sua avaliação e informados sobre as aprendizagens realizadas. Consideram que os seus educandos são incentivados a melhorar a sua aprendizagem e a superar as dificuldades, sendo que os pais são envolvidos nas estratégias de inclusão (Q_EE_3º_Ccl). Este consenso decresce ligeiramente quanto ao grau de envolvimento nas estratégias de melhoria das aprendizagens dos filhos.

Concernente aos pais de alunos do ensino secundário (Q_EE_ES), os encarregados de educação evidenciam uma perceção muito positiva quanto ao incentivo prestado aos seus educandos para superarem as dificuldades e melhorarem as aprendizagens, manifestando que lhes é devolvida informações sobre as aprendizagens dos filhos, que são esclarecidos sobre a avaliação e que são incentivados a acompanhar a sua vida escolar. Contudo, alinhados com a perceção registada pelos demais respondentes, este grupo não é

consensual quanto a ser envolvido no desenvolvimento de estratégias para a inclusão dos seus filhos e de melhoraria das aprendizagens.

Ao triangular os dados recolhidos junto de alunos, pais e docentes quanto a práticas pedagógicas que influem no ambiente de aprendizagem na sala de aula, a quase totalidade dos docentes (Q_DC) refere implementar estratégias com vista à melhoria das aprendizagens, sendo que a sua maioria afirma autorregular as suas práticas, colabora com os pares, rentabiliza os recursos educativos e resolve as situações de indisciplina. Neste particular, observa-se discrepância comparativamente à perceção dos alunos do 3º Ciclo, sendo possível deduzir diferenças de perceção quanto ao modo como essas medidas são geridas e aplicadas pelos docentes e, respetivamente, apropriadas ao nível dos alunos. Verifica-se algum défice quanto a mecanismos de autoavaliação, respeitante ao nível do trabalho docente e, menos ainda, à auscultação e participação dos docentes na avaliação do colégio. Esta perceção está alinhada com os indicadores que apresentaremos quanto à organização do colégio ao nível de processos autoavaliativos, o que nos leva a concluir que, ao nível da sala de aula, os docentes afirmam desenvolver práticas pedagógicas eficazes, a título individual, mas sem interação e integração colaborativa com os pares.

Um colégio organizado, que funciona para pais e alunos.

Todos os grupos de alunos inquiridos por questionário manifestam transversalmente uma perceção positiva sobre a organização e funcionamento do colégio. Os dados recolhidos visibilizam que, de acordo com o nível de escolaridade, alunos e pais apreciam globalmente o modo de organização e de funcionamento da instituição, ainda que seja possível detetar algumas variações.

Tomando por referência as respostas dadas pelos alunos do ensino secundário às questões subordinadas a esta dimensão (Q_AI_ES), partindo do pressuposto que estes alunos conservam uma perspetiva consolidada ao longo da sua frequência no colégio, verifica-se que pouco mais de metade dos respondentes afirma realizar trabalhos práticos e, menos ainda, consideram-se incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania, e a terem oportunidade para apresentar alguns dos seus trabalhos, no Colégio ou na comunidade. Ainda que alinhados com os colegas dos restantes cursos, a opinião dos alunos do Curso de LH decresce quanto à utilização de computadores/tablets para realizar tarefas escolares e à participação em projetos ligados à saúde e ao bem-estar. Especial referência merece o posicionamento transversal aos demais cursos do ensino secundário

quanto à eficácia da orientação escolar e profissional, tendo daí resultado, eventualmente, o cancelamento de novas inscrições neste Curso para o ano letivo 2024/2025. Por último, apenas uma franja residual destes alunos concorda que lhes são pedidas sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio, perspetiva esta transversal aos restantes Cursos do secundário.

Comparada esta tendência com os dados apurados no GDF_AI_9_12, foi percecionado algum distanciamento dos alunos relativamente à direção, havendo a expectativa futura de aproximação e relacionamento mais próximo.

Observou-se ainda a oportunidade e os efeitos positivos da realização de atividades promotoras de proximidade relacional e socialização (Caminho de Santiago, Jornadas da Juventude entre colégios diocesanos), sendo que, de entre diversas de sugestões de melhoria apontadas pelos entrevistados salientam-se as seguintes: realização de atividades conjuntas entre os colégios diocesanos, aproveitamento e rentabilização dos espaços, renovação e rejuvenescimento do corpo docente, disseminação de uma imagem distintiva e diferenciadora do colégio (dada a sua inscrição territorial, geografia, espaços,...); deslocalização do “espaço” de aprendizagem da “sala de aula” para outros contextos, valências e cenários educativos, e aposta na inovação pedagógica e tecnológica.

Tal como os alunos do ensino secundário, os do 3º ciclo manifestam uma perceção positiva sobre o colégio, na medida em que, ao nível da sua organização e funcionamento, os alunos têm uma perceção consolidada de segurança. Neste ciclo, os alunos afirmam utilizar recursos informáticos, realizam trabalhos práticos e experiências, e são incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania. A maioria reconhece a integração dos alunos pelos adultos e o ambiente acolhedor do colégio, mas é visível o decréscimo de consenso, relativamente à oportunidade de apresentar alguns dos seus trabalhos, no Colégio ou na comunidade; apoio na orientação escolar e profissional; possibilidade de desenvolver atividades propostas pelos alunos; participação em projetos (saúde; bem-estar); e, menos ainda, sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio. Os respondentes deste ciclo dividem-se quanto à existência de uma cultura de respeito e de saber-estar dos seus pares, o que coincide em percentagem com os que consideram que os professores resolvem as situações de indisciplina. Este desfasamento parece indiciar a inexistência de uma cultura comum a todos os ciclos de prevenção e promoção de atitudes comportamentais alinhadas com o valor do respeito interpessoal e com *ethos* diferenciador, eventualmente, da apropriação de um Projeto Educativo e de um Regulamento Interno Diocesano comum.

Por seu turno, os alunos do 2º ciclo admitem utilizar recursos informáticos, realizam trabalhos práticos e experiências, sentem-se seguros no colégio e são incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania, decrescendo esta percentagem face aos que participam em projetos, v.g., de saúde; bem-estar.

Na sua perspetiva, o ambiente do Colégio é acolhedor, os alunos deste ciclo de ensino têm a perceção que os pares sabem estar de forma adequada nos diferentes espaços escolares – em contraste com a perceção observada pelos alunos do 4º Ano –, respeitam as diferenças, são integrados pelos adultos e têm a possibilidade de apresentar alguns dos seus trabalhos, no colégio ou na comunidade.

Esta dissidência de opiniões indicia diferentes perceções sobre o mesmo domínio, de alunos de ciclos distintos, e que convoca a necessidade de reforçar, eventualmente, a sensibilização para o cumprimento de um código de conduta comum a todos os ciclos. Há ainda a registar que cerca de metade dos respondentes reconhece que não recorre à biblioteca para enriquecer os seus conhecimentos, opinião comum aos alunos dos demais ciclos de escolaridade, pelo que importaria sensibilizar e ativar o acesso e utilização desta estrutura.

Verificando-se que nem todos alunos são incentivados a apresentar as suas ideias para melhorar as aulas e a promover a sua autonomia na aprendizagem, opinião comum e transversal aos demais ciclos de ensino, é de estimular o seu envolvimento nestas dimensões.

Concernente aos alunos do 4º ano do 1º Ciclo, é notória a perceção positiva sobre o colégio, na medida em que, ao nível da sua organização e funcionamento, este promove atividades (artísticas, físicas e desportivas), incentiva trabalhos práticos e experiências, os adultos ajudam os alunos que precisam, o colégio oferece um ambiente seguro, divulga no seu seio trabalhos dos alunos, incentiva a leitura e possibilita a utilização de recursos informáticos.

Na sua maioria, os alunos espeitam as diferenças, participam em projetos ligados à saúde e ao bem-estar e desenvolvem atividades da sua iniciativa. De registar um decréscimo de consenso quando perguntados se os alunos respeitam os adultos, se são incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania e de são auscultados quanto a sugestões de melhoria para o funcionamento do colégio, parecer que é alinhado com a opinião discordante relativa à participação dos alunos na definição de regras de funcionamento da aula.

Retomando a referenciação de respostas dadas pelos pais dos alunos do ensino

secundário, detentores de uma visão mais abrangente, às questões subordinadas a esta dimensão (Q_EE_ES), observa-se uma perceção muito positiva dos encarregados de educação quanto à acessibilidade e disponibilidade da direção, tida como promotora do bom funcionamento do colégio.

É reconhecido o papel do DT como elo de ligação com a família e há unanimidade quanto à promoção de atividades desportivas, cívicas, morais e religiosas, verificando-se um progressivo decréscimo quanto a iniciativas científicas e culturais e, substancialmente, as de índole artística, o que motivou o seguinte desafio “Envolver mais a comunidade educativa em espetáculos para os pais assistirem, as festividades são passadas sem qualquer entusiasmo e apresentadas de forma pobre” (Q_EE_1º_Ccl).

Verifica-se que os EE conhecem o projeto educativo e os projetos em que os seus educandos estão envolvidos, sendo que a maioria observa que a utilização dos recursos é rentabilizada para as aprendizagens. A resolução da indisciplina congrega a opinião concordante da maioria dos respondentes, ainda que se verifique que cerca de 1/3 tenha registado que discorda / não sabe. Conclui-se como reiterada, e transversal aos encarregados de educação dos demais ciclos de escolaridade, que mais de metade dos respondentes discorda que seja envolvido na autoavaliação do colégio.

Os encarregados de educação dos alunos do 3º ciclo, em sintonia com os do 2º Ciclo, reconhecem uma ligação positiva dos professores / DT's com a família, sendo consensuais quanto à participação dos filhos em atividades desportivas, cívicas, morais, religiosas, verificando-se um ligeiro decréscimo relativo a atividades culturais e científicas e, menos ainda, em atividades artísticas, em linha, por exemplo, com uma das respostas abertas no Q_EE_3º_Ccl: “fazer voltar o ensino artístico que é uma lacuna gritante no Colégio de Ermesinde”).

Os encarregados de educação conhecem bem as regras de funcionamento do colégio e os projetos em que os educandos estão envolvidos, bem como reconhecem que os responsáveis são acessíveis e promovem o bom funcionamento. É, contudo, verificável o dissenso de opiniões destes respondentes relativamente à boa utilização dos recursos do colégio para a aprendizagem dos filhos – expressivamente reconhecida pelos respondentes do Q_EE_2º_Ccl – à resolução da indisciplina e à sua participação na autoavaliação do colégio. Estas últimas perspetivas estão em alinha com a opinião dos pais dos alunos do 2º ciclo.

Os inquiridos (Q_EE_1º_Ccl) observam uma boa ligação dos professores com a família, reconhecem que os seus educandos participam em atividades desportivas, cívicas,

morais e religiosas, menos em atividades culturais e artísticas, e decrescendo em atividades científicas. Os responsáveis promovem o bom funcionamento do colégio e são acessíveis, sendo que os pais conhecem as regras de funcionamento do colégio e os projetos que envolvem os seus educandos, reconhecendo que os recursos educativos da escola são bem utilizados para as aprendizagens dos alunos.

Por fim, da análise dos dados recolhidos juntos dos pais de alunos pré-escolar (Q_EE_PE), salienta-se uma boa perceção relativa à promoção do funcionamento do colégio, bem como da divulgação de trabalhos dos alunos na comunidade, observando-se um défice expressivo quanto à participação dos pais nos processos de autoavaliação do colégio. Esta última perceção é secundada pelos pais dos alunos do 1º Ciclo, a que se soma um grau de discordância quanto à resolução da indisciplina.

Detalhando um pouco melhor a perceção dos pais (GDF_ EE_4_12) relativa à sua participação na aprendizagem dos educandos verifica-se que os encarregados de educação têm presente o dever que lhes é cometido de estimular a autonomia dos seus educandos, tendendo para uma supervisão não interventiva de acompanhar e regular o cumprimento das tarefas escolares mais difíceis.

Da parte do colégio, são facultadas modalidades de informação suficientes, como seja a informação da data dos testes, o acesso à avaliação intermédia e trimestral e a calendarização de atividades. Observam, todavia, a inexistência de momentos formais de incentivo à sua intervenção, ao nível de canais de comunicação diretos com a direção, da realização das atividades e da oferta educativa identitária (ex.: Catequese).

Esta diferença de perceções, tendencialmente associada ao período de frequência / permanência dos educandos na instituição, pode indiciar disparidade na forma como inicialmente são acolhidos e integrados novos alunos, em contraste com o modo como se processa a interação com os pais / alunos matriculados há mais tempo.

No que concerne a momentos, espaços de reflexão e contextos de envolvimento dos pais na organização global do serviço educativo que o Colégio presta, observou-se a inexistência de um órgão representativo dos pais (representantes de turma; assembleia de pais) como oportunidade para os ouvir, identificar aspetos positivos e validar decisões que os responsabilizem. De salientar a expressa referência ao facto dos pais / EE não terem sido recebidos e ouvidos sobre questões diretamente relacionadas com dimensões identitárias de um colégio católico (v.g. Catequese).

Quanto a modos de trabalho pedagógico, por exemplo a organização da sala de aula, verificam-se perceções diferentes quanto à previsibilidade do impacto pedagógico que daí

pode resultar eventuais alterações. Tal disparidade de perspectivas pode dever-se à inexistência de uma estratégia ou plano intencional de inovação pedagógica ao nível da organização de espaços e modos de trabalho pedagógico, sustentados pela teoria e empiria especializada. Registaram-se opiniões consensuais quanto à melhoria na qualidade e diversidade de refeições, bem como aos efeitos positivos da utilização regrada dos telemóveis, indiciadores de alterações intencionais quanto a aspetos pontuais do funcionamento do Colégio.

A prevalência de algumas questões por resolver – vigilância nos intervalos; intervenção rápida e eficaz na regulação comportamental de alunos, sobretudo problemáticos; integração e reposta educativa a alunos portadores de necessidades educativas – indicam algumas áreas merecedoras de atenção e investimento organizacional e pedagógico. Ao nível material e tecnológico, detetou-se a estagnação relativa à disponibilização de recursos materiais digitais (quadros interativos).

Tendo sido detetado, ou pelo menos interpretado, que a desmotivação de alguns professores decorre da idade, eventualmente resistentes a sugestões de melhoria advindas de pais / alunos, é de considerar a pertinência e oportunidade de definir um perfil docente, cuja personalidade profissional seja condizente com um projeto educativo diferenciado e diferenciador e, portanto, identitário.

Tendo sido consensual que os alunos gozam de bem-estar e de felicidade, mau grado as lacunas supra identificadas, os pais / EE apresentaram algumas sugestões para a melhoria do funcionamento do Colégio, assim explicitadas: abertura da direção a toda a comunidade escolar, a nível interno e externo; reforço da comunicação interna sobre todas as dimensões estruturais, funcionais, organizacionais e pedagógicas do colégio; instituição de órgãos representativos de pais / EE de turmas, ano e ciclo, na modalidade de conselho, assembleia ou associação de pais; implementação de modalidades integradas de auscultação, audição e consultoria, a nível interno e externo, quanto à conceção, implementação, projeção de impacto e previsão de sucesso, relativos a mudanças estruturais, de serviços e de funcionamento / organização interna do colégio. Tendo-se observando, por último, cerca de 13 referências ao temo “direção”, em que não foram identificados os respetivos titulares, este dado coincide com a possível anonimização dos seus elementos junto da comunidade de pais.

Um colégio funcional, o bastante para docentes e colaboradores não docentes

A maioria dos docentes, quando perguntados sobre a organização e funcionamento do colégio concorda que a instituição mobiliza a comunidade em torno do Projeto educativo, que este contribui para a autonomia e responsabilidade individual e que a oferta educativa é adequada aos interesses e necessidades dos alunos.

As lideranças do colégio promovem uma comunicação interna eficaz, ativam uma visão partilhada da sua orientação, mas eventualmente assistemática, valorizam o contributo dos docentes, ainda que de modo pouco estruturado, gerem os conflitos, promovem mudanças e são claros nos critérios de gestão / afetação de recursos humanos, além de providenciar formação adequada às necessidades identificadas e prioridades pedagógicas.

No que respeita a processos ou dispositivos de autoavaliação formal do colégio, que ausculte os docentes, acolha as suas propostas e concorra para a melhoria do processo ensino / aprendizagem, através da referenciação de um modelo que efetive uma cultura autoavaliativa, verifica-se, a este nível e em linha com a perceção registada, que cerca de 72% dos respondentes concorda que a autoavaliação do Colégio contribui para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo que 64% concorda que são ouvidos quanto a sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio e que as suas propostas são acolhidas e têm efeitos nas decisões tomadas.

Este dado permite registar e projetar a carência e a oportunidade de estruturar e sistematizar processos e efeitos da autoavaliação sistemática, que virá a coincidir com a perspetiva enunciada pela direção pedagógica adiante explicitada, quanto à inexistência de procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação do colégio.

Por seu turno, a totalidade dos colaboradores não docentes concorda que são mobilizados em torno do projeto educativo e perceciona uma boa gestão de conflitos da parte das lideranças, sendo possível deduzir que as lideranças têm vindo a valorizar os contributos dos colaboradores não docentes para o bom funcionamento do Colégio, ainda que pontual ou sectorialmente, e que o processo de comunicação e informação se tem revelado eficaz, para a maioria.

Em linha com a perceção relativa à valorização das pessoas, do seu desenvolvimento profissional e bem-estar, é possível detetar algum défice na clareza de critérios de gestão / afetação de recursos humanos, nos processos de autoavaliação do seu trabalho e da autoavaliação global do colégio, em termos de auscultação e participação. Esta perceção é confirmada pela sugestão, expressa numa das respostas à questão aberta do questionário (Q_ND), de uniformizar critérios, métodos e metodologias de trabalho, ao

nível do conteúdo funcional dos colaboradores. Consonantes com a percepção de outros respondentes (Q_AI_3º_Ccl; Q_AI_ES_LH; Q_EE_1º_Ccl) os colaboradores dividem-se quanto à consistência de critérios na aplicação de medidas disciplinares, a que se soma algum dissenso sobre formação adequada às necessidades identificadas.

Uma comunidade docente que procura conhecer-se, aprender e refletir sobre a sua profissionalidade

Inquiridas as lideranças intermédias sobre a percepção detida quanto ao autoconhecimento da comunidade profissional do colégio, aprendizagem docente e reflexão sobre as práticas, verifica-se que os docentes desenvolvem a sua aprendizagem prevalentemente em contextos informais, o que condiciona o desenvolvimento de uma cultura de autoconhecimento profissional e de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de modo estruturado, sistemático e intencional.

Constata-se a partilha de problemas comuns, a procura de soluções possíveis e a necessidade de um reforço do trabalho colaborativo e de entreajuda entre pares, a fim de serem pensadas dinâmicas e processos que facilitem essa mesma interação, mas sem caráter de práticas regulares de trabalho colaborativo cooperativo.

Identificam-se contextos de interação entre docentes, sobretudo através de reuniões formais intra e entre ciclos, entre diretores de turma, entre docentes do mesmo departamento / conselho de turma, entre direção pedagógica e coordenadores, e entre grupos específicos de professores, usualmente, em sede de reuniões iniciais / transição de ano, de avaliação intercalar e de avaliação periodal.

Os resultados obtidos pelos alunos são objeto de reflexão individual, não se verificando práticas sistemáticas de observação de aulas entre pares, nem apresentadas evidências que a reflexão sobre os resultados se repercuta na aprendizagem colaborativa dos docentes e da melhoria da sua ação.

O papel do diretor de turma subordina-se mais ao da ligação com as famílias e não o de gerir as aprendizagens dos alunos, conceber um projeto de turma, coordenar as lógicas de ensino / aprendizagem dos pares, moderar o trabalho dos colegas e do trabalho pedagógico com a turma, e proceder à supervisão horizontal do trabalho de pares. Foi dada relevância a dedicar um local, uma hora, um período específico para o DT estar com a direção de turma, para articular o trabalho, ouvir os alunos e dar feedback ao conselho de turma.

Verificou-se abertura para a criação de ambientes de partilha e de colaboração intencional e estruturada e a intenção de desenvolver processos de articulação vertical de práticas pedagógicas entre ciclos, a fim de favorecer mais ligação, mais diálogo e mais partilha.

Foram apresentados exemplos de melhorias pontuais resultantes das interações informais entrepares, apesar do fechamento a novas formas de articulação, que evidenciaram efeitos positivos quanto à emancipação de práticas instituídas, alteração das práticas avaliativas e maior comunicação e interação, e que contribuíram para a melhoria na ação educativa dos docentes, nas aprendizagens dos alunos e no reforço da coesão e bem-estar da comunidade profissional.

Com vista à construção / consolidação de uma genuína comunidade educativa, foram aventadas as seguintes sugestões: recuperar a identidade diferenciadora do Colégio, reforçar a sua importância na comunidade envolvente, alimentar a coesão da comunidade educativa, potenciar a comunicação interna, unir os ciclos, e disponibilizar /destinar tempos de reflexão e partilha.

Concernente ao visionamento e projeção do futuro, há a salientar a dificuldade em vislumbrá-lo, mas observou-se como consensual a disponibilidade para participar na procura de respostas, de acordo com os seguintes princípios: precedência das necessidades pedagógicas dos alunos sobre as necessidades financeiras, investimento nos primeiros ciclos de escolaridade, incremento da comunicação interna e envolvimento / comprometimento dos professores nas decisões estruturais (GDF_D_Ld_Intm)

Na mesma linha do antes exposto, situam-se os docentes que constituíram o respetivo grupo de discussão focalizada. Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada dos representantes de Docentes (sem cargos atribuídos, representativos dos diversos anos de escolaridade e grupos de recrutamento), e após recolha dos dados registados, verifica-se que, ao nível do autoconhecimento, apesar da reflexão existente sobre as práticas pedagógicas em momentos formais de reuniões de grupo, de departamento (trimestralmente), de conselhos de turma e de diretores de turma, foi apontada como essencial a reflexão entrepares, face à diversidade de alunos e dificuldades sentidas, de forma estruturada e regular, para além da troca de informações informais.

A dimensão do colégio, várias vezes nomeado como “Casa”, o número de docentes e a coincidência de horário facilitam o contacto, a comunicação e a troca de informações entre pares. Constatou-se que os professores únicos, de determinados grupos de recrutamento, sentem necessidade de, a nível interno, contactarem com pares da mesma

área, a fim de procederem a uma reflexão partilhada, para além da que se verifica em sede de departamentos curriculares. Pontualmente, alguns docentes contactam com pares da mesma área, externos ao Colégio, através da formação ou de contactos informais, a fim de aferirem práticas.

Esta referência suscita a problemática de uma visão disciplinar compartimentada, alheia às possibilidades de um trabalho colaborativo entre docentes de diferentes grupos disciplinares. Tal como apontado pelos entrevistados, é oportuna a constituição de grupos de ano / ciclo e de equipas educativas, bem como a instituição de momentos / contextos formais de reflexão e partilha de práticas educativas, com carácter colaborativo e pedagógico que supere a reflexão individual e a simples resposta administrativa-burocrática aos desafios emergentes.

Esta tendência é atestada pela perceção havida relativamente ao papel de diretor de turma, a quem é cometida, sobretudo, a gestão administrativa-burocrática, e não a coordenação pedagógica dos pares. Verifica-se a inexistência de um plano pedagógico reflexivo de turma e de uma prática regular de trabalho colaborativo cooperativo, de partilha de boas práticas, que resultam mais de uma cultura de aprendizagem entrepares de natureza informal.

Apesar da existência pontual de partilha de boas práticas e de articulação entre docentes do mesmo grupo disciplinar – que devia, na linha do apontamento anterior, generalizar-se a equipas educativas interdisciplinares – verifica-se a necessidade de discussão, disseminação e generalização de abordagens e metodologias pedagógicas, sensíveis ao risco de uniformização, mas abertas às possibilidades de diferenciação e diversificação pedagógica.

Para além de individual, a reflexão dos docentes não é predominantemente estruturada nem sistematizada, ainda que se verifique a intenção ideal de melhoria da aprendizagem dos alunos, sem que se identifiquem modalidades objetivas de monitorização dos efeitos da aprendizagem docente na repercussão da melhoria na aprendizagem dos alunos.

Relativamente à perceção da coesão da comunidade profissional e bem-estar docente, os entrevistados registaram algumas hesitações em responder a esta questão. Referindo a existência de coesão entre o grupo docente, apontaram, contudo, clivagens sentidas nas metodologias de ensino implementadas pelos professores, o que suscita as questões enunciadas anteriormente: estruturação e regularidade de interação e reflexão entre pares, visão disciplinar compartimentada, trabalho colaborativo entre docentes de diferentes grupos disciplinares, constituição de equipas educativas de ano / ciclo,

planificação e articulação pedagógica, discussão, disseminação e generalização de abordagens e metodologias pedagógicas uniformes/diferenciadas, transição do plano das intenções para a sua concretização, monitorização dos efeitos da aprendizagem docente na melhoria na aprendizagem dos alunos. Como exemplo de ausência desta articulação, aponta-se a inexistência da definição ponderada dos parâmetros avaliativos fixados ao nível interno, face à avaliação externa.

Tal como apontados, o bem-estar dos docentes é condicionado pela insegurança quanto à perda de alunos e risco de inviabilidade financeira do colégio. O clima gerado por estas dimensões repercute-se num sentimento comum de pessimismo, constrangimento, comprometimento apenhorado, perda de naturalidade, fluência e autenticidade pedagógica, angústia, ónus (peso), nervosismo, perceção do limite e um pouco mais de tristeza. Foram ainda apontadas a falta de confiança e de autonomia como fatores de confrangimento e de pressão.

Concernente a perspetivas de futuro, os entrevistados situaram a questão na ótica da ausência de uma linha condutora, de continuidade, de perspetiva de futuro e, mesmo de ideais, da parte das próprias direções, cujas equipas (no total de quatro) foram alteradas nos últimos oito anos, o que se repercutiu, por exemplo, na interrupção / cessação de projetos em curso (como o plafond de formação).

Sobre este particular da formação, o colégio não está associado a nenhum CFAE e não foi evidenciada a existência de um plano formativo institucional.

Uma comunidade não docente, permeável a uma mudança participada

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada dos colaboradores não docentes, verifica-se que, relativamente à respetiva participação e envolvimento na vida do colégio, e ao modo como percecionam o incentivo dado à sua intervenção, os entrevistados têm uma clara perceção dos papéis adstritos aos diversos elementos da comunidade educativa: direção, docentes, pais e alunos, sobre os quais se destacam as seguintes perspetivas. A Direção mantém uma presença diária, no terreno, personificado(a) por um(a) dos seus elementos), ao contrário da(s) equipa(s) diretivas anteriores.

Os colaboradores mantêm, pontualmente, uma colaboração e envolvimento com os docentes, particularmente estreito com o ano de escolaridade / faixa etária a que estão afetos, a que se soma a melhoria apontada de colaboração recíproca entre docentes e não docentes, sem interferência nas respetivas funções.

Detetam, junto dos pais, a necessidade de os envolver, responsabilizar e convergir a família na educação e conduta cívica dos alunos. Com os alunos, os colaboradores atuam preferencialmente na vigilância e regulação de ocorrências disciplinares.

A distribuição e organização do serviço não docente é dada no início do ano e é cumprida no dia-a-dia, nomeadamente a função de vigilantes / assistentes educativos. Quanto aos modos de coordenação e articulação dos serviços, os colaboradores estão afetos a setores e funções, e reúnem, pontualmente, em conjunto e com a direção.

Para o reforço desta articulação, sugeriram a ativação de canais de comunicação (v.g. e-mail institucional) e a divulgação sistematizada e contínua das atividades em curso no colégio, junto de todos, independentemente do setor em que se encontram destacados. Foi registada como uma mais-valia a introdução de *walkie talkies* como ferramenta que favorece a comunicação síncrona em tempo real entre todos.

Os colaboradores têm presente as suas funções, cumprem as tarefas com que são investidos pela direção e estão conformados com o âmbito das suas competências, sendo permeáveis às orientações da direção, face a quem não se sentem legitimados a pronunciar-se, salvo quando são convidados a fazê-lo. Observaram alguma margem possível de maior envolvimento.

Consideram que seria benéfico serem informados quanto à saída dos alunos (v.g., passeios, visitas de estudo ou atividades), acompanharem situações verificadas em outros setores, para além daqueles de que são responsáveis, e cingir-se à função de vigilância e assistência educativa, ficando isentos do serviço de limpeza ou tarefas extraordinárias que comprometam o serviço-base. A redução do staff, a aposentação de colaboradores, a falta de reposição de recursos humanos e, eventualmente, a falta de um elemento (v.g. doença) compromete o serviço dos restantes.

Verifica-se, conforme o ciclo / ano de escolaridade, alguma variabilidade quanto à informação prestada, timing dessa informação e relação / envolvimento / colaboração com os docentes. Do mesmo modo, são distintas as oportunidades de diálogo, reflexão de melhoria e à-vontade para dar opiniões e sugestões, sendo que as mesmas são ouvidas / consideradas em algumas valências de escolaridade, e ignoradas / inconsequentes nas demais.

Não tendo sido identificados momentos formais de reflexão conjunta sobre a organização do colégio, o grupo tem perceção da evolução das suas equipas governativas nos últimos anos, que tem oscilado entre momentos de carência / retoma de alunos, fases de melhoria / retrocesso, e sucessão de equipas diretivas.

Recentemente, e no que concerne a eventuais melhorias na ação e funcionamento do colégio os intervenientes registaram como muito positiva a visibilidade e a presença diária da direção, personificado(a) por um(a) dos seus elementos, ao contrário da equipa anterior, indiciando que o colégio prossegue um bom caminho organizativo.

Foram descritas as seguintes características desta atuação da direção: proximidade diária, intervenção em todos setores e atuação próxima, interventiva, dialogante, atenta, eficaz e disponível. É de deduzir que o facto de ser docente e conhecedor(a) dos contextos do colégio beneficia esta sensibilidade.

Sobre a perceção do sentido de pertença, integração, qualidade laboral e bem-estar, os entrevistados apontaram a necessidade de investimento na remodelação de fundo / de raiz dos espaços físicos do colégio.

Os entrevistados referiram algumas questões-alvo da sua preocupação, como a adequação de serviços atribuídos a quem padece de limitações de saúde, a isenção no período de Carnaval e a cedência de outros períodos de descanso, a sua substituição nos serviços de limpeza e a atualização dos ordenados.

Apontaram como positivo os sinais de melhoria para a construção de uma comunidade educativa ideal e acrescentaram um conjunto de propostas, como o recrutamento / reposição de novos colaboradores, a promoção de uma cultura de entreajuda, colaboração e corresponsabilização (v.g. no cuidado e limpeza dos espaços), atribuição de tarefas específicas (v.g. vigilância) e não muito díspares, incremento de uma cultura de respeito pelas funções atribuídas aos funcionários, envolvimento convergente da família na educação e conduta cívica dos alunos, melhoria das condições de conforto, regulação das ocorrências disciplinares, quanto à consistência / diversificação de medidas disciplinares, instituição de um ethos comportamental diferenciador dos alunos, rigor e fluência de informação, organização de tempos e espaços de ocupação dos alunos sem aulas, revisão do uso condicionado dos telemóveis pelos funcionários, e antecipação da preparação prévia e atempada do início das atividades do colégio (já em curso).

Globalmente, os participantes têm noção da especificidade da oferta educativa do colégio e depositam expectativa de futuro quanto à melhoria do colégio, enaltecendo o facto de serem ouvidos, em particular quanto à participação no presente estudo e nos respetivos instrumentos de recolha de dados: GDF e Questões abertas do questionário.

De relevar o título com que apropriaram o tema do estudo – “O todo é maior que a soma das partes ou é a soma dos catetos?”, bem como o modo como qualificam a natureza educativa do colégio, independentemente no número de alunos.

Alunos que apreciam o seu colégio, independentemente da sua *natureza*

Prosseguindo para o domínio relacionado com perceção global / específica dos elementos da comunidade educativa, quisemos compreender se alunos “gostam do seu colégio”, se reconhecem a sua especificidade católica e se sabem que o seu colégio integra uma rede específica de 3 colégios diocesanos.

Atentos os elementos analisados no GDF_ A1_4_8, é possível identificar uma perceção positiva dos entrevistados relativamente à sua integração, qualidade e bem-estar na comunidade escolar, sentida como uma família. Esta perceção – a de uma casa, de uma família – é confirmada pelos alunos mais velhos, uma vez que, na sua opinião, o colégio favorece uma boa integração dos alunos e nutre um bom relacionamento interpessoal entre si e com todos os elementos da comunidade escolar.

O colégio é caracterizado como tendo um ambiente acolhedor, sem problemas constrangedores da adaptação de novos alunos, face ao espírito de união, proximidade e boa integração existentes, em que os alunos ‘não são números’, e que são objeto de preocupação da parte professores (GDF_ A1_9_12).

Recorrendo à ordenação das respostas do questionário, desde os alunos mais velhos até aos mais novos, por razões temporais de consolidação de perceções, há a registar que, apesar do diferencial verificado entre cursos do ensino secundário, os alunos têm uma perceção positiva sobre o colégio, situada numa média de 74% de opiniões concordantes quanto a gostarem do colégio.

Esta percentagem decresce substancialmente nos alunos de SE (57%), desvio que pode ser interpretado por referência à perceção detida por este grupo de inquiridos quanto à organização e funcionamento do colégio e ao ambiente de aprendizagem na sala de aula. Globalmente, verifica-se uma perceção global de bem-estar e de segurança registada pelos alunos.

No que releva para a organização e funcionamento do colégio, regista-se que os alunos entrevistados (GDF_A1_4_8) referiram as seguintes oportunidades de reorganização: alterações na organização letiva (horários, turnos, carga horária), criação de valências não existentes (enfermaria) ou otimização das já existentes (cantina), adequação de algumas regras de funcionamento do colégio (gestão da utilização do telemóvel, chamada dos alunos desde a portaria), criação de ofertas formativas complementares, promotoras de competências diversificadas para o dia-a-dia (técnicas e gestão de estudo,

culinária, primeiros socorros,...), e remodelação e reabilitação de espaços (casas de banho, recintos desportivos, salas vazias).

Concernente à perceção global / específica da natureza católica do colégio, é observável o seu reconhecimento da parte dos respondentes, que decresce substancialmente quanto ao conhecimento da sua inscrição na oferta educativa diocesana de três colégios, evidenciada, sobretudo, pelos alunos de SE e LH. Esta tendência é transversal aos alunos do 3º ciclo e do 2º Ciclo, sendo que, neste último grupo, além de 97% dos inquiridos manifestarem uma opinião positiva sobre o colégio, 68% dos quais referindo que “gostam do seu colégio” totalmente, a perceção da especificidade católica do próprio colégio é reconhecida por 93% dos inquiridos, verificando-se que 65% identificam o Colégio de Ermesinde como parte da oferta educativa da Diocese do Porto, conjuntamente com o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia. Por último, os dados recolhidos junto dos alunos do 4º ano do 1º ciclo, indiciam que uma parte considerável desconhece a especificidade católica do colégio e a existência dos demais colégios diocesanos.

Estas conclusões parecem decorrer dos resultados obtidos quanto à questão colocada sobre a realização de atividades com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia, cujas respostas foram maioritariamente negativas, levando a concluir-se que a grande maioria dos alunos, de todos os ciclos de escolaridade, desconhece a realização de atividades com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia: “Eu gosto do Colégio de Ermesinde, mas nunca fizemos atividades com pessoas de outros colégios (Colégio de Amarante e de Gaia)” (Q_AI_4º)

Contudo, perguntado aos alunos, em questão aberta, sobre se tenderiam a concordar com a realização de atividades conjuntas e a dar exemplos, os respondentes que não concordam com a realização de atividades conjuntas entre os três colégios aventaram as seguintes razões para o seu posicionamento: não valer a pena perder um dia de aulas; preferirem a realização de atividades no próprio colégio; e terem já participado em atividades conjuntas, mas não terem apreciado (Q_EE_ES), sendo que os alunos do 3º Ciclo e do 2º Ciclo não adiantaram razões para o seu posicionamento.

Por seu turno, os inquiridos que expressaram a sua concordância, justificaram a sua posição pelo facto destas atividades promoverem o encontro, o convívio, o conhecimento recíproco, e o envolvimento interpessoal (Q_EE_ES); o diálogo, a interação, a abertura a outras pessoas, a socialização, o interesse de atividades conjuntas que não limitadas aos alunos de um só colégio, a promoção da cidadania, a partilha de informações e de aulas, troca de ideias e de projetos, a comunicação, a empatia, o espírito de pertença e a

exploração de novas experiências (Q_Al_3º_Ccl).

Interpelados a exemplificar atividades conjuntas, foram sugeridas as seguintes: realização de trabalhos conjuntos, atividade de grupo, apresentações orais, encontro anual de colégios, convívios, visitas e intercâmbios entre colégios, torneios desportivos, criação de uma associação (democrática, associativista, de natureza artística,...), conselho de jovens ou de pastoral (Q_Al_ES); jogos, visitas de estudo, *ted talks*, projetos comuns, aulas em comum, trabalhos de grupo, visitas a colégios (Q_Al_3º_Ccl); e atividades de socialização (Q_Al_2º_Ccl).

Pais que escolhem uma instituição educativa católica específica.

Na senda do ponto anterior, quisemos compreender a perceção global / específica dos pais relativamente ao conhecimento do projeto educativo, ao progresso de aprendizagem dos seus educandos, à promoção do seu bem-estar e respeito pelos seus interesses, e, bem assim, se reconhecem a sua especificidade católica, se sabem que o colégio integra uma rede específica de 3 colégios diocesanos e se têm conhecimento que o seu educando realiza atividades com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia.

Os pais de alunos de todos os ciclos de ensino apreciam que os seus educandos frequentem o colégio e manifestam uma perceção global muito positiva quanto ao seu bem-estar e segurança. Reconhecem a especificidade católica do colégio, sendo que a maioria dos respondentes do Q_EE_ES, contrastando com a perceção dos pais de alunos de outros ciclos de escolaridade, são conhecedores que o colégio integra uma rede de oferta educativa constituída por mais duas instituições, ao invés dos demais, que ignoram que o colégio integra uma rede de oferta educativa constituída pelos colégios de Amarante e de Gaia.

A larga maioria dos inquiridos, transversal aos pais de alunos de todos os ciclos de ensino, conhece o projeto educativo e concorda que o colégio promove o respeito pelas diferenças dos alunos. Observa-se que a maioria dos pais não tem perceção, ou desconhece, a realização de atividades conjuntas dos 3 colégios diocesanos.

Entre o *ver para crer* e o *crer para ver*: professores que crêem ver um pouco mais além

Junto dos docentes, propusemo-nos auscultar a sua opinião sobre o ambiente escolar do colégio, se sentem valorizada a sua pessoa, o seu desenvolvimento profissional e o seu

bem-estar, se o colégio contribui para o desenvolvimento da comunidade envolvente, e se reconhecem a sua especificidade católica, inscrita numa rede diocesana. Face ao perguntado nos questionários aplicados, é possível concluir que os docentes detêm uma perceção positiva quanto ao facto de trabalharem no colégio, ainda que uma percentagem considerável manifeste discordância quanto à valorização das pessoas, do seu desenvolvimento profissional e bem-estar. Observam-se ainda diferenças quanto à perspetiva de o colégio contribuir para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

No sentido de uma breve caracterização dos respondentes, foi apurado que cerca de 18 respondentes são do sexo feminino, de um total de 25 inquiridos, com idade da maioria compreendida entre os 40-49 anos (15 elementos), seguida do intervalo entre 30-39 anos (4 docentes), entre 50-59 (3 docentes) e $\geq$ 60 anos (3 docentes). As habilitações são distribuídas por titulares de licenciatura (18 docentes), mestrado (6 docentes) e doutoramento (1 docente), sendo que 8 dos inquiridos detêm como tempo de serviço entre 20 e 25 anos, 6 docentes o tempo de serviço inferior ou igual a 4 anos, 3 docentes entre 5 e 9 anos e entre 10 e 14 anos, respetivamente, seguidos de 2 docentes entre 15 e 19 anos e 1 docente entre 26 e 31 anos, entre 32 e 36 anos, e igual ou superior a 40 anos, respetivamente.

A maioria dos inquiridos leciona, como principal nível, o ensino secundário (12 docentes), seguidos de 7 docentes no 3º ciclo, 3 no 1º ciclo, 2 no pré-escolar, e 1 no 2º e 1º ciclo, respetivamente, ainda que todos lecionem em outros ciclos de escolaridade.

Relativamente à questão aberta [Q.:26] sobre comentários a acrescentar, salienta-se a referência expressa dos respondentes à “inexistência de qualquer prática de autoavaliação do Colégio” e “qualquer referencial de avaliação de desempenho docente, ou a promoção de uma autoavaliação reguladora”. É ainda confirmada a tendência de opinião patente nas conclusões aferidas que “não se sente uma valorização efetiva do trabalho dos professores, sendo muitas vezes condicionado por questões que fogem à natureza pedagógica”, e que “O Colégio está muito fechado em si próprio, não havendo uma relação efetiva com a comunidade local”.

A totalidade dos respondentes conhece a rede de oferta educativa da Diocese e o projeto educativo do Colégio onde está inserido, sendo que a totalidade desconhece o projeto educativo de outro Colégio (Gaia) e 86% desconhece o de Amarante.

Dos dados recolhidos, é possível observar o dissenso de opiniões, dividindo-se os respondentes quanto ao benefício de implementação de um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, repartidos entre Sim (52%) e Não (48%).

Esta discordância diminui quanto ao incentivo da interação e convergência entre os Colégios, em que 56% consideram que “Sim”, e 60% é de opinião que um projeto educativo diocesano (PED) ativaria a procura social, além de enriquecer a ação educativa de cada colégio (68%). Na mesma linha, situam-se os docentes cuja opinião considera oportuna a instituição de um modelo de direção dos três colégios e a diversificação de uma oferta educativa comum, especializada e contextualizada, sendo que 76% vêm vantagens em articular a oferta educativa de cada Colégio com os demais.

Do exposto, é possível assinalar uma gradação progressiva de posições, que podem ser relidas à luz da análise da visão projetiva, e que permitem, desde já, deduzir o seguinte: sendo oportuna a instituição de um modelo de direção dos três colégios, a implementação do respetivo modelo parece indiciar alguma apreensão quanto ao eventual modo de o definir e operacionalizar.

Os dados evidenciam uma tendência gradativa de concordância relativa à existência de um projeto educativo diocesano (PED) e do modo como eventualmente ativaria a procura social, além de enriquecer a ação educativa de cada colégio; é de incentivar a interação e convergência entre os Colégios; e a vantagem da diversificação de uma oferta educativa comum, mediante a articulação da oferta (especializada e contextualizada) de cada Colégio com os demais.

Sistematizada a leitura compreensiva dos dados disponíveis, verifica-se uma gradualidade de posições que permite antever um horizonte possível de consensualidade sobre um *determinado* modelo de direção. Para esse consenso, parece ter concorrido a reflexão sobre a *possibilidade* de um PED, de um PADA, e do intercâmbio de docentes / alunos entre colégios, ainda que sujeito a argumentos equilibrados que sustentam uma posição “favorável” (*pros*) e “desfavorável” (*cons*)

Do exposto, reiterado mais adiante, é possível verificar que o dissenso de opiniões pode eventualmente resultar do desconhecimento concreto de um modelo / estrutura / referencial de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, que a ser concebido e projetado, implicaria a sequente auscultação, consulta e validação junto dos interlocutores e parceiros educativos. Perante o desconhecimento deste *draft*, é possível que se verifique alguma imprecisão terminológica ou incompreensão, que eventualmente induza uma interpretação enviesada da estruturação do modelo de direção, organização e gestão que se intentará propor.

Colaboradores que procuram ser ouvidos.

Os colaboradores não docentes auscultados, perfazendo o número de nove elementos, são constituídos por 5 funcionárias e 4 funcionários, assim distribuídos quanto aos intervalos de idade: 2 elementos => 60 anos, 3 entre os 50-59 anos, 3 entre os 40-49 anos, e 1 entre os 30-39 anos.

Os inquiridos manifestaram uma percepção global positiva quanto ao facto de trabalharem no colégio, registando que o mesmo promove um ambiente escolar inclusivo. A maioria manifesta-se concordante com o ambiente escolar acolhedor propiciado pelo colégio e com o facto de o mesmo concorrer para o desenvolvimento da comunidade envolvente. De observar que cerca de 1/3 dos inquiridos discorda / não sabe, quando interpelados sobre a percepção relativa à valorização das pessoas, do seu desenvolvimento profissional e bem-estar. Este último dado merece especial atenção, quando comparado com as conclusões aferidas na entrevista do respetivo grupo de discussão focalizada, na medida em que coincide com as observações ali tecidas. Neste fórum, foi identificada margem possível de maior participação, envolvimento na vida do colégio e incentivo dado à intervenção dos colaboradores. Tendo presente as suas funções, os colaboradores cumprem as tarefas com que são investidos pela direção e estão conformados com o âmbito das suas competências, sendo permeáveis às orientações da direção, face a quem não se sentem legitimados a pronunciar-se, salvo quando são convidados a fazê-lo. Em alguns serviços, de acordo com o ano de escolaridade e os setores correspondentes, há diálogo, reflexão de melhoria e à-vontade para dar opiniões e sugestões, que são ouvidas. Nas demais circunstâncias, as opiniões e sugestões prestadas (baseadas, quase sempre, no conhecimento do terreno) são ignoradas / inconsequentes, o que os levou a felicitar a oportunidade de serem ouvidos, em particular quanto à participação no presente estudo e nos respetivos instrumentos de recolha de dados: GDF's e Questões abertas do questionário.

“Colégio uma segunda casa para mim”: outros comentários dos alunos, senão os mais importantes,

Tendo os alunos sido interpelados a tecer os comentários que tivessem por oportunos, foi possível concluir o seguinte. Os alunos dos ciclos mais novos detêm uma percepção muito positiva sobre o ambiente educativo do colégio: “Eu adoro este colégio e nunca quero sair dele porque sinto-me bem e segura! (Q_A1_4º)”; “Gosto muito do colégio, tenho amigos e tenho

uma professora melhor do que na outra escola. (Q_Al_4º).

Ressalva-se o seguinte conjunto de comentários, assim resumidos: precariedade de algumas instalações e o déficit de saber-estar dos alunos (Q_Al_4º); sugestão de atividades lúdicas na tarde livre, semanário com duas tardes livres e mais espaços verdes (Q_Al_2º_Ccl). Contudo, é patente um grau significativo de satisfação dos alunos: “Adoro o colégio nunca pensei que me acolheriam tão bem vim de uma escola publica para um colégio privado e adaptei-me muito bem. Adoro os meus amigos e os meus professores”; “Gosto mais deste colégio do que do meu antigo colégio” (Q_Al_2º_Ccl); “Colégio uma segunda casa para mim” (Q_Al_2º_Ccl); “Na minha opinião o Colégio de Ermesinde é espetacular e aconselho muito a virem estudar para este Colégio. Todos os dias de manhã venho cheia de energia para vir para o Colégio, pois é um lugar seguro, aconchegante e divertido” (Q_Al_2º_Ccl).

Indiciadoras de um posicionamento mais crítico e assertivo quanto à perceção global / específica do funcionamento do colégio e das dinâmicas praticadas na sala de aula, os alunos do 3º Ciclo, enunciaram a necessidade de melhoria das instalações, infraestruturas e espaços exteriores e interiores, a rentabilização dos espaços não utilizados, a melhoria da alimentação, a permissão da utilização dos telemóveis, a substituição de alguns professores, a necessidade de promoção do respeito entre professores e alunos e destes entre si e a atribuição de um menor peso aos testes para a avaliação:

“Gosto bastante desta escola, mas as avaliações, ou seja os testes, deviam de valer menos para a nossa nota de final de período” (Q_Al_3º_Ccl);

“Gostaria que o ensino fosse menos teórico e mais baseado em experiências e maneiras mais divertidas de aprender; gostaria que houvessem mais eventos divertidos para passarmos tempo, uma vez que estamos sentados na sala de aula imenso tempo; gostaria que os intervalos fossem maiores para descansarmos mais tempo; gostaria de menos testes, o que torna o ensino cansativo para a maior parte das pessoas” (Q_Al_3º_Ccl)

Nessa consonância, os respondentes preconizam um ensino menos teórico e mais baseado em experiências e dinâmicas lúdicas, a realização de mais atividades de ocupação de tempos livres, a previsão de intervalos maiores para descanso, menos testes, oferta da catequese (dada a sua importância para a natureza católica do colégio), a comemoração de efemérides sem carácter religioso, maior integração de novos alunos, e uma escola mais interativa, com mais atividades, e que, sobretudo, que ouça os alunos.

Registe-se que os alunos enaltecem a oportunidade concedida pelos questionários aplicados no âmbito do presente estudo, nestes termos: “Queria agradecer por darem esta oportunidade a mim e aos meus colegas (Q_Al_2º_Ccl)”; “Penso que este inquérito foi bastante

importante e necessário, pois a sua realização permite que pessoas mais velhas possam ter conhecimento da nossa opinião relativamente ao colégio e ao ensino” (Q_AI_3º_Ccl); “Obrigado pelo questionário” (Q_AI_ES); “Ótimo questionário, faria outra vez” (Q_AI_ES).

Por seu turno, os alunos do ensino secundário, para além de reiterarem opiniões convergentes com os colegas do 3º Ciclo, acrescentaram os seguintes comentários: gratuidade de alguns serviços, distribuição equilibrada do semanário face ao excesso de carga horária, adequação das medidas disciplinares, realização de mais atividades práticas para aprendizagem, precedência de realização de trabalhos sobre os testes, e introdução de disciplinas de natureza prática e útil para o futuro.

Neste particular, a perceção dos alunos do ensino secundário coincide com algumas das asserções evocadas por outros inquiridos, relativamente à oportunidade de incrementar a modernização e inovação tecnológica (Q_EE_1º_Ccl; Q_EE_ES; Q_DC; GDF_AI_9_12; GDF_EE_4_12): “O colégio precisa urgentemente de inovar. Precisa de clubes para que os alunos possam ter outras experiências, quer na literacia digital, quer nas ciências” (Q_EE_1º_Ccl); “Caso a integração [de um modelo de liderança comum] envolva a comunidade escolar com projetos, sejam científicos, académicos ou desportivos integrados, pode ser algo positivo.” (Q_EE_2º_Ccl).

A título de exemplo, uma das conclusões inferidas do GDF_AI_9_12 foi o da necessidade de estimular a inovação, em tempo oportuno e não anacrónico, sem receio de mudar a tradição, por forma a distinguir e publicitar uma imagem externa de um colégio com espaços, com potencial, inovador e modernizado. Algo que corresponde ao que, de forma espontânea, foi assim formulado por um respondente: “a tentativa de modernização que o colégio vem tentando implementar é um total fracasso”.

Uma outra similaridade de narrativas, face à perceção de falta de predisposição de alguns professores em evoluir no modo de ensinar, faz coincidir a necessidade de renovação e rejuvenescimento do corpo docente com esta acutilante proposição: “Devia haver uma mudança trágica nos professores.” (GDF_AI_9_12), em termos da “substituição de alguns professores” (Q_AI_3º_Ccl).

2. Documentos estruturantes do colégio: uma visão generosa de boas intenções

No seguimento do previsto na Parte II – Enquadramento Metodológico, foi coligido pela direção pedagógica um conjunto de documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio: *corpus* legislativo regulador, estatuto do colégio, projeto

educativo, regulamento interno, plano de atividades, plano de formação, organograma, relatório, regimentos, atas das estruturas de orientação educativa, bem como mapa de pessoal e de distribuição de serviço docente.

Este acervo de documentação será objeto de análise, no decurso no presente e dos capítulos seguintes.

O conjunto de documentos apresentados pela direção pedagógica do colégio evidencia mobilização dos documentos estruturantes que presidem à organização e gestão pedagógica, do ponto de vista curricular (legislação vigente), da sua natureza particular / cooperativa (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior) e respetiva especificidade católica (Estatutos, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Compromisso do Colégio de Ermesinde com o Pacto Educativo Global (PEG).

A direção pedagógica considera que, globalmente, a referenciação / qualificação documental que convocou neste ponto coincide com a perceção / conhecimento dos membros da comunidade educativa, algo que, como temos vindo a detetar, nem sempre é consonante.

Os Estatutos do Colégio de Ermesinde, de 17/02/2021, procederam à alteração dos artigos 7º, 8º, 13º, 14º e 15º, respeitantes a Património e Receitas; Autonomia Patrimonial; Diretor; Diretor Pedagógico; e Competências [do Diretor Pedagógico].

O colégio está sujeito aos seguintes atos de tutela eclesiástica da parte do Bispo do Porto: ereção canónica; aprovação e alteração de estatutos; vigilância e visita; prescrições promulgadas, relativas ao ordenamento geral do colégio; vigilância sobre o nível científico do ensino; prestação anual de contas; recurso hierárquico para o Bispo do Porto contra atos de administração; licença de alienação, oneração e atos de administração extraordinária; direção superior quanto à administração dos bens eclesiásticos; alta direção ou linhas gerais de conduta; remoção dos membros dos órgãos do Colégio, havendo justa causa; nomeação de uma comissão administrativa para gerir temporariamente o colégio; e extinção.

Os Estatutos observam a “personalidade jurídica civil” da instituição e a respetiva “natureza canónica de ‘Escola Católica’”, tendo como fins e finalidades a prossecução de objetivos eclesiais, pastorais e educativos. Apresenta como Princípios Jurídicos da Doutrina Católica (Art.º 4º) a natureza supletiva do colégio face ao dever / direito dos pais, ou dos que fazem as suas vezes, de educar os filhos, consubstanciado no dever de cooperação dos pais com os professores e da colaboração dos professores com os pais, que “de bom grado devem ser ouvidos, devendo ser criada uma associação de pais no Colégio”.

Os Estatutos prevêm como Princípios Pastorais da Doutrina Católica (Art.º 5º) um projeto educativo impregnado pela pedagogia da fé e pela transmissão do Evangelho, enquanto comunidade educativa cristã, ao serviço da sociedade e com um estilo educativo próprio, nela se fazendo a síntese entre a fé e a cultura e entre a fé e a vida, como sua identidade cultural.

O Colégio visa uma educação integral e transversal, e uma ação educativa humanizadora através da educação nos valores mais genuinamente cristãos, cujo ensino tem uma dimensão religiosa e uma proposta clara de fé, que, sem prejuízo da sua natureza confessional católica, é e está aberto a todos, de qualquer credo, cultura ou religião.

O colégio anuncia um ambiente educativo cristão-católico, baseado na relação interpessoal de amor entre professor e aluno, animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade e potenciador das qualidades do processo educativo. Comprometido com a Doutrina Social da Igreja quanto à dignidade humana e educação integral, o colégio respeita os princípios de uma ecologia integral (LSi'), permite uma educação ética dos filhos, *dá valor à sanção como estímulo*, adota um realismo paciente, tem a vida familiar como contexto educativo, diz sim à educação sexual e transmite a fé (AL, cap. VII).

No âmbito do seu projeto educativo, o colégio goza de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, e terá um regulamento interno, gozando de autonomia para desenvolver as suas atividades de natureza pedagógica, cultural e tecnológica. Concernente à sua Organização e Funcionamento, a composição dos órgãos sociais é a seguinte:



A administração do colégio é exercida por uma Direção, composta por um presidente ou diretor [executivo], um secretário e um tesoureiro, designados pelo Bispo do Porto de entre fiéis cristãos notáveis pela exatidão da doutrina e pelo testemunho de vida cristã, cujas competências são assim categorizadas:

Tabela 10 – Composição / competências da direção

Composição / Competências		
Direção (Art.º 11º)	Diretor (Art.º 13º)	Diretor Pedagógico (Art.º 15º)
Presidente ou diretor Secretário Tesoureiro	Presidente ou Diretor (Art.º 10º) Diretor executivo	
Representação do colégio Realização dos seus fins Gestão do seu pessoal e património Proposta de alteração dos estatutos, de modificação e de extinção do colégio *Programar a atividade do colégio Administrar e dispor do património do colégio Aprovar o relatório e contas do exercício, após parecer do Conselho Fiscal ou dos Assuntos Económicos; Aprovar o plano de atividades e orçamento para o ano seguinte *Aprovar os regulamentos internos de funcionamento do colégio A Direção pode delegar no seu presidente ou diretor o poder para praticar atos concretos, no âmbito das competências previstas [*]	Ao presidente ou diretor, que tanto pode ser clérigo como leigo, compete assegurar as funções de gestão corrente do colégio, como seu diretor executivo.	O Diretor Pedagógico é designado pela direção do colégio, após a obtenção da concordância do Bispo Diocesano. Representar a escola junto do Ministério da Educação e Ciência em todos os assuntos de natureza pedagógica. Planificar e superintender nas atividades curriculares e culturais Promover o cumprimento dos planos e programas de estudos Velar pela qualidade de ensino; Zelar pela educação e disciplina dos alunos.

Em suma, os Estatutos do colégio corporizam um documento único, comum a três colégios. Da sua análise, deteta-se que não se encontram nele vertidas quaisquer linhas estratégicas de uma governança interinstitucional dos três colégios. Se o estatuto é comum, seria expectável que nele se encontrasse referência, para além da tutela eclesial comum, a uma governança interinstitucional, algo que pode ser depurado com a apresentação do modelo que nos propomos sugerir.

O Projeto Educativo 2020-2024, subordinado ao lema “Educar, uma missão de todos”, é subscrito pelo Diretor Pedagógico e foi aprovado em Conselho Pedagógico de 07/09/2020. A sua Introdução precede os dois capítulos caracterizadores do Meio e do

Colégio, constando neste último a história da instituição e as instalações disponíveis. O capítulo 4º, dedicado à Organização, apresenta o organograma dos órgãos de administração e gestão pedagógica, cujas competências figuram descritas no regulamento interno. A secção sobre a Comunidade Educativa caracteriza sumariamente os Alunos [e Pais e Encarregados de Educação], o pessoal docente e o pessoal não docente [distribuído pelas diversas áreas de serviço].

O documento integra a Oferta Educativa do colégio do Pré-escolar ao Ensino Secundário (cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas), sendo que o Curso Básico de Música e os curso científico-humanístico de línguas e humanidades e artes visuais foram, entretanto, descontinuados.

A Organização curricular encontra-se consubstanciada nas Matrizes curriculares, desde o Ensino Pré-escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, aí figurando as Atividades de Enriquecimento Curricular (Educação Física, Música, Inglês); Oferta Complementar (Inglês, TIC, Oficina de Movimento); Apoio ao Estudo e Oferta Complementar – Preparação de Exame de Português e Matemática no 9º Ano. Os Cursos Científico-humanísticos seguem as matrizes de formação específica de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas e de Línguas e Humanidades, a que acrescem as disciplinas de Educação Moral e Religiosa Católica e Cidadania e Desenvolvimento.

A abertura das disciplinas de formação específica depende de número mínimo de inscrições e da disponibilidade de horário.

A Oferta extracurricular é definida anualmente, em função da disponibilidade de recursos humanos e da manifestação de interesse dos alunos.

A análise do Projeto educativo permite-nos tecer as seguintes apreciações. Não constam identificadas opções específicas ao nível das possibilidades de autonomia pedagógica, ao nível da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, e gestão dos tempos escolares, permitidas na Secção V do Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, exceção feita à obrigatoriedade de Educação Moral e Religiosa Católica e Cidadania e Desenvolvimento.

O eventual Projeto Curricular do Colégio é apresentado como extrato e transcrição das pp. 19 a 29 do Projeto Educativo.

A Oferta extracurricular é definida em função da disponibilidade de recursos humanos e da manifestação de interesse dos alunos.

No capítulo 5º - Visão e Missão do PE, observa-se que a narrativa apresentada não

alude ou referencia qualquer princípio orientador da tutela diocesana, enquanto “alta direção ou linhas gerais de conduta”, de natureza eclesial, pastoral e educativa.

Face aos dados recolhidos em outras fontes, verifica-se desfasamento entre o plano das intenções projetadas no PE e a concretização percebida quanto a: projeção de uma comunidade aberta, ativa, adaptativa, progressiva, renovada e inovadora, capaz de articular a multiplicidade de conhecimentos com competências de natureza diversa; bem como a promoção da relação Colégio-família baseada na aproximação e comunicação.

No capítulo 6º - Compromisso educativo, observa-se uma diferenciação ténue entre intenção-pretensão e a concretização das suas aspirações. O compromisso anunciado, ordenado à dignificação dos agentes, apela a critérios básicos partilhados e colaborativos, bem como a sinais de entendimento, sem, contudo, os enunciar.

A intenção do PE quanto ao compromisso com os alunos de promover a iniciativa, criatividade, trabalho em equipa, autonomia e a capacidade adaptativa a novas situações, entre outros, não coincide globalmente com a percepção dos alunos.

O compromisso com as famílias não verte a disposição de ser criada uma associação de pais no Colégio, prevista dos Estatutos, fixando-se na providência de reuniões, horário de atendimento e atividades.

As medidas anunciadas no Plano de Ação do Cap. 7º – promoção de momentos de reflexão e partilha com os pais e Encarregados de Educação – aparentam ter sido inexistentes ou insuficientes, quando confrontadas com a respetiva percepção registada nos GDF's e Questionários. Na mesma linha, verifica-se um impacto pouco perceptível da intenção de uma comunicação eficaz sobre a realização de atividades e, bem assim, da realização de eventos culturais, desportivos e artísticos.

Com os docentes, não são enunciados os princípios ou detalhadas as condições de trabalho providas com que o colégio se compromete, nem a introdução de modalidades de articulação e trabalho colaborativo quanto à planificação e programação das atividades curriculares; práticas pedagógicas inovadoras; mediações entre o aluno e as aprendizagens; promoção da criatividade, do espírito crítico e da autonomia; e aplicação de um sistema de avaliação das e para as aprendizagens.

Compaginado com o compromisso anunciado com os docentes, o Plano de Ação discriminado no capítulo 7º não relaciona a atualização e formação dos docentes com a melhoria da sua prática pedagógica, nem mobiliza para essa reflexão a informação recolhida dos momentos de avaliação diagnóstica, formativa e de controlo das aprendizagens.

Observando-se, no Plano de Ação, a intenção da dinamização e valorização da Biblioteca, Sala de Estudo, “Férias de verão”, a oportunidade destas ações não foi globalmente percebida pelos entrevistados dos GDF’s e respondentes dos Questionários, percepção esta extensível às ações previstas para as instalações.

Com o pessoal não docente, o colégio assume o compromisso de promover um ambiente e formação adequados para a prossecução das ações que lhe são cometidas, sem discriminar qualquer linha orientadora para a concretização desse desiderato.

O Plano de Ação destinado à dimensão pastoral define diversas iniciativas consonantes com o PE, sendo, contudo, de monitorizar os efeitos da concomitância de EMRC e de Cidadania e Desenvolvimento no ensino secundário, esta última também obrigatória. A oferta da catequese no horário letivo, tendo sido descontinuada, merece semelhante reconsideração.

Documentos operacionais do colégio: uma adequação prática do possível

Prosseguindo para a análise do Regulamento Interno, a versão vigente foi aprovada a 07/09/2020, data de aprovação do PE, e anuncia-se como “instrumento normativo da autonomia”, que “prevê e garante as regras de salutar convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos consubstanciados no seu Projeto Educativo”.

Tendo, desde 1912, a divisa “Ciência e Disciplina, Liberdade e Responsabilidade”, o colégio assume a sua identidade católica e a natureza de

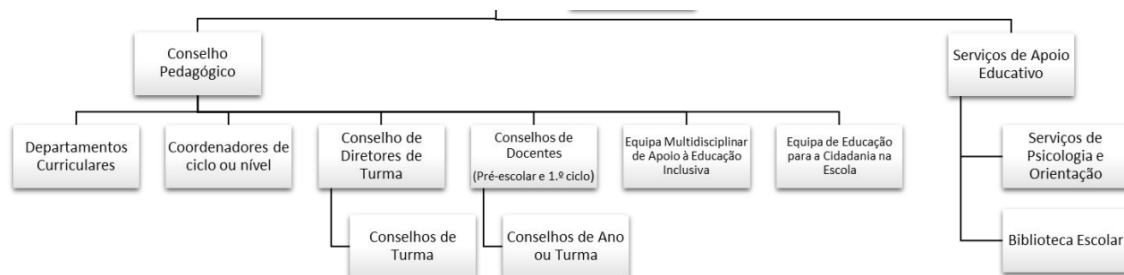
“estabelecimento de ensino particular com autonomia pedagógica que lhe confere orientação metodológica e adoção de instrumentos escolares, planos de estudo e conteúdos programáticos, avaliação das aprendizagens, efetuar matrículas, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações”.

Concernente às estruturas de gestão e administração, o Colégio funciona sob a tutela institucional da Diocese do Porto, a quem compete definir os seus estatutos e objetivos, em ordem à elaboração do seu Projeto Educativo; definir, com clareza, a sua estrutura orgânica, a forma de governo, gestão e organização que adota e os demais aspetos fundamentais da sua organização e funcionamento; definir o seu projeto científico, cultural, pedagógico e pastoral; e nomear o Diretor e demais órgãos sociais.

São órgãos do Colégio a Direção; o Diretor; e o Conselho Fiscal ou Conselho para os Assuntos Económicos, sendo que a Direção pode delegar no seu Presidente ou Diretor

o poder para praticar atos concretos, no âmbito das competências de programar a atividade do Colégio e aprovar os regulamentos internos de funcionamento do Colégio. Ao Diretor compete-lhe assegurar as funções de gestão corrente do Colégio, podendo assumir, cumulativamente, as funções de Diretor Pedagógico, nomear os seus Assessores e nomear o Conselho Pedagógico.

As estruturas de orientação educativa e pedagógica são titulares de um conjunto de competências, de acordo com a seguinte visão orgânica:



O colégio dispõe das seguintes atividades extracurriculares: Cambridge, Apoio ao estudo (1º e 2º Ciclo - Português, Matemática e Inglês; e oferta complementar para o 3º Ciclo e Sec.), Oficinas Criativas (1º Ciclo) e Sala de estudo.

O RI apresenta as seguintes orientações de funcionamento dos serviços: acesso a GSuite for Education (conta institucional), posse de cartão eletrónico de identificação, disponibilização de rede wi-fi, acesso a plataformas eSchooling e eCommunity, e obrigatoriedade de uso de uniformes e de desativação de telemóveis.

Analisado o Regulamento Interno, foi possível observar que as estruturas de gestão e administração e de orientação educativa e pedagógica, refletem a transcrição / adaptação de diversos diplomas, entre os quais, a portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, que estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa (revogado); o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos (vigência condicionada); o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

No Capítulo dos Alunos e Encarregados de Educação, verifica-se a transcrição / adaptação da Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, revogada pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, que aprova o

Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

A prescrição do Art.º 30.º - Direito à informação [participação] não corresponde à perceção colhida junto dos alunos, nomeadamente quanto à diversificação dos instrumentos de avaliação e modalidades de audição e participação ativa sobre o funcionamento do Colégio e da Turma, junto de professores, diretores de turma e órgãos de administração e gestão do Colégio em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse.

Regista-se o dever aditado de “e) respeitar as orientações advindas do humanismo cristão” e “w) apresentar-se com uniforme do Colégio e vestuário que se revele adequado, em função da idade, à dignidade do espaço e à especificidade das atividades escolares, no respeito pelas regras estabelecidas no Colégio”. Neste particular, é recomendável a elaboração de um Perfil do Aluno do Colégio de Ermesinde ou de um Código de Conduta análogo, tendencialmente preferível à tipificação, qualificação e aplicação de medidas disciplinares, constantes no ANEXO I do RI.

Na Secção V - Encarregados de Educação, no Artigo 63.º - Participação dos pais e encarregados de educação “é reconhecido o direito de participação na vida do Colégio”, cujas “sugestões e solicitações não podem contrariar o disposto no PE e RI”. Comparada com o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, regista-se a seguinte omissão: “Contribuir para a criação e execução do projeto educativo e do regulamento interno”

O capítulo V, subordinado à avaliação das aprendizagens, define a sua natureza e os seus intervenientes, apresenta as respetivas modalidades e prossegue por descrever os procedimentos, critérios e instrumentos de avaliação. A perspetiva apresentada aparenta ser o resultado de diversas apropriações da legislação que, sobre esta matéria, foi sendo promulgada (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho; Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, entre outros), sem que seja aferida e clarificada uma perspetiva consolidada sobre Avaliação, à luz do Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece os princípios orientadores da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário, e da literatura e reflexão especializada quanto ao *focus* – natureza e finalidade – da avaliação das e para as aprendizagens.

No Capítulo VII – Pessoal Docente, Secção I, Funções, Direitos e Deveres, são transcritos / adaptados articulados semelhantes ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012). Quando compaginados entre si, observa-se que os direitos cometidos aos docentes aparentam não

reforçar o direito de participação no processo educativo, nomeadamente a participar na definição das orientações pedagógicas ao nível do estabelecimento de ensino ou das suas estruturas de coordenação, a propor inovações e a participar em experiências pedagógicas.

Por outro lado, não sendo evidente a apropriação dos deveres do docente em matéria de:

- Colaboração com todos os intervenientes no processo educativo;
- Atualização e aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;
- Desenvolvimento da reflexão sobre a sua prática pedagógica, autoavaliação e avaliação da escola
- Colaboração na concretização das opções curriculares estruturantes, do planeamento e organização das atividades a desenvolver ao nível da turma ou grupo de alunos

seria recomendável que, para além da autoavaliação do docente mediante relatório crítico do desempenho das suas funções nos três domínios de competências, fosse desenhado um Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário do Colégio (cf. Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), através, por exemplo, de um Perfil do Docente do Colégio de Ermesinde ou de um Código de Conduta análogo.

No Capítulo VIII – Pessoal não docente, Deveres – gerais e específicos, de acordo com a sua afetação, observa-se uma lista exaustiva de conteúdos funcionais da sua atuação, passível de ser replicável em anexo ou registo próprio.

Um projeto educativo visionário, dentro do possível

A análise e comentário tecidos sobre os documentos estruturantes (Estatutos e Projeto Educativo) e operacionais do colégio (Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades), permite concluir que a atuação da direção pedagógica é regulada por um expediente que intenta conciliar uma visão de largo espectro e uma atuação funcional do possível.

No plano estatutário e organizativo, a direção ocupa o seu lugar e desempenha as funções possíveis que lhe incumbem, ao nível da planificação e superintendência das atividades curriculares e culturais, do cumprimento dos planos e programas de estudos, e

do zelo pela qualidade de ensino e pela educação e disciplina dos alunos.

A organização pedagógica do colégio anuncia-se pautada pelos princípios do projeto educativo, em termos de oferta educativa-curricular, de acordo com uma visão e missão ancorada na formação humana, formação moral e espiritual, formação intelectual e formação relacional.

De acordo com o projeto educativo, são antevistos como empreendimentos maiores diversas aspirações, a primeira das quais concretizada no reconhecimento do colégio como comunidade educativa aberta e ativa, em contínuo processo de adaptação: “ainda que o Colégio se inspire em mais de cem anos de tradição de ensino, ele sabe renovar-se e inovar para oferecer uma pedagogia cativante e progressiva”.

Compreendida a missão do colégio de dotar os alunos com uma multiplicidade de competências, que vão além dos conhecimentos científico-técnicos (criatividade, imaginação, sensibilidade, trabalho em equipa, ações de compromisso social, valorização cultural), o PE prevê o estudo bem articulado, no qual os conteúdos se assimilam adequadamente e se adquire a capacidade de relacionar umas ideias com outras. A articulação entre saberes e técnicas, entre disciplinas e competências, encontra-se ordenada à promoção de um conjunto de conhecimentos científicos, técnicos, humanísticos, linguísticos, artísticos e desportivos. Por fim, a relação colégio-família anuncia-se como firmada na aproximação, comunicação e atenção junto de cada agregado familiar.

Do expendido, trata-se de uma visão apreciável, generosa e ambiciosa no plano narrativo, mas que, tanto quanto foi possível apurar, não se viu refletida na organização e funcionamento do colégio e, portanto, na perceção da comunidade educativa.

O dissenso verificado entre o plano das intenções e a sua concretização é também verificável quando relidos os “compromissos educativos”, cuja mera enunciação, sendo projetiva e vinculativa, implicaria ser concretamente escrutinada. O compromisso educativo de que a direção se sente depositária, ordenado a “dignificar todos os agentes de ação educativa” (Alunos, Famílias, Docentes, Pessoal não docente) anuncia que a “unidade de critérios básicos compartilhados e a colaboração no esforço necessário para alcançar as metas têm de ser expressas em sinais e gestos de comunhão e entendimento, para ser uma verdadeira comunidade”.

Face ao que no decurso do presente trabalho tem vindo a ser desenvolvido quanto a oportunidades de melhoria, cremos ser notório o desfasamento entre o que é *prometido* e *concretizado*, entre a intenção e o resultado, entre o *futuro do pretérito*. O que nos devolve a questão nuclear se o projeto educativo é efetivamente conhecido; sendo conhecido, se é

interiorizado; sendo conhecido e mobilizado, se é consequente e verificável.

Junto dos alunos, por exemplo, o colégio, através do seu PE, promoveria, entre outros, o espírito de iniciativa e de criatividade; a capacidade de trabalho em equipa; a competência sob ponto de vista científico e tecnológico; a autonomia e a capacidade de adaptação a novas situações.

Com as famílias, para além das reuniões de pais de acordo com o Regulamento Interno e o atendimento por parte dos professores titulares e diretores de turma, o PE envolveria os Encarregados de Educação, na concretização PAA, na diversificação de atividades nos espaços abertos do Colégio e na promoção de um planeamento rigoroso e atempado das atividades a desenvolver.

Junto dos docentes, o PE facultaria as condições de trabalho necessárias para a planificação e programação das atividades curriculares; a prática pedagógica; a mediação entre o aluno e as aprendizagens; a atitude de referência na transmissão permanente de valores; a promoção da criatividade, do espírito crítico e da autonomia; e a aplicação de um sistema de avaliação.

E com o pessoal não docente, promover-se-ia o ambiente e a formação adequados para o bom relacionamento entre os alunos; a manutenção das instalações, equipamentos e materiais; o zelo pela segurança e bem-estar dos alunos; e o salutar equilíbrio da comunidade escolar.

No seu Plano de Ação, entendido como “conjunto de medidas e estratégias eficazes de melhoria e de natureza aplicável a curto e a médio prazos... como referencial para o desenvolvimento do Colégio, algumas já em implementação, outras com a intencionalidade para o seu desenvolvimento ao longo deste quadriénio”, o PE priorizaria três: Comunidade Educativa, Instalações, Pastoral.

Quanto à Comunidade Educativa, o PE teria ordenado as seguintes: atualização e formação dos docentes, com vista à melhoria da sua prática pedagógica; realização, análise e informação dos momentos de avaliação diagnóstica, formativa e de controlo das aprendizagens; dinamização e valorização da Biblioteca, Sala de Estudo, “Férias de verão”; promoção de atividades através de comunicação digital eficaz; (incentivo da) participação em publicações, projetos, programas, exposições de trabalhos / projetos, visitas de estudo, passeios escolares; realização de eventos culturais e desportivos; desenvolvimento das expressões artísticas, em especial a música e as artes plásticas; promoção de momentos de reflexão e partilha com os pais e Encarregados de Educação; e, até, preparação da candidatura para abertura de Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário.

No que concerne as Instalações e à Pastoral, o PE previa, entre outras e respetivamente, a alteração do sistema de exposição de trabalhos e informações (portaria e claustros), a celebração das festas de catequese no 3º Ciclo e a dinamização do grupo de jovens e de momentos de reflexão / oração para toda a comunidade educativa. Prevvia-se, em suma, que o presente projeto educativo, em vigor até ao ano letivo 2023-2024, seria, no final de cada ano letivo daquele quadriénio, objeto de avaliação e atualização em sede de Conselho Pedagógico, sendo que em cada ano letivo, o PAA deveria ir ao encontro das linhas gerais do projeto educativo.

Um plano anual de atividades *seccionado* e *inclinado*

Transitando para a análise do Plano Anual de Atividades 2023/2024, é observável que a consulta do documento é facilitada pela organização em tabelas, nas quais se enunciam as Atividades, e se identifica “a ação que se vai desenvolver”; as “Disciplinas envolvidas... e proponentes da atividade”; os Responsáveis “promotores da atividade; e os Destinatários, correspondentes ao “público-alvo da referida atividade”, sendo apresentado um quadro-resumo de propostas de atividades por proponentes, conforme a secção a que respeitam. As atividades encontram-se organizadas por secção, de acordo com a tipologia da sua natureza e finalidade, observando-se o cuidado de identificar os proponentes e atores envolvidos. A organização interna em tabelas facilita a perceção global das atividades apresentadas, verificando-se, contudo, e por exemplo, que:

- A designação da atividade nem sempre explicita a correspondente “ação desenvolvida”: a secção I anuncia 30 atividades como subordinadas a Dias Comemorativos (Dias mundiais,... Dia..., Semana..., Feira...), mas não subintitula a ação correspondente quanto ao modo de concretização: programa próprio? Exposição? Certame (Colóquios / Conferências / Workshops)? Concurso? Visitas de Estudo / Aulas de Campo? Projetos Transversais / Clubes / Projetos de turma?) Este pormenor, sem prejuízo da respetiva descrição que eventualmente conste no correspondente Modelo próprio enquadrador, declina a oportunidade de descrever sumariamente o modo como se concretiza, nomeadamente quando se anuncia destinada à “comunidade escolar”. Além disto, verifica-se, globalmente, que esta secção não abrange a totalidade e representatividade dos destinatários.
- A Secção II prevê duas Exposições, não sendo tais iniciativas coincidentes com a perceção expressa pelos alunos e encarregados de educação nos Questionários, quando

reconhecem que os seus trabalhos e o dos seus educandos são expostos no colégio. Tal desfasamento pode indiciar que esta mostra, apesar de existente, não reveste um carácter formal e evidenciado.

- A Secção III, designada como “Concursos e Atividades Desportivas e Competitivas”, apresenta um leque abrangente de destinatários de atividades, é certo, mas cuja tipologia interceta naturezas tão diversas como de âmbito desportivo, cidadania e debate, ou concursos / olimpíadas de ciências exatas ou sociais e humanas.
- A Secção IV – Colóquios / Conferências / Workshop enumera 3 atividades, circunscritas apenas a um ciclo e a um ano de escolaridade, não sendo transversal à globalidade dos destinatários.
- A Secção VII – Projetos transversais / Clubes / Projetos de Turma destina 1 atividade à comunidade escolar (Xadrez), 2 atividades a 2 anos de escolaridade, e 1, a alunos entre os 12 / 14 anos.

Do exposto, e de acordo com os dados recolhidos em outros instrumentos de registo, apresentam-se as seguintes oportunidades de reestruturação do PAA:

- a) Instituição de uma Secção para a realização de atividades inter-colégios diocesanos (Ex.: encontro anual, convívios, visitas e intercâmbios, jogos, concursos, torneios, atividades de socialização, projetos comuns,...)
- b) Promoção de atividades de natureza artística, científica e cultural, eventualmente articuladas com a alínea anterior.
- c) Inscrição de atividades de, para e com os Pais / EE, que mobilizem o seu envolvimento e do todo da comunidade escolar, até mesmo como proponentes (Associação de Pais, de Representantes, ...)
- d) Definição de uma linha estratégica que potencie a articulação entre anos / ciclos de escolaridade, estruturas de orientação educativa e pedagógica, e interlocutores educativos.

Em consonância com o referido com o PE, o Plano Anual de Atividades, devendo ir ao encontro das suas linhas gerais, os respetivos relatórios e a avaliação das atividades realizadas afiguram-se como instrumentos determinantes para a definição da sua pertinência, relevância e impacto pedagógico, bem como evidência e projeção do trabalho colaborativo e de inovação pedagógica.

Alguns apartados relevantes: formação, avaliação e ambientes de aprendizagem fracionados

No que respeita ao Plano de Formação do pessoal docente, e contanto que são identificadas três ACD's de 6h, subordinadas, respetivamente, à Avaliação Pedagógica e ministradas por um Centro de Formação, é de relevar que a oportunidade e pertinência do tema corresponde à perceção dos docentes, quando reconhecem que o colégio providencia formação adequada às necessidades identificadas e prioridades pedagógicas. Neste contexto, seria oportuno que os efeitos da formação constituíssem referencial de reflexão e mobilização no seio das diversas estruturas de orientação educativa e pedagógica, a que acresce, na linha de um eventual PED e PADA, a formulação de um plano / programa comum de formação de docentes e não-docentes inter-colégios, em parceria com diversas instituições formadoras.

Analisada a amostragem de “Relatórios” disponibilizada pela direção pedagógica, é possível observar, respetivamente, que: a Ficha de autoavaliação – 2º Ciclo, 3º Ciclo, 12º Ano, 10º e 11º Ano – reveste, globalmente, uma natureza auto avaliativa e classificatória, tendo por base a prestação do aluno, sem que nela consta espaço de resposta aberta, eventualmente destinada para a reflexão com os professores sobre a melhor forma dos alunos aprenderem e dos professores ensinarem.

A análise estatística do 1.º período (ano letivo 2023/2024) repercute os resultados obtidos pelos alunos, configura um registo de monitorização contínua da avaliação, mas poderia, eventualmente, constituir desde logo pretexto de análise e reflexão nos devidos fóruns de coordenação e de articulação pedagógica.

Face à existência de Registos de Monitorização e Avaliação da eficácia da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão – medidas universais e medidas seletivas, bem como do Registo das sessões com os alunos – da Equipa Multidisciplinar de suporte à aprendizagem e à inclusão – é de concluir o cumprimento do estipulado no Decreto-Lei nº. 116/2019, que altera o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, não sendo, contudo, evidente os modos de gestão curricular que lhe subjazeram. Observa-se como positivo o facto de os resultados das provas de aferição do 2º ano de Expressão Físico-motora terem sido objeto de análise, constando a proposição, na linha deduzida da coparticipação das estruturas pedagógicas na definição de linhas de atuação, que se mantém “imprescindível a manutenção de duas horas de carga letiva de atividade física orientada para todos os alunos do primeiro ciclo”. Por seu turno, e no mesmo sentido, é patente que os domínios de Cidadania e Desenvolvimento encontram-se distribuídos, sendo passíveis de monitorização para cada turma e para todos os anos de escolaridade, e que alguns

compromissos do Pacto Educativo Global encontram-se igualmente distribuídos, para cada ciclo de escolaridade, tendo sido enumeradas e evidenciadas diversas atividades que decorreram ao longo do 1º período. De destacar diversas atividades de solidariedade, mobilizadores de temas / conteúdos conexos ao PEG.

O apartado relativo a Regimentos, tendo sido aí alocado o denominado GAPA – Guia auxiliar do processo de avaliação – e os Procedimentos HLE (Projeto HLE: *Hybrid Learning Environment*), destinado a “maximizar as potencialidades das tecnologias em sala de aula e, conseqüentemente, tirar o melhor proveito de abordagens pedagógicas diferenciadas”, permite tecer os seguintes aportes.

O Guia auxiliar do processo de avaliação – GAPA – anunciado como contributo para “orientar a reflexão que deve conduzir todo o processo de avaliação, ao mesmo tempo que fornece indicações para permitir uma maior objetividade e promover condições de uniformidade, ao determinar regras de funcionamento das diferentes etapas”, apresenta as modalidades, os procedimentos, os critérios gerais de avaliação dos alunos do Pré-escolar e do ensino básico e secundário, as medidas de promoção do sucesso escolar, os instrumentos de avaliação e destinatários. Corporiza, sintetiza e introduz alguns referenciais sobre avaliação, para além dos constantes no cap. V do RI. Observa-se que os instrumentos de avaliação enumerados nas medidas de promoção do sucesso escolar são diversificados, ainda que venham a depender da definição do respetivo “peso a atribuir” pelos departamentos curriculares, o que pode, em certa medida, condicionar a diversificação de instrumentos para o mesmo fim, e limitar os princípios orientadores da avaliação dos conhecimentos e capacidades à luz da lei e da reflexão da literatura especializada. Ainda que anunciados, não constam apensos a este documento “os critérios gerais e específicos de avaliação de cada disciplina”, que virão a ser identificados como anexo à Ata de Conselho Pedagógico de início de ano letivo. Neste particular, a reconstituição da estrutura do Documento “Critérios de Avaliação 2023/2024”, discrimina os Descritores de desempenho *por domínio*, baseados em qualificadores e quantificadores classificatórios, articula-se com as Áreas de competências do PASEO, e prevê a enunciação de Instrumentos de avaliação, ainda que os subordine a uma valoração ponderada em percentagem, algo que merece a discordância dos alunos quanto ao peso atribuído aos testes para efeitos de avaliação.

Por seu turno, os designados “Procedimentos HLE” – Projeto HLE (*Hybrid Learning Environment*), destinados a “maximizar as potencialidades das tecnologias em sala de aula e, conseqüentemente, tirar o melhor proveito de abordagens pedagógicas

diferenciadas” levam a compreender a natureza instrutiva e tutorial deste documento. Contudo, cingindo-se meramente à ativação das equipas no Teams e à configuração do bloco de notas escolar – onenote, este documento não introduz, como seria expectável, uma estratégia globalizante de utilização das tecnologias e das suas potencialidades para a promoção de metodologias pedagógicas diferenciadas e inovadoras.

3. Uma direção pedagógica de gestão *expedita*, corrente e funcional

Com ações existentes e inventariadas

Tendo a direção pedagógica sido convidada a enunciar os documentos orientadores e/ou descrever as ações implementadas que, na sua perspetiva, qualificam os procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação do Colégio, a visão que sustenta a ação do Colégio com vista à consecução do projeto educativo de uma escola católica diocesana, as opções curriculares e de oferta educativa, inovação e articulação curricular, a mobilização da comunidade educativa em torno de eixos estruturantes, as opções de organização e afetação dos recursos materiais, as estratégias de ensino / aprendizagem / avaliação, a planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva, e os resultados académicos, sociais, salientam-se as seguintes conclusões.

Relativamente ao roteiro apresentado, identificam-se as seguintes dimensões como (A) existentes e evidenciadas. Na ótica da direção, existe uma visão que sustenta a ação do Colégio com vista à consecução do projeto educativo de escola católica diocesana alicerçada do Projeto Educativo, mediante a obrigatoriedade das aulas de EMRC, catequese e atividades do PAA.

As opções curriculares prosseguidas estão ordenadas para o desenvolvimento de todas as áreas de competências dos alunos, atenta a natureza de um Colégio Diocesano, tendo por base o Projeto Educativo e a Estratégia de Educação para a Cidadania no Colégio, mediante a obrigatoriedade de CD no ensino secundário, apoio educativo nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática (2.º e 3.º ciclos), aulas de apoio educativo de Português, Biologia e Geologia, Matemática A e Física e Química A (Ensino Secundário); aulas de preparação para exame (9.º, 11.º e 12.º anos); salão de estudo; aulas de Oficina de Escrita; Oficinas Criativas; Cambridge no 1.º ciclo; e Filosofia para Crianças (4.º ano).

O colégio tem vindo a desenvolver projetos, parcerias e soluções que intentam promover a qualidade das aprendizagens, dando como exemplo as iniciativas Cambridge,

eTwinning, TED Talks e Olimpíadas.

A direção enuncia como critérios pedagógicos para a constituição e gestão dos grupos e turmas a organização dos horários das turmas do mesmo ano de escolaridade na mesma mancha horária, a distribuição equilibrada dos tempos letivos semanais (100m + 50m), e o desdobramento de turmas / divisão por turnos em turmas com nº de alunos superior a 20 / 26 elementos. Da análise do mapa de distribuição do serviço docente e do horário dos docentes, observa-se uma distribuição equilibrada dos tempos letivos por manchas horárias / turnos (manhã e tarde), tendo em conta o horário de funcionamento do Colégio, a realização das atividades letivas e não letivas, bem como os períodos de acolhimento e prolongamento (pré-escolar e 1º ciclo). De referir que a hora letiva do DT não está inserida no respetivo horário, tendo em vista a flexibilidade necessária para o atendimento aos encarregados de educação, bem para todas as tarefas inerentes à função.

Acresce que, além da componente não letiva de estabelecimento, os docentes dispõem de tempos de reuniões, acompanhamento de alunos a visitas de estudo e outras atividades, e leituras de prova, que não se encontram contemplados no horário.

Considerando que no 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, o horário decorre entre as 08:30h e as 18:00h e o colégio disponibiliza uma ocupação plena desta mancha horária (mesmo nas designadas, pelos alunos, “tardes livres”) com o incentivo à utilização suplementar da Biblioteca / Sala de Estudo, seria oportuno projetar a dinamização de componentes formativas complementares, numa lógica, por exemplo, de deslocalização do “espaço” clássico de aprendizagem “sala de aula” para outros contextos, valências ou cenários educativos, tal como identificado pelos alunos em sede de GDF.

Relativamente à aplicação de medidas disciplinares aos alunos, a direção procede à divulgação na comunidade educativa dos respetivos critérios através da publicação no RI e informação nas turmas.

Os critérios de afetação e gestão dos recursos humanos dedicam especial priorização à habilitação profissional para o grupo de docência; a afetação de assistente educativa a cada sala do Ensino Pré-escolar; e lecionação das disciplinas de Inglês, Música, EMRC, TIC e Educação Física no 1º ciclo por docentes com habilitação académica na área.

No que respeita aos critérios de distribuição dos recursos humanos, a direção concretiza o princípio da continuidade pedagógica, da mudança de Diretor de Turma na transição para o Ensino Secundário; e da distribuição equilibrada de serviço docente (serviço letivo e não letivo) e serviço não docente.

No sentido de otimizar um impacto positivos na qualidade das aprendizagens, a

organização e afetação dos recursos materiais é facilitada pela atribuição de sala fixa para cada turma; alocação de computador e projetor/Smart TV em cada sala; gestão de utilização simultânea de salas (Educação Física); Laboratórios (FQA e Biologia); Biblioteca de acesso livre (período da tarde); e Licença Office365 A3 para alunos e professores.

A direção aponta como canais privilegiados de comunicação interna e externa a disponibilização de redes sociais, do site, bem como da SmartTV (portaria), vídeos promocionais, outdoors, plataformas eCommunity e eSchooling; comunicação interna e com EE's, maioritariamente, por email; publicitação de informação em locais de estilo; documentação em papel (circulares de autorização de saída); registo de contactos com os Encarregados de Educação.

A direção é do parecer que a sua atuação concorre para a promoção da autonomia e responsabilidade individual dos alunos, e da sua participação e envolvimento na comunidade, mediante a divulgação e incentivo à participação dos alunos em projetos externos. São ainda implementadas medidas de orientação escolar e profissional, através do Serviço de Psicologia e divulgação das propostas académicas das várias universidades, sendo que a oferta educativa intenta potenciar a inovação e articulação curricular, adequada aos interesses dos alunos, como, por exemplo, abertura de disciplinas (Espanhol, 7.º ano), de áreas científicas do ensino secundário e de disciplinas anuais do 12.º ano (em função do número mínimo de alunos) e da possibilidade de substituição de uma disciplina, no ensino secundário, por outra de uma diferente área de estudos.

Sob o seu ponto de vista, a direção provê condições para a diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem e de promoção da excelência escolar, com vista à melhoria das aprendizagens, através do incentivo do trabalho cooperativo interpares; promoção de visitas de estudo; aulas de apoio e de preparação para exame; oficinas de escrita, e disponibilização de exercícios complementares no Microsoft Teams.

Os recursos materiais educativos do colégio são apontados como adequados às características das crianças e dos alunos, de que são exemplo a organização das Salas da educação pré-escolar em áreas específicas; a adequação de mobiliário próprio na educação pré-escolar; a licença da Escola Virtual para manuais digitais para todos os alunos; a disponibilização de manuais físicos e digitais; a disponibilização de material e equipamento de laboratório de Ciências e Físico-Química; e existência de um computador em número suficiente para uma utilização individual na sala de TIC.

Dadas as limitações do presente estudo, mas sendo possível compaginar algumas das asserções apontadas com as conclusões aferidas por alguns instrumentos de recolha de

dados, não foi possível avaliar e monitorizar o seu grau de implementação, adequação e eficácia junto dos elementos da comunidade educativa.

Com ações parciais ou debilmente evidenciadas

A direção identificou algumas dimensões como (B) parcialmente existentes, ou debilmente evidenciadas pelas ações referenciadas. Na sua perspetiva, o cumprimento das metas e objetivos educacionais é apurado, apenas, mediante a avaliação qualitativa (descritiva) intermédia, os Prémios de mérito escolar, as reuniões regulares com encarregados de educação (início de ciclo, apresentação do ensino secundário, entrega de avaliação), e Orientação vocacional para os alunos de 9.º ano.

A motivação das pessoas e desenvolvimento profissional é operada somente através da realização assistemática de formação, palestras, reuniões de trabalho colaborativo e adesão ao Microsoft Innovative Educator Expert (MIEE).

O incentivo à participação dos diferentes atores educativos é corporizado, nomeadamente, através do envolvimento das famílias nas dinâmicas de Natal e do final do ano; na divulgação de projetos de diferentes áreas disciplinares; na formação em Capacitação Digital para Encarregados de Educação dos 5.º e 7.º anos; e nas conversas “Transição para o primeiro ciclo” entre pais do Pré-escolar e Primeiro ciclo.

Por seu turno, as iniciativas de envolvimento dos alunos na vida do Colégio, são exemplificadas com a reunião do Diretor Pedagógico com os Delegados e Subdelegados e o incentivo à dinamização de iniciativas que visem a promoção da criatividade e o desenvolvimento de competências sociais, culturais, interpessoais, linguísticas e outras (Ex: Ted Talks; Got Talent; Sarau Cultural).

As práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa do Colégio, anunciam-se como adequadas às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas, sendo concretizadas com a realização de formação e palestras temáticas.

A afetação dos recursos materiais que correspondam às necessidades e expectativas dos alunos são exemplificados com o apetrechamento de mobiliários, requalificação e ampliação de salas e aquisição de material desportivo e laboratorial.

O apoio ao bem-estar pessoal e emocional dos alunos é assegurado através de sessões mensais de acompanhamento da Psicóloga escolar dos alunos com medidas seletivas (5.º ao 8.º anos); e de prevenção e proteção de comportamentos de risco, mediante sessões da Psicóloga escolar em grupo turma, e sessões esporádicas de prevenção de

bullying e cyberbullying com entidades externas (IPDJ, Escola Segura).

A integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas, desportivas e religiosas é assegurado, quase exclusivamente, através da disciplina de CD, algumas atividades do PAA e a divulgação de trabalhos de alunos aos pares de outros ciclos de ensino.

Como iniciativas de inovação curricular e pedagógica, são apontados como exemplo a criação da disciplina de Cibercultura e Multimédia e o Projeto HLE (Hybrid Learning Environment). Neste particular, atento o objeto e limitações do presente estudo, seria oportuno dilucidar no futuro a compreensão e apropriação do constructo “inovação pedagógica”, à luz do quadro interpretativo explanado na Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro, que aprova o Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas, e da literatura.

Ainda que enunciada como existente, a diversidade de práticas e instrumentos de avaliação nas diferentes modalidades parece subsumir-se nos critérios de avaliação, dedução confirmada pela aferição parcial quanto à aplicação de instrumentos de avaliação diversificados, deduzida da análise das grelhas ponderadas no final de cada período.

Não obstante ser anunciada a devolução de informação regular e de qualidade sobre o ensino – aprendizagem – avaliação, as ações concretas levadas a cabo (feedback dado aos alunos na entrega dos instrumentos de avaliação; monitorização regular dos Diretores de Turma; e contactos esporádicos entre a Direção Pedagógica e os alunos / famílias) não parecem evidenciar uma cultura sistemática, generalizada, colaborativa e reflexiva da parte das estruturas de orientação educativa sobre estes domínios. É anunciada uma avaliação formativa contínua em contexto de sala de aula, o aumento progressivo dos momentos de avaliação formativa e valorização do feedback dado aos alunos, sem se detetarem instrumentos de monitorização da sua eficácia.

A utilização de recursos educativos diversificados é exemplificada através da utilização de computadores individuais pelos alunos do 5.º ao 8.º anos, da disponibilização da Sala de TIC, e da utilização autónoma pelos alunos da Biblioteca (com a realização de atividades esporádicas: ex. hora do conto), sendo verificável a inexistência de um centro de recursos educativos e da avaliação do impacto da utilização e contributo inovador dos recursos apontados.

A partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes é visibilizada através de sessões esporádicas de trabalho entre professores. Não se identificaram momentos regulares e sistemáticos de reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino

e aprendizagem aplicadas, senão através de reuniões com os grupos disciplinares de Português e Matemática; e a análise dos resultados das provas de aferição, das provas finais e dos exames nacionais por grupos disciplinares / Conselho Pedagógico. As lideranças não têm instituídos momentos de regulação de práticas pedagógicas e metodologias de ensino, apontando as reuniões dos grupos disciplinares e o Conselho Pedagógico como oportunidades para o estímulo de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras e de metodologias ativas de aprendizagem.

Com noção da carência de outras ações nevrálgicas

Por último, é de destacar a enunciação de algumas dimensões que a direção detetou como deficitárias, que confirmam a tendência que temos vindo a identificar e que categorizamos de acordo com a seguinte precedência.

A primeira dimensão categorizada, transversal a outras, está relacionada com a inexistência de procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação do Colégio.

Em segundo lugar, verifica-se, especificamente, a insuficiência de práticas de (auto)regulação no desenvolvimento do currículo, de formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva, numa linha vigente de planeamento de início de ano e partilha pontual entre pares de materiais e estratégias por alguns grupos disciplinares, e do contributo da regulação por pares para a melhoria da prática letiva. A exceção verificada situa-se ao nível do trabalho colaborativo semanal desenvolvido entre professores do 1.º ciclo (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos).

Decorrente dos aspetos já enunciados, deteta-se um défice no processo de planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva desenvolvidas no colégio.

Em terceiro lugar, foi verificada a inexistência de estratégias ordenadas à mobilização da comunidade educativa em torno da valorização das lideranças intermédias e, bem assim, a uma gestão dos recursos humanos que valorize as pessoas, o seu desenvolvimento profissional, bem-estar, autonomia e diversidade organizativa.

Prosseguindo, verifica-se a carência de formas de participação das famílias no Colégio, que possam ser impactantes na perceção dos encarregados de educação acerca do Colégio e do seu envolvimento no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, bem como modalidades de participação dos alunos em diferentes estruturas e órgãos do Colégio e, por exemplo, em programas de mentoria.

Por último, observa-se uma perceção ténue de outras entidades acerca do Colégio,

decorrentes da falta do seu envolvimento em iniciativas locais e do seu contributo com ofertas de educação e formação / iniciativas de carácter formativo organizadas do Colégio (workshops, palestras, sessões de esclarecimento, ...)

Analisados os resultados académicos apresentados, e que salientamos como sendo datados, antevê-se uma tendência de estagnação / decréscimo no próximo triénio.

Quanto a resultados sociais, apurados a partir do número de exemplos apontados como atividades desenvolvidas no colégio, verifica-se um diferencial desequilibrado entre ações de voluntariado, solidariedade, inclusão e participação democrática (7 iniciativas) e disponibilização dos espaços e equipamentos do Colégio para atividades da comunidade (6 iniciativas), com a média de: 3 atividades de natureza religiosa / litúrgica; 2 atividades desenvolvidas por iniciativa dos alunos, de natureza desportiva, e de reconhecimento por parte da sociedade local e nacional; e uma atividade de empreendedorismo, literacia financeira e preparação para o mundo do trabalho.

Situada entre a execução e o empreendimento

A direção pedagógica foi, por fim, interpelada a pronunciar-se quanto à oportunidade e vantagens da formulação, por exemplo, de um Projeto Educativo Diocesano (PED) e de um Plano Anual Diocesano de Atividades (PADA), bem como da pertinência da articulação da oferta educativa dos três colégios.

No que respeita à oportunidade da existência de um Projeto Educativo de Escola Católica Diocesana – PED –, da probabilidade de ativar a procura social e de enriquecer a ação educativa, perguntada sobre eventuais vantagens / desvantagens, a direção pedagógica pronunciou-se favorável à existência de um referencial diocesano comum (p. ex.: plano pastoral), mas que cada Colégio mantivesse o seu Projeto Educativo próprio. Na sua ótica, a existência de um PED comum não ativaria a procura social, nem enriqueceria a ação educativa de cada um dos colégios, exceto na formação profissional, por considerar que a principal desvantagem seria a perda da identidade de cada um dos Colégios.

Colocada a questão da existência de um Plano Anual Diocesano de Atividades – PADA – que promovesse a interação e convergência dos três Colégios, a direção tendeu para um Plano Pastoral Comum, articulado com Plano Pastoral Diocesano e, eventualmente, a promoção de um Plano de Formação profissional comum, bem como atividades comuns com os alunos, de acordo com a opinião que o Plano Anual de Atividades é identitário e o facto de ser comum levaria à perda de identidade de cada

Colégio. Um plano anual diocesano, com atividades comuns de cariz pastoral e cultural (ex.: JMJ) bem como o intercâmbio de partilha entre alunos seria vantajoso para o seu enriquecimento social e intelectual.

Quanto a eventuais vantagens da articulação da oferta educativa dos colégios – comum e especializada – a direção considera que o distanciamento geográfico não permite uma oferta educativa em rede que promova a mobilidade dos estudantes entre as instituições. No entanto, considera que faz todo o sentido que a Diocese do Porto, enquanto instituição social e de bem comum, proporcione uma oferta educativa alargada, desde a Creche ao Ensino Secundário, com cursos científico-humanísticos e cursos profissionais de planos próprios, como resposta aos vários interesses e necessidades da população. Do exposto, dá-se como tendencialmente confirmada a nossa interpretação que, relativamente a um modelo de organização e gestão comum dos três colégios, subsistem visões pendulares, debilmente equilibradas entre as apreensões de uma visão cautelosa e a projeção prudente de uma visão temerária.

Estruturas de coordenação, supervisão e orientação pedagógica: uma articulação replicativa

A fim de tecer uma caracterização global do funcionamento das estruturas de coordenação, supervisão e orientação pedagógica do colégio, consultamos, pelo menos, uma Ata de cada um dos respetivos órgãos (Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, Diretores de Turma, EMAI e Delegados de Turma) tomando como lente de leitura a menção de categorias prospetivas de visão e de introdução de modos inovadores de trabalho pedagógico colaborativo. Foi possível concluir que, na globalidade das estruturas e por ocasião da preparação / lançamento do ano letivo, não foi observada qualquer menção prospetiva de inovação pedagógica, exceto a alusão transcrita na ata da Equipa Multidisciplinar de Apoio a Educação Inclusiva, relativa a uma iniciativa de formação.

O Conselho Pedagógico é apontado como o único fórum em que são analisadas as propostas apresentadas pelos coordenadores de departamento curricular, sendo que as do domínio pedagógico são, maioritariamente, acolhidas. Não se observaram outros contextos em que os diversos membros e atores da comunidade educativa sejam auscultados, participantes ou proponentes de sugestões para a melhoria do funcionamento do colégio ou decisões pedagógicas. Por conseguinte, é possível verificar uma cultura instalada nos

órgãos / estruturas de coordenação, supervisão e orientação pedagógica, de prosseguirem a replicação e atualização de documentos já vigentes, sem potenciarem as virtualidades colaborativas de reflexão / inovação de práticas no seio das equipas educativas.

Consultados *Outros* documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio (2023/2024) apresentados pela direção pedagógica, identificamos a Estratégia de Educação para a Cidadania do Colégio de Ermesinde e o Pacto Educativo Global – Compromisso de Ermesinde. A Estratégia de Educação para a Cidadania apresenta-se com a pretensão de “ser a base da Educação para a Cidadania do Colégio de Ermesinde, procurando um enquadramento normativo e educativo, e apontando algumas pistas ao nível da organização, operacionalização e avaliação. Procurar-se-ia seguir uma linha orientadora transversal e plurianual, que articulasse todos os ciclos e níveis de ensino (perspetiva de *Whole School Approach*) e que agregasse todas as componentes de currículo, contribuindo para a concretização do Projeto Educativo. Da sua leitura, é observável a subordinação ao enquadramento normativo, na enunciação dos respetivos domínios da Educação para a Cidadania, na articulação com os princípios, valores e áreas de competências do PASEO, na organização / distribuição / operacionalização dos domínios por ciclos e níveis de ensino e na sua avaliação. Como notas peculiares desta Estratégia, verifica-se a inscrição da disciplina na área das Ciências Sociais e Humanas; a criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Secundário, com carga horária semanal de 50 minutos; a pretensão transversal de que todos os anos / alunos participem em ações concretas de voluntariado ao longo do ano; a possibilidade de definição de Outros domínios, “em Conselho Pedagógico ou Conselho de Turma, de acordo com o Projeto Educativo do Colégio ou necessidades especiais”. Um aspeto relevante desta estratégia resulta da enunciação de projetos perfilhados pelo Colégio, que se antevêm eficazes na operacionalização de vários domínios de Cidadania e Desenvolvimento, aqui enumerados

Domínio de Educação para a Cidadania	Projetos
Interculturalidade	Projetos e-twinning Erasmus + Euroscola
Desenvolvimento Sustentável	“National Geographic Summit”
Saúde	Jovens Promotores de Saúde
Sexualidade	Fórum de dúvidas
Media	Criação de um jornal escolar
Instituições e participação democrática	“Parlamento dos Jovens” Escola Embaixadora do Parlamento Europeu
Literacia financeira e educação para o consumo	Olimpíadas da Economia
Risco	Simulacros de incêndios Formação em Suporte Básico de Vida
Empreendedorismo	“Young Business Talents”
Voluntariado	Banco Alimentar Missionários da Consolata

Não foram identificados princípios ou linhas de orientação especificamente caracterizadores do *ethos* católico do colégio nem do “humanismo cristão que norteia o Projeto Educativo do Colégio”.

Relativamente ao Pacto Educativo Global – Compromisso de Ermesinde, que introduz e contextualiza este compromisso, são priorizadas as seguintes dimensões:

Compromisso	Ciclo	Ações
Colocar a pessoa no centro	1º Ciclo	Intercâmbio com instituições e associações de solidariedade Proporcionar atividades que promovam a relação com outros
Ouvir as gerações mais novas	2º Ciclo	Promoção de partilha entre gerações Educação e valores familiares Valorização do altruísmo
Promover a mulher		
Envolver a família	3º Ciclo	Abrir o Colégio à participação ativa das famílias Envolver as famílias nas atividades Programas de formação e autoformação para pais e encarregados de educação
Abrir-se aos outros	Secundário	Valorização de atividades intergeracionais entre ciclos de ensino Partilha de experiências a nível solidário Participação em ações e campanhas solidárias e de voluntariado
Renovar a economia e a política		
Cuidar da casa comum	Pré-escolar	Criar ambientes facilitadores para aprendizagens espontâneas Envolver as famílias e a comunidades em atividades pró-ativas Concretização: participação e criação de hortas biológicas

Por último, é de assinalar que, relativamente ao ano 2022/23, foram agraciados 95 premiados de Mérito Escolar, correspondente a 38% do universo de 253 alunos. Esta questão, em particular a conceptualização do mérito como parte da cultura escolar, aplicada em contexto de escola católica, que pressuporá dispositivos de seleção e tendencial

exclusão dos demais alunos, numa lógica de competição / reconhecimento, tem vindo a confirmar que tal distinção abrange parte dos alunos, preterindo os demais. Algo que levanta duas questões a ter em conta: “o acesso aos quadros de mérito e excelência é o resultado de uma opção e de um trabalho individual que merece distinção? Os outros alunos que não entraram nos ditos quadros de valor e excelência, como veem e sentem essa exclusão escolar?” (Ferreira & Alves, 2022, p. 89)

4. Visões projetivas pendulares sobre o futuro, debilmente equilibradas

Da análise das questões abertas dos questionários (comentários e projeção) dirigidas a pais, docentes, colaboradores não docentes e direção pedagógica, podem ser aferidas as seguintes conclusões.

Os pais de alunos do pré-escolar salientaram, no seu comentário, a necessidade de uma comunicação mais clara e aberta entre as lideranças do colégio / educadores e os encarregados de educação; de definição de uma estratégia clara, definida, coerente e devidamente fundamentada de opções pedagógicas (ex.: constituição de grupos-ano, com um educador dedicado); dinamização de um plano de atividades mais detalhado e rico; e reabilitação de espaços (Q_EE_PE): “Pois uma das causas que leva a não ter mais alunos é ter exatamente os mesmos espaços de há 100 anos atrás, e sem condições”. (Q_EE_1º_Ccl). Note-se que os alunos do GDF_Al_9_12 salientam este aspeto: “o colégio é pequeno e frequentado por alunos que se conhecem há muitos anos”.

Este comentário encontra eco numa das intervenções do GDF_D_Ld_Intm, em que um dos entrevistados se pronuncia nestes termos:

“o Colégio tem que ser alimentado de alunos da base para o topo. E nós, hoje em dia, temos a pirâmide totalmente invertida, a pirâmide está ao contrário. São os da pré que vão alimentar o Colégio, não é o contrário. Nós, hoje em dia, temos menos alunos na pré do que nos outros ciclos. (D_Ld_08).

Esta intuição é ainda patente no seguinte comentário:

“o Colégio de Ermesinde tem cada vez menos alunos e houve um êxodo notável de alunos para outros colégios mais "jovens e com atitudes mais dinâmicas". Segundo as palavras do meu educando, "o Colégio está a ficar velhinho" e tudo está a

envelhecer com ele, salvo alguns docentes que tentam, a todo o custo, manter os alunos motivados e com vontade de ver acontecer as mudanças há tanto tempo prometidas. (Q_EE_ES_SE), secundado pela sugestão que “O Colégio também devia apostar numa creche, a nossa cidade tem uma taxa de natalidade altíssima e poderiam dar resposta a imensas famílias e de qualidade. (Q_EE_1º_Ccl).

Prosseguindo para a visão projetiva detida pelos diversos respondentes sobre como percecionam a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, que vantagens e desvantagens antecipam, e de que forma cada parte pode contribuir para o todo – e como é que o todo pode alimentar as partes –, regista-se uma acentuada oscilação entre a tendência de projeção favorável (forças e oportunidades) e uma projeção desfavorável (fragilidades e ameaças).

As apreensões de uma visão cautelosa

Iniciamos pelos argumentos que tendem a obstaculizar a projeção de um modelo de organização e gestão comum dos três colégios, consubstanciados na seguinte exposição de motivos, quanto a fragilidades e ameaças.

Tratando-se de instituições diferentes, com realidades locais, características, história, tradição, particularidades sociogeográficas (Q_DC) e públicos-alvo distintos (Q_EE_3º_Ccl; Q_EE_ES; Q_ND; Q_DC), um modelo de liderança supra ou interinstitucional incorreria no risco de se afastar das realidades específicas de cada território, condicionando a autonomia de cada uma das partes e a resolução rápida de problemas emergentes. O exemplo das recentes e sucessivas alterações verificadas no colégio em estudo geraram insegurança quanto à clareza da sua organização:

“Sinto que o Colégio de Ermesinde tem vindo a sofrer demasiadas alterações ao nível de direção, organização e gestão nos últimos tempos, o que traz insegurança e falta de clareza ao nível do caminho a ser seguido. Como tal, uma nova mudança neste momento não seria por mim encarada de uma forma bastante positiva. Creio que o Colégio tem um caminho grande a percorrer, em termos da gestão dos recursos humanos e das instalações físicas. Agradecia que a atual direção se concentrasse nisso. Só depois de isso, de forma isolada, estar assegurado, se deveria pensar em mais mudanças. (Q_EE_1º_Ccl)

A eventual criação de estruturas de decisão complexas ou externas pode suscitar sentimentos de inacessibilidade, na comunicação (Q_DC), em especial com os encarregados de educação.

A acentuação de novas regras de funcionamento pode preterir a relação empática que caracteriza cada colégio e a personalização relacional (Q_DC). Considerando que cada colégio detém as suas especificidades culturais (ainda que regionais) e particularidades, o modelo autónomo será o mais eficiente para assegurar, *in loco*, o que cada comunidade particular precisa, de forma individualizada / especializada (Q_EE_2º_Ccl).

Do ponto de vista pedagógico, uma organização comum levaria a uma dispersão de lideranças, criaria dificuldades de uma gestão pedagógica eficaz e célere, penalizaria a identidade de cada uma das escolas e dificultaria uma comunicação e decisão eficaz, pela sua morosidade (Q_DC).

Na perspetiva da direção pedagógica, relativamente à eventualidade da estruturação de um modelo de direção, organização e gestão dos três colégios católicos diocesanos, tal probabilidade faria sentido ao nível da direção executiva, financeira e administrativa (aquisição de bens em escala: ex. equipamentos, bens alimentares; prestação de serviços; segurança), salvaguardando a identidade e ação educativa de cada um dos Colégios, a resposta imediata a problemas emergentes e o atendimento mais personalizado e individualizado a todos os agentes educativos, no sentido de: acautelar a identidade de cada colégio, a especificidade do seu projeto educativo, a presença da figura do Diretor, o evitamento da morosidade na resolução dos problemas, e a perda do atendimento individualizado e personalizado, sendo previsível a eventual necessidade de aumento de recursos humanos afetos à gestão. Instada a pronunciar-se sobre a desejabilidade de um outro modo de existir enquanto instituição e organização educativa, passível de mais-valias e benefícios, configuradora de uma lógica de rede, de interação e de comunicação, não apenas interna, mas que envolva os três Colégios, a direção refere que é essencial um investimento nas estruturas e equipamentos educativos da instituição, independentemente de haver articulação em rede ou não. Para além das melhorias materiais, deve haver uma aposta na valorização dos recursos humanos, sendo-lhes dadas condições globais de trabalho que potenciem a sua ação educativa (Q_DP).

Uma certa visão: prudente e temerária

Os argumentos tendentes a uma projeção favorável de um modelo de organização e gestão comum dos três colégios, partiriam de três pressupostos: o primeiro passo seria melhorar cada uma das partes, antes de prosseguir para soluções subsequentes; o racional subjacente à uniformização de modelo de gestão deverá ser validado, no respeito pela identidade de cada colégio (Q_DC) e pelas diferenças inerentes às várias realidades; e superar o risco de burocratização / balcanização e de “uma gestão casuística, reativa e por vezes ambígua” (Q_EE_3º_Ccl): “Se os alicerces de organização e gestão forem bem delineados há vantagens globais, todas as partes ficam seguras. Se uma das partes for fragilizada, o todo poderá sofrer danos. (Q_EE_1º_Ccl).

A proposição de um modelo a definir facilitaria a identificação das oportunidades de melhoria que existem em cada uma das instituições, constituindo oportunidade para um estudo interno e individual de cada colégio, verificando as mais-valias de cada um e aplicar o melhor em todos os colégios (Q_EE_ES):

“Qualquer modelo que se pondere adotar, recomendo vivamente que em primeira instância sejam identificadas as oportunidades de melhoria que existem em cada uma das instituições e apenas após esta análise decidir sobre um governo centralizado ou não. No Colégio de Ermesinde, atualmente, o modelo de gestão que existem tem provado ano após ano ser ineficiente, por esse motivo recomendo a medida que referi anteriormente (que incluía o feedback dos encarregados de educação). Caso adotem um modelo de gestão/governo centralizado, existirá sempre o risco de não se ir de encontro às necessidades das partes dificultando ainda mais a interação entre a gestão do colégio e os encarregados de educação e alunos. Atualmente, o colégio de Ermesinde necessita de um gestor competente”. (Q_EE_1º_Ccl)

A eventualidade da constituição de uma comissão diretiva, com membros da direção alocados em cada um dos 3 colégios, deveria ser coordenada por um líder independente, competente e conhecedor do sistema de ensino, cujo órgão de direção comum – Direção Geral e Direção Pedagógica (única / de cada colégio) – definisse, por exemplo, as linhas gerais de desempenho / indicadores-chave de desempenho (KPIs – Key Performance Indicators) no sentido de medir, acompanhar e avaliar o desempenho das organizações (Q_EE_1º_Ccl).

Importaria definir um referencial diocesano (Q_DC), com as linhas fundamentais da Diocese (missão, visão, valores de um Plano educativo-pastoral) e um regulamento interno

transversal, com regras claras, simples, compreensíveis, exequíveis e mobilizadoras, uma espécie de orientações de funcionamento, diretivas pedagógicas comuns, e uniformização do modelo de gestão e organização dos três espaços (Q_EE_3º_Ccl), contanto que “A gestão dos três colégios pode ser centralizada, mas não devem ser replicadas as mesmas práticas pedagógicas” (Q_DC)

Ao priorizar-se a otimização da gestão financeira dos recursos humanos e das instalações a nível global (remodelação / reabilitação de espaços e infraestruturas), a gestão local executaria o plano de desenvolvimento de acordo com orçamento da cada escola.

O modelo projetado contribuiria para o estímulo dos profissionais, o envolvimento dos pais no plano educativo e no projeto escolar dos colégios (Q_EE_ES), e o favorecimento de um ensino de qualidade e de proximidade (Q_EE_2º_Ccl), consonante com as características locais, e individuais de cada aluno(a), em articulação com parceiros, sobretudo encarregados de educação, mas eventualmente com outros *stakeholders* (dragon force, surface, cantinas, editoras, visitas de estudo, viagens de finalistas... (Q_EE_2º_Ccl).

O ensino bilingue, a promoção de atividades a larga escala, aglutinadoras e mobilizadoras, o incremento da inovação (clubes, literacias – digital,... – tecnologias), a criação de novas valências, intercâmbios de professores / alunos (Q_EE_2º_Ccl), a partilha de métodos e conteúdos, a uniformização da qualidade do ensino e de procedimentos e a equidade pedagógica (Q_EE_2º_Ccl), seriam alguns dos efeitos expectáveis (Q_EE_1º_Ccl).

No foro pedagógico, convergente com a dimensão financeira, ativar-se-ia o envolvimento das comunidades escolares com projetos integrados (científicos, académicos, desportivos, interculturais, nos domínios da música, arte, tecnologia), facilitando a promoção da inovação e implementação de novas dinâmicas (Q_EE_ES), por exemplo, programa de formação de docentes e não-docentes comum, assim como planos de inovação tecnológica nos três estabelecimentos de ensino (Q_DC)

Em suma, seria de projetar um modelo de gestão colegial, participativa, partilhada e proativa, que envolva a comunidade (Q_EE_3º_Ccl) e que seja uniformizador e agregador das melhores práticas de cada um dos colégios: “as experiências/iniciativas de sucesso numa das partes pode constituir-se como exemplo para as restantes” (Q_DC); “espero sinceramente que, a acontecer, o modelo de união dos três Colégios Diocesanos, venham ajudar ativamente a renovar o espírito dos nossos filhos mas também dos Professores que os educam e que merecem o melhor” (Q_EE_ES_SE).

Face aos princípios expendidos, sucede a oportunidade de os verter, operacionalizar

e esquematizar através de um modelo organizativo, cujo esboço apresentaremos no correspondente capítulo da Parte IV – Esboço de organização pedagógica e administrativa – salvaguardando que as designações são ainda provisórias.

Do exposto, é possível verificar, tal como identificado nas conclusões aferidas por outros instrumentos de auscultação, algumas reservas e desconfiança relativamente a um modelo / estrutura / referencial de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, a conceber, projetar, auscultar e testar.

Tal parece resultar do desconhecimento de dados mais precisos quanto ao modelo a conceber, cuja apresentação e discussão deverá ser disseminada a todos os elementos da comunidade e parceiros. Observa-se ainda a necessidade de precisar designações e terminologias quanto à estruturação deste modelo: direção, organização, gestão; geral / específica; administrativa; financeira; executiva; pedagógica, etc. a fim de acautelar entendimento desta natureza:

“Neste momento, não estou satisfeito com a gestão atual do colégio. Parece-me uma gestão casuística, reativa e por vezes ambígua. Defendo que o modelo de gestão seja público e a sua formulação e manutenção possa ser participativa, envolvendo a comunidade” (Q_EE_3º_Ccl).

Lógicas de ação, aspetos merecedores de atenção e recomendações de melhoria

Observando-se uma opinião positiva sobre a perceção global do colégio da parte dos alunos, verifica-se, contudo, a necessidade de reforçar a identidade católica do colégio e a sua inscrição na oferta educativa diocesana, constituída por três colégios, estímulo este que deverá ser comum e transversal a todos os ciclos de ensino. Para esse efeito, seria eficaz a elaboração de um Projeto Educativo Diocesano (PED).

Decorrente da questão anterior, reforçada pelo facto de os alunos desconhecerem / não participarem em atividades com colegas dos demais colégios diocesanos – perspetiva comum aos restantes ciclos de ensino – seria oportuno projetar um conjunto de atividades comuns, a constar num Plano Anual de Atividades intercolégios (Plano Anual Diocesano de Atividades (PADA). Note-se que os alunos, de todos os ciclos de ensino, quando solicitados a pronunciar-se, não se furtaram a propor exemplos de atividades, passíveis de serem consideradas neste Plano, propostas estas secundadas pelos encarregados de educação: “Desde modelos competitivos interescolas, a projetos de desenvolvimento em

diversas áreas de competências, como sociais, artísticas, científicas, pode ser muito interessante” (Q_EE_1º_Ccl); “antecipo uma semana de intercâmbio entre turmas para viverem uma realidade escolar diferente, por exemplo” (Q_EE_2º_Ccl).

O comentário que se segue traduz uma interessante visão projetiva do que poderia ser concretizado ao nível de um plano e de atividades comuns:

“To my knowledge, there is no collaboration between the colleges. I was also not aware of other colleges apart from Colegio de Ermesinde. I would like to see the 3 colleges collaborate more closely and have days dedicated to sport events where the kids from all 3 schools participate and compete against each other. Maybe having shared events in other fields like music, art , technology. Creating a community between the schools and promoting core values and principles like inclusion and respect for diversity. Jointly the 3 schools can be a driving force to guide the mindsets of children. Unless these kinds of things are already happening, but then I would say there is poor visibility. Additionally, my family including my son are foreigners and there seems to be a missed opportunity whereby a foreign child can have an open space to talk about their life experiences in their birth country and share the difficulties and joys and beauty of their homeland and the pains of having to leave to come live in Portugal. It will be a good experience for Portuguese children to know about these things and prepare them if they have to face these kinds of things (Q_EE_2º_Ccl)

Por fim, verificando-se quatro domínios que não colhem um grau de concordância consensual – respeito dos alunos pelas diferenças; participação em ações (solidariedade; cidadania); propostas de melhoria de funcionamento do colégio; participação dos alunos na elaboração das regras da turma – seria oportuno o desenvolvimento de um conjunto de estratégias / atividades promotoras do saber-estar dos alunos e do fortalecimento das relações interpessoais, do seu envolvimento na sugestão e definição de regras de funcionamento da aula e do colégio – Regulamento Interno Diocesano (RIED) – e na participação ativa em atividades implicativas de solidariedade e cidadania (Plano Anual Diocesano de Atividades - PADA)

PARTE IV: CONSIDERAÇÕES PROJETIVAS

Tendo presente o problema e as questões de investigação que originaram o presente estudo, cremos ser possível prefigurar um modelo de Escola diocesana com um projeto educativo cujo traço distintivo possa ser justamente uma identidade inclusiva dos projetos educativos singulares de cada um dos seus colégios: identidade compósita e poliédrica.

O primeiro passo de inovação seria a proposição desta visão, de traçar uma carta educativa comum e modelar um referencial de governança transformacional, partilhada e ministerial – de serviço – cujo modelo de governação, estruturação, organização e modelos de ação seriam inovadores.

A partir da teoria e da análise empírica, foram identificadas diversas oportunidades passíveis de gerar um modelo organizacional, curricular, pedagógico, de governança e de lideranças para as Escolas Diocesanas do Porto, pautada por uma gramática renovada quanto a finalidades, princípios organizadores, currículo(s), espaços, tempos, agrupamentos de alunos, perfil de docentes e modelos pedagógicos.

Recorrendo ainda à precariedade e provisoriedade da expressão, certamente a afinar futuramente, designá-lo-íamos como um modelo global multidimensional de governança, cujo primeiro broto poderia partir da apresentação seminal de um esboço organizacional – espécie de *White Paper* – sequencialmente construído pelas pessoas, antes que se chegasse aos seus órgãos, atribuições, competências e modelos de organização e de trabalho.

Tratar-se-ia de um trabalho sistematizado, coordenado por especialistas e devidamente mapeado quanto às diversas dimensões de governança, à gestão dos currículos, ao desenvolvimento das aprendizagens, à organização de espaços, de tempos e de pedagogias.

O conjunto de princípios orientadores seriam sustentados pela literatura e pelos estudos empíricos necessários, que permitiriam definir um modelo educativo para as Escolas Católicas da Diocese do Porto, de acordo com um modelo de governação, um modelo curricular e um modelo pedagógico inovador.

Com base neste e em outros estudos de caso, sujeitos às inerentes contingências de contexto, acreditamos ser possível que todos os interlocutores educativos dos colégios diocesanos possam, como que, “navegar sem o mapa que faziam”, ancorados, porém na conclusão que “só podia haver o já sabido” – que transparece das conclusões aqui chegadas – e que “para a frente era só o inavegável” (Sophia de Mello Breyner). Para essa cartografia,

concluímos por apresentar as seguintes perspetivas.

1. Perspetivas futuras

Fica em aberto a possibilidade de constituição de painéis de discussão focalizada – de Especialistas e de Lideranças – no decurso dos quais seria registada a opinião e respetiva análise dos intervenientes, através de um guião estruturado.

Pensar-se-ia numa carta educacional da Diocese do Porto para os seus colégios, na qual figuraria um modelo de mapeamento de todas as dimensões ligadas à respetiva governança, à gestão dos currículos, ao desenvolvimento das aprendizagens, à organização de espaços, de tempos e de pedagogias.

Este conjunto de princípios organizadores e de valores seriam sustentados pela literatura e pelos estudos empíricos que permitiriam definir um modelo educativo para as Escolas Católicas da Diocese do Porto, de acordo com um modelo de governação, um modelo curricular e um modelo pedagógico, categorizado segundo os esquemas organizadores patentes, por exemplo, num:

- Modelo integrado de análise das condições para o desenvolvimento de um plano de inovação pedagógica, mobilizadores de modelos de referência global, constituintes e empoderadores de inovação educativa
- Apresentação do modelo à competente entidade instituinte dos três colégios para aprovação da sua implementação-piloto;
- Apresentação do modelo desenhado a um grupo de discussão focalizada de especialistas, mediante, eventualmente, a realização de um seminário restrito;
- Dinamização de encontros com e entre as lideranças intermédias dos três Colégios, para recolher da sua parte contributos, reflexões, avaliação, aferição e feedback quanto ao modelo apresentado, bem como da auscultação de todos os interlocutores educativos;
- Análise crítica do modelo apresentado com os contributos de especialistas, das lideranças intermédias e interlocutores, no sentido de aferir e testar a sua exequibilidade;
- Testagem da implementação do modelo global multidimensional de governança nas escolas diocesanas e respetiva monitorização / avaliação intermédia do impacto do modelo.

2. Proposições de análise e projeção

Na sequência dos elementos que até aqui temos vindo a coligir, formula-se um conjunto de desafios e proposições que, com base na teoria e nas evidências empíricas desenvolvidas até ao momento, se afiguram pertinentes priorizar e refletir.

- Reforçar a identidade diferenciadora dos Colégios, no contexto de um projeto educativo de uma Escola Católica Diocesana.
- Elaborar um Projeto Educativo Diocesano comum, e demais documentos estatutários (de funcionamento, organização, liderança,...), definidores de uma linha condutora, de continuidade e de perspetivação futura.
- Incrementar a importância do Colégio na comunidade envolvente, favorecer a coesão da comunidade educativa e potenciar a comunicação interna.
- Definir um perfil docente, cuja personalidade profissional seja condizente com um projeto educativo diferenciado, diferenciador e identitário.
- Envolver, implicar, comprometer a comunidade profissional docente na tomada de decisões pedagógicas, de acordo com princípios identitários e pedagógicos diferenciadores.
- Sensibilizar e mobilizar a comunidade docente para os efeitos positivos do trabalho colaborativo-cooperativo entrepares, ordenados à emancipação de práticas instituídas, alteração das práticas avaliativas, promotoras de maior comunicação e interação, e melhoria da ação educativa dos docentes, das aprendizagens dos alunos e do reforço da coesão e bem-estar da comunidade profissional.
- Estimular a reflexão sobre os efeitos de uma visão disciplinar compartimentada e potenciar as possibilidades de um trabalho colaborativo entre docentes de diferentes grupos disciplinares.
- Criar contextos formais, estruturados, sistemáticos, regulares, intencionais e articulados (horizontal e verticalmente) de autoconhecimento, reflexão e aprendizagem docente.
- Constituir grupos de ano / ciclo e equipas educativas, providenciando momentos / contextos formais de reflexão e partilha de práticas educativas, com caráter colaborativo e pedagógico que supere a reflexão individual e a simples resposta administrativa-burocrática aos desafios emergentes.
- Propiciar momentos / contextos formais de discussão, disseminação e generalização de abordagens e metodologias pedagógicas diferenciadas e diferenciadoras.

- Potenciar as competências da profissionalidade docente, quanto a definição da agenda de trabalho colaborativo, gestão de tempo e definição de assuntos prioritários.
- Estruturar as competências cometidas ao Diretor de Turma, a quem deve incumbir a gestão e coordenação pedagógica dos pares e o planeamento, execução e avaliação pedagógica do plano de turma.
- Priorizar as aprendizagens dos alunos, conceber um projeto de turma consequente, refletir sobre as lógicas de ensino / aprendizagem e participar na projeção do trabalho pedagógico entre pares e com a turma.
- Concretizar a intenção de melhoria da aprendizagem dos alunos, mediante a implementação de medidas e modalidades objetivas de monitorização dos efeitos da aprendizagem docente na repercussão da melhoria na aprendizagem dos alunos.
- Ensaiar, implementar, monitorizar e avaliar formas e modalidades de inscrição destes contextos colaborativos no horário docente.
- Reestruturar a oferta educativa, investindo nos primeiros ciclos de escolaridade.
- Favorecer a coesão e bem-estar profissional dos docentes, estimulando a segurança financeira e pedagógica, bem como da confiança, otimismo, naturalidade, fluência, autenticidade e autonomia.
- Associar o colégio a entidades de formação e definir um plano formativo comum aos colégios diocesanos, inter e entre pares.
- Dinamizar momentos, atividades, contextos informais de convívio, promotores de engajamento (*engagement; commitment*) com a instituição.
- Estimular uma cultura identitária de *compliance*: atuação conjunta, da direção e dos pais / EE, que harmonize os direitos / deveres parentais com a visão estratégica educativa do Colégio.
- Incrementar uma cultura de responsabilização ética (*accountability*) de todos os elementos da comunidade educativa, enquanto responsáveis e respondentes pelos comportamentos, ações, decisões e resultados, não meramente normativos mas sobretudo éticos.
- Instituir momentos, espaços de reflexão e contextos de envolvimento dos pais na organização global do Colégio, mediante a instituição de órgãos representativos de pais / EE de turma, ano e ciclo, na modalidade de conselho, assembleia ou associação de pais.
- Conceber, implementar, avaliar e redimensionar, de forma sistemática, estratégias-

planos intencionais de inovação pedagógica, organização de espaços, modos de trabalho pedagógico e articulação / regulação dos espaços / setores, conforme os diferentes anos de escolaridade que frequentam o Colégio.

- Deslocalizar o “espaço” de aprendizagem da “sala de aula” para outros contextos, valências e cenários educativos.
- Desenvolver modos, modalidades, estratégias e recursos de inovação pedagógica e tecnológica.
- Conceber, estruturar, generalizar, sustentar, implementar práticas comuns a todos os professores de inovação pedagógica e didática
- Investir em soluções organizacionais, pedagógicas, materiais e tecnológicas
- Generalizar os princípios que presidiram às alterações intencionais e pontuais bem-sucedidas a outros domínios e dimensões de funcionamento do Colégio.
- Solucionar, de forma integrada e eficaz, questões merecedoras de intervenção / resolução imediata.
- Reforçar meios e modalidades de comunicação interna sobre todas as dimensões estruturais, funcionais, organizacionais e pedagógicas do Colégio.
- Ativar / reativar canais eficazes de comunicação síncrona e assíncrona sobre ocorrências, atividades e demais iniciativas do colégio.
- Implementar modalidades e instrumentos integrados de auscultação, audição e consultoria, a nível interno e externo, quanto à conceção, implementação, projeção de impacto e sucesso, relativos a mudanças estruturais, de serviços e de funcionamento / organização interna do Colégio e do seu serviço educativo.
- Desanonimizar os elementos que integram a “direção” e clarificar as respetivas áreas de competência funcional (v.g. organograma), de acordo com uma lógica de identificação e responsabilização ética de todos os agentes educativos (accountability).
- Mobilizar mecanismos de interação e proximidade das diversas estruturas de liderança com os alunos.
- Prover contextos formais / informais de contacto e articulação entre os colaboradores não docentes e os restantes agentes educativos da comunidade escolar: direção, docentes, pais e alunos.
- Repensar, monitorizar e avaliar possíveis modalidades de organização, coordenação e articulação dos serviços, funções e tarefas dos colaboradores não docentes (afetação exclusiva a setores e funções? Áreas? Edifícios? Valências?)

- Repensar a estruturação / atribuição de serviços, clarificando e discriminando o conteúdo funcional das tarefas, atentas as sugestões e o envolvimento dos interessados (vigilância, assistência educativa, limpezas, serviços extraordinários?)
- Propiciar oportunidades de diálogo, reflexão e permeabilidade para tecer opiniões e sugestões, com efeitos consequentes.
- Prosseguir e incrementar a proximidade da direção com os agentes da comunidade educativa, através da definição de uma estratégia de atuação comum, quanto a incumbências e delegação nos seus interlocutores.
- Alimentar uma cultura de entreajuda, colaboração e corresponsabilização de todos os agentes educativos, pautada pelo respeito pelas funções e tarefas de todos os elementos da comunidade, ordenada à partilha de um *ethos* comportamental diferenciador, consonante com a especificidade da oferta educativa do colégio.
- Projetar um plano financeiro de investimento, reestruturação, reabilitação ou reconversão de recursos materiais e humanos
- Conceber uma matriz curricular de organização letiva que contemple, eventualmente, a criação de ofertas formativas complementares, promotoras de competências e literacias diversificadas e de relevância pessoal, social e ética
- Otimizar a edição de horários e a distribuição de turnos e da carga horária
- Inaugurar de valências não existentes ou otimizar / rentabilizar as já existentes.
- Implicar os alunos nos projetos de reaproveitamento e rentabilização dos espaços.
- Consensualizar algumas regras de funcionamento do colégio que diretamente se refletem na perceção dos alunos.
- Encetar e visibilizar iniciativas de remodelação e reabilitação de espaços.
- Propiciar momentos, contextos, modalidades, instrumentos de registo informais e formais de auscultação dos alunos pelos professores quanto a propostas de metodologias pedagógicas e estratégias de ensino diversificadas, diferenciadas e inovadoras, com impacto pedagógico monitorizado e avaliado.
- Definir a natureza, finalidade e metodologias específicas implementadas nas aulas de apoio.
- Prosseguir a realização de atividades promotoras de proximidade relacional e socialização intra colégio e inter-colégios
- Notabilizar externamente os aspetos e características identitárias da Entidade Titular, de uma Escola Católica Diocesana e das suas Comunidades escolares e disseminar a

imagem distintiva e diferenciadora da Escola Diocesana e dos seus Colégios (inscrição, geografia, espaços, ...)

Os desafios e proposições até aqui discriminados, aferidos da teoria e evidências empíricas recolhidas desenvolvidas até ao momento, se afiguram pertinentes priorizar e refletir.

Conclusão projetiva - esboço de organização pedagógica e administrativa do grupo de colégios da diocese do Porto

Para a reflexão projeção da tipologia, estruturação, órgãos, modalidades e competências de um eventual modelo de organização pedagógica e administrativa do grupo de colégios da diocese do Porto, seria oportuno pensar num PED / Referencial comum da Diocese do Porto para os seus colégios diocesanos, em sintonia com as orientações do Bispo Titular (mediante, por exemplo, Decreto ou Nota Pastoral) e o Dicastério da Educação, que aluda aos aspetos identitários e congregadores da entidade titular e aos aspetos diferenciadores de cada colégio.

Apresenta-se, de seguida, uma proposta de esquematização deste modelo, a que se segue a respetiva descrição enquadradora.

Tronco comum	Tronco específico
No Preâmbulo e Parte I, a entidade titular / tutelar define a sua identidade e singularidade educativa através de princípios configuradores de um PED que valorize a riqueza da diversidade: a) Estabelece um referencial diocesano agregador: ideário, enquadramento no plano pastoral, carta educativa, modelo organizativo; b) Projeta a Visão, Missão e Valores do seu <i>ethos</i> educativo, de referência distintiva c) Define uma Organização e as Estruturas pedagógicas comuns d) Projeta a implementação de projetos de inovação pedagógica / tecnológica e) Constitui uma Direção Geral, esquematizando um organograma de direção e gestão, ao nível administrativo, financeiro executivo e pedagógico (<i>Equipa de Gestão</i>) f) Garante e agiliza um fluxo eficaz e célere de decisão participada e de comunicação: desbalkanizada e desburocratizada g) Define um conjunto de práticas de uniformização de procedimentos	No(s) Capítulo(s) da Parte II, relativa a cada Colégio, atender-se-á às seguintes especificidades: a) Localização e inscrição geográfica b) Descrição e caracterização de cada colégio c) Interesses / necessidades do público-alvo d) Organização e estruturas pedagógicas específicas e) Ofertas individualizadas, personalizadas e diferenciadas f) Desenho de matrizes curriculares <i>próprias</i>, coincidentes com as expectativas dos interlocutores educativos g) Projetos, valências, estruturas específicas h) Opções específicas ao nível das possibilidades de autonomia pedagógica de cada colégio, ao nível da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão dos tempos escolares, ofertas de complemento e extracurriculares i) Promoção da iniciativa, criatividade, trabalho em equipa, autonomia e a capacidade

Tronco comum	Tronco específico
h) Harmoniza e consolida um Regulamento comum – Regulamento Interno de Escola Diocesana (RIED)	adaptativa a novas situações dos diversos atores educativos
i) Projeta um Plano Anual Diocesano de Atividades (PADA) comum	j) Constituição de associação de pais e de alunos
j) Define um Plano Diocesano de Formação (PFD) docente e não docente	k) Introdução de modalidades de articulação e trabalho colaborativo: planificação e programação das atividades curriculares; práticas pedagógicas inovadoras; promoção das aprendizagens; facilitação da criatividade, do espírito crítico e da autonomia; implementação de um sistema de avaliação das e para as aprendizagens.
k) Prevê a constituição de serviços, departamentos ou secretariados de <i>apoio</i> : <i>Provedorias, Códigos de conduta, Planos de Comunicação</i>	

Com base neste esquema, inspirado nas principais proposições constantes nos capítulos anteriores poder-se-ia descrever este modelo organizacional como decorrente da definição da entidade titular, na pessoa do Senhor Bispo Diocesano que preside ao governo dos colégios da Diocese nas áreas do património, da educação e da administração e gestão, a quem, por inerência, haveria de definir as orientações gerais para os colégios diocesanos e, bem assim, nomear a direção-geral (DG), as direções pedagógicas dos colégios, sobre proposta da DG.

Ao instituir uma DG, considerada, no contexto do presente estudo, como órgão de direção dos colégios da Diocese e interface entre a entidade titular e as direções pedagógicas dos colégios, seria criada uma instância de natureza colegial e de representação da entidade titular, à qual incumbiria a direção, orientação, articulação, integração e coordenação de diferentes valências educativas que, sem prejuízo das competências próprias das direções pedagógicas, dirigiria, sob orientação da Entidade Titular, a coordenação da ação educativa do conjunto de colégios, de forma transversal e articulada, com o objetivo de executar a missão global dos colégios diocesanos.

Considerando, eventualmente, algumas dimensões aperfeiçoáveis, sujeitas à análise e concertação participada por um painel de especialistas, lideranças intermédias e interlocutores educativos, colocar-se-ia à discussão os termos em que se processaria a designação da DG, a periodicidade do seu mandato e a respetiva composição.

Provisoriamente, propor-se-ia que a DG fosse designada pela entidade titular por um mandato de quatro anos, podendo ser renovado até um máximo de dois. Enquanto órgão

colegial, o mesmo seria constituído por um presidente (personalidade de reconhecido mérito no campo da administração educativa, liderança e gestão pedagógica), um vice-presidente (personalidade de reconhecido mérito na área da gestão patrimonial e financeira) e três vogais, por inerência, correspondentes aos diretores pedagógicos de cada um dos colégios.

Seria de aferir a oportunidade de incluir neste órgão, desde logo, e na senda das conclusões empíricas e projetivas a que fomos chegando, de um coordenador de departamento de inovação pedagógica e desenvolvimento organizacional (DIDO), a quem incumbisse a definição de um plano de monitorização e autoavaliação dos colégios, a definição de uma estratégia de inovação pedagógica e desenvolvimento organizacional e um referencial de apoio à prática pedagógica.

Seria da competência da DG a proposição à entidade titular da nomeação dos diretores pedagógicos dos colégios.

Competiria à entidade titular, na pessoa do Senhor Bispo Diocesano, e eventualmente à DG instaladora, a constituição de uma carta educativa para os colégios diocesanos. Esta *carta fundacional* de princípios identitários da oferta educativa diocesana apresentaria os traços identitários e configuradores de um referencial diocesano para a educação – missão, visão, valores – mediante uma redação clara, entendível e concretizadora do seu *ethos* singular.

Com base neste *preâmbulo* instituinte e fundacional, seguir-se-ia a enunciação das linhas estruturantes do diversos documentos orientadores dos colégios: Projeto Educativo Diocesano (PED), Plano Anual Diocesano de Atividades (PADA), Regulamento Interno de Escola Diocesana (RIED), Projetos Curriculares dos Colégios (PCC), Plano de Formação, Plano de Desenvolvimento Profissional dos Docentes e Avaliação de Desempenho, Departamento de Apoio à Prática Pedagógica, e Plano de monitorização e autoavaliação dos colégios, assegurando os recursos necessários para a sua prossecução.

Cientes do complexo processo de harmonização entre o tronco comum (*O Todo*) e a ramificação específica (*As Partes*), importaria, idealmente, que a estrutura de cada um destes documentos favorecesse uma leitura, interpretação e apropriação clara do seu conteúdo, capaz de corporizar noções de fácil apreensão, interpretação e mobilização, mais do que uma estruturação legística.

Depois da estruturação da organização administrativa e de funcionamento dos colégios, e instituído um modelo de comunicação global entre os membros das comunidades educativas, apresenta-se, seguidamente, um conjunto de referenciais de

organização pedagógica que a DG deverá ter presente.

Tabela 11 - Referenciais de organização pedagógica da DG

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Quadro de referência global da planificação, monitorização e avaliação das atividades curriculares e não curriculares;• Orientação estratégica global da ação educativa positiva e motivadora, de acordo com a visão e a missão estabelecidas;• Estratégias gerais de gestão da qualidade das aprendizagens de todos os elementos das comunidades educativas;• Processos de escuta e auscultação das Comunidades Educativas;• Dinâmicas de reconhecimento, estímulo e motivação de boas práticas educativas;• Instituição do Departamento de Inovação e Desenvolvimento Organizacional (DIDO);• Quadro de referência da avaliação de desempenho dos colaboradores com funções pedagógicas, tendo por base o regulamento do Plano de Desenvolvimento Profissional e da Avaliação de Desempenho;• Quadro geral da distribuição do serviço docente;• Quadro global de inovação pedagógica e estratégias conducentes à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, que promovam o sucesso dos alunos e a sua plena realização enquanto estudantes e pessoas;• Plano de atividades das Associações de Pais e Encarregados de Educação e da Associação Alumni;• Estratégias de acolhimento e de integração de novos docentes e respetiva monitorização. |
|--|

A Direção Pedagógica de cada colégio, por seu turno, a par das competências cometidas do ponto de vista organizativo, e enquanto o órgão de direção e gestão de cada um dos colégios nas áreas pedagógicas e culturais, daria especial atenção às seguintes dimensões e incumbências.

Tabela 12 - Referenciais de organização pedagógica das DP's

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Formulação de uma visão estratégica positiva e motivadora, de acordo com a visão e a |
|--|

missão estabelecidas;

- Envolvimento das equipas e suscitação da sua adesão à visão e à missão orientadora;
- Integração na sua visão estratégica a gestão da qualidade das aprendizagens de todos os elementos da comunidade;
- Reconhecimento, estímulo e motivação de boas práticas educativas;
- Promoção e encorajamento da inovação pedagógica;
- Recolha de sugestões e proposição às equipas educativas de temas e estratégias concretas para inovação;
- Promoção e implementação de medidas de inovação pedagógica, ou reformulação de procedimentos, com todo o corpo docente, mediante estratégias conducentes à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, promotores do sucesso dos alunos e a sua plena realização enquanto estudantes e pessoas, com vista à melhoria educativa;
- Adequação do estilo de liderança às diferentes características dos colaboradores;
- Promoção da autonomia progressiva dos colaboradores;
- Merecimento de ver concretizadas as suas orientações através de respeito e adesão;
- Personificação de um exemplo de comportamento profissional para as equipas educativas, através da liderança pelo exemplo;
- No âmbito das suas competências, estímulo de situações que requeiram momentos formais de comunicação com alunos e encarregados de educação;
- Delegação de todas as tarefas e responsabilidades em que tal se prefigura adequado;
- Promoção de uma delegação estimulante e desafiante, proporcionando oportunidades de desenvolvimento individual dos seus colaboradores, deixando claro o âmbito de responsabilidade, os recursos e o objetivo final;
- Responsabilização das lideranças intermédias pelos resultados das tarefas atribuídas;
- Controlo da qualidade dos processos e resultados em grau adequado;
- Zela pela educação integral, conduta e disciplina expectável dos alunos;
- Avaliação de desempenho dos trabalhadores com funções pedagógicas, tendo por base o regulamento do Plano de Desenvolvimento Profissional dos docentes e da Avaliação de Desempenho;
- Orientação e monitorização do trabalho desenvolvido pelo Departamento de Apoio à Prática Pedagógica;
- Demais propostas, junto da Entidade Titular, relativas a contratação ou dispensa de pessoal docente, bem como elementos ou responsáveis dos diferentes órgãos que se

encontram sob a sua tutela;

- Demais expediente, de natureza administrativa, mas sobretudo pedagógica, de planeamento e distribuição do serviço docente e não docente, segundo critérios aprovados pelo Conselho Pedagógico e ratificados pela DG; e orientação e superintendência da constituição de turmas e elaboração de horários;
- Gestão das instalações, espaços e equipamentos, bem como outros recursos educativos;
- Exercício das demais competências, atividades e poderes que lhe sejam conferidos pela legislação em vigor, pela Entidade Titular, pela DG e pelos documentos fundacionais e regulamentares.

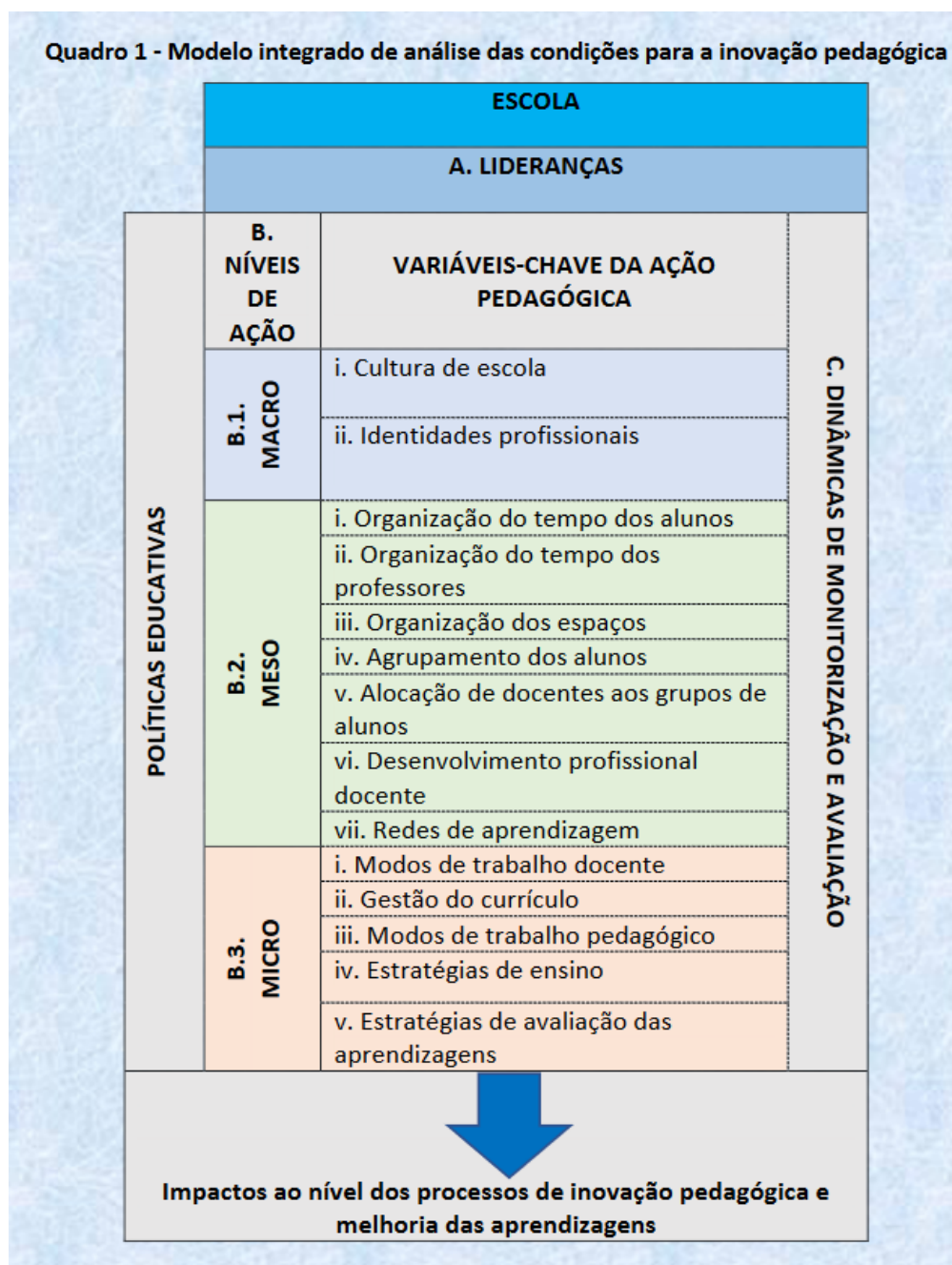
Assim projetado um esboço de organização pedagógica e administrativa do grupo de colégios da diocese do Porto, cremos ter emprestado um modesto contributo para que os diversos interlocutores destas escolas reimaginem, conjuntamente e entre si, um novo futuro e um novo contrato social para a educação, glosando o título do relatório *Reimagining our futures together. A new social contract for education* (UNESCO, 2021).

No término do presente estudo, introduzimos projectivamente dois desafios, com um grande potencial inovador na criação de uma gramática generativa e transformacional de uma outra escola (Alves, 2021).

O primeiro, seria a criação e o desenvolvimento do conceito de equipas educativas, no todo e em cada uma das partes (Pinheiro & Alves, 2024a, 2024b), tendo em consideração que os modos de trabalho docente, ao nível meso e micro organizacional, é o principal motor da inovação. A tarefa seria, porventura, repensar a reorganização dos espaços, dos tempos de alunos e professores, o seu alocamento e agrupamento, a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e da sua inserção em redes de aprendizagem. Esta dinâmica favoreceria a reflexão e reinvenção de modos de trabalho docente, que se repercutiria em modalidades inovadoras de gestão do currículo, de interação pedagógica com os pares e com os alunos, de estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens, com impactos expectáveis na melhoria das aprendizagens.

Considerando que as dinâmicas de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens deverão ser pensadas à luz de um modelo compósito e holístico que permita a interseção de diferentes dimensões que facilitam ou obstaculizam a sua implementação, socorremo-nos do quadro apresentado por (Cabral & Alves, 2018, p 9), que esquematiza um “modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica que, longe de

pretender ser uma abordagem exaustiva a todos os fatores internos e externos a considerar na análise de processos de inovação, elenca as principais dimensões que a literatura aponta como fundamentais nestes processos” (Cabral & Alves, 2018, p 9)



Quadro 1 - Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica

Este modelo, ao cometer às lideranças diversas ações ao nível macro, meso e micro educacional, como que antecipa a resolução de muitos fatores que condicionam o trabalho dos educadores, assim elencados no Referencial para a Inovação Pedagógica, do CNE

(2023, p. 84): disciplinarização do currículo, compartimentação e rigidez dos tempos letivos e dos espaços de aprendizagem, escassez de tempo para a colaboração profissional, afunilamento das prioridades pedagógicas em resultado da avaliação externa e burocratização da profissão. À luz do que temos vindo a salientar, é possível antever uma escola onde os educadores trabalhem de forma mais interdisciplinar, colaborativa, reflexiva e promotora do sucesso educativo de todos os educandos. É possível projetar uma rede de escolas inovadoras que, cumulativamente, partilhem entre si as suas diferentes experiências de inovação, promovam o mesmo tipo de inovação em função de princípios pedagógicos comuns e que, numa lógica de transformacional-servidora, se centrem no desenvolvimento profissional dos educadores como suporte a processos de inovação.

Daí que, em segundo lugar e decorrente do que temos vindo a projetar quanto ao paradigma de uma liderança transformadora-servidora, a que se associam as condições para a inovação pedagógica centrada nos professores, convocamos a oportunidade da geração de Comunidades Profissionais de Aprendizagem (CPA's) como o “contexto mais favorável para melhorar a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento profissional e a formação de professores e, como tal, desencadeia a aprendizagem organizacional” (G. Pinheiro & Alves, 2024b, p.1), enquanto emergência progressiva de uma metamorfose profissional, geradora de processos inovacionais:

“A inovação não é um fim em si mesma, mas antes um processo que visa ampliar uma educação de natureza transformadora e que pode assumir múltiplas configurações quanto ao seu objeto, às suas finalidades e formas de operacionalização, cabendo às escolas definir prioridades e processos de mudança. Os efeitos e a sustentabilidade da inovação dependem, em grande medida, da sua amplitude, mas todas as iniciativas de inovação são potencialmente meritórias, quer sejam desenvolvidas em disciplinas específicas ou numa abordagem de articulação curricular, de forma individual ou colaborativa, integradas ou não em projetos mais vastos. Todas requerem uma perspetiva contextualizada - articulando-se com as circunstâncias em decorrem, os projetos educativos das escolas e as políticas educativas (trans)nacionais -, uma orientação prospetiva, implicando um movimento de rutura maior ou menor face a conceções e práticas anteriores, e uma estratégia avaliativa que possibilite compreender os seus efeitos, limitações e implicações.” (Conselho Nacional de Educação, 2023, 78)

Como concluído neste estudo, a mudança nas estruturas organizacionais, sendo uma condição essencial, não é suficiente para uma mudança educacional. Os desafios globais contemporâneos para uma educação de qualidade pressupõem mudanças nas estruturas organizacionais das escolas, é certo, mas igualmente a assunção de novos papéis e mentalidades da parte dos atores envolvidos e a promoção de uma cultura de aprendizagem nos diferentes níveis das organizações.

A mudança das estruturas organizacionais, ao nível, por exemplo, da organização do ensino por equipas educativas (de alunos e professores) que operem como comunidades profissionais de aprendizagem, pode impactar na aprendizagem individual, coletiva e organizacional nas escolas. Assim, concluímos, qualquer mudança ao nível da organização educacional requer uma ação conjunta ao nível da estrutura e da liderança intermédia, e também, senão sobretudo, das crenças e das culturas profissionais de aprendizagem.

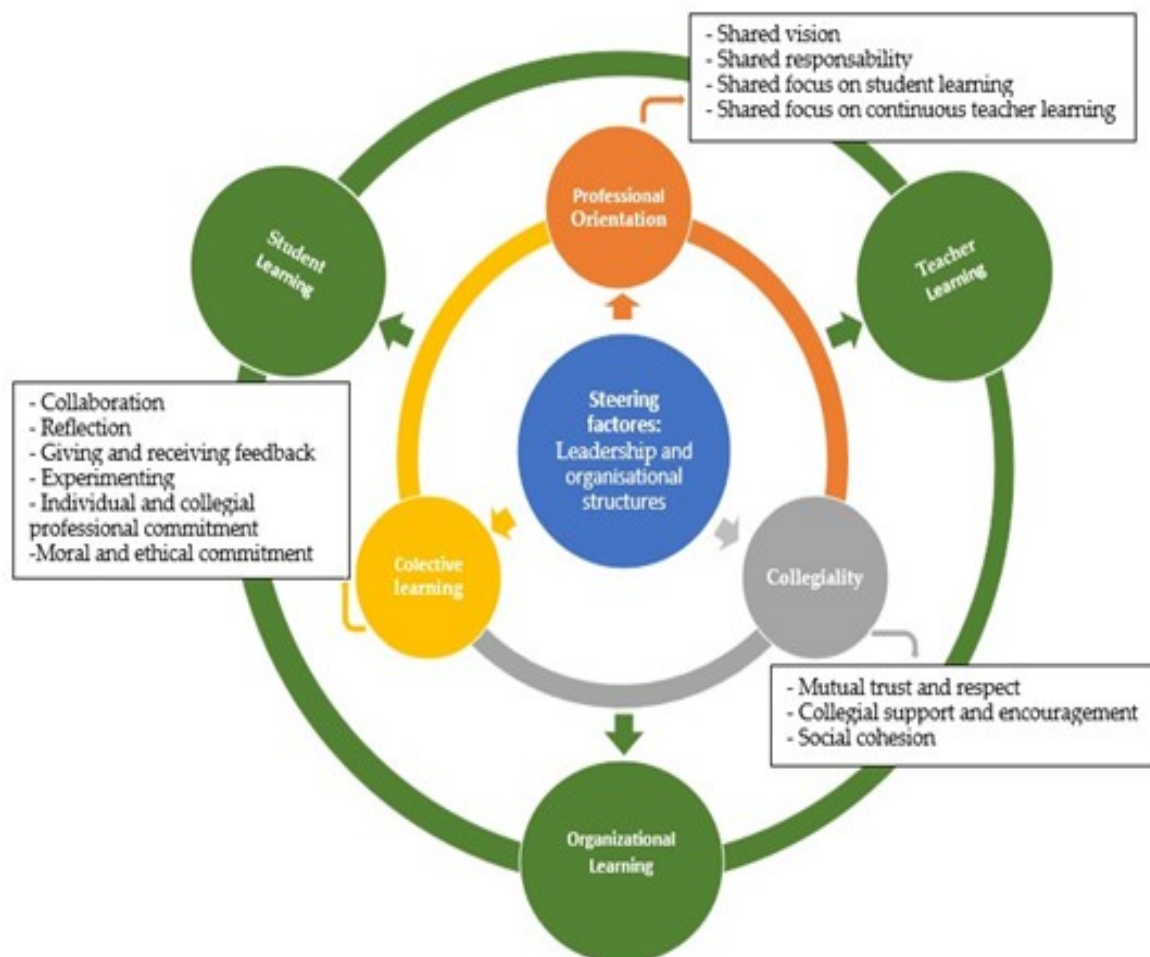
Com efeito, quando comparados entre si a estrutura organizativa *clássica* com uma estrutura baseada nas equipas educativas / comunidades profissionais de aprendizagem, são visíveis acentuadas diferenças quanto às atitudes mobilizadas perante o saber e o conhecimento, as conceções de currículo, os critérios de agrupamento de professores e de agrupamento de alunos, os papéis assumidos pelos professores, a gestão de recursos, espaços e tempos escolares, bem como da avaliação.

A organização do processo de ensino, o agrupamento de professores e de alunos, a utilização e centramento das tecnologias no aluno e na aprendizagem, e a organização dos espaços e tempos escolares, repensados à luz das equipas educativas, podem ter amplos modos de operacionalização, de que é exemplo o ensaio, datado, do Ministério da Educação, quanto à gestão pedagógica da escola (1993, pp. 60-74).

O modelo de comunidades profissionais de aprendizagem, concretizado à escala das mudanças organizativas das instituições, mobiliza todas as dimensões de lideranças e os modos de trabalho pedagógico que explicitamos até o momento: aprendizagem individual e coletiva, colaboração, reflexão, fornecimento e recebimento de feedback, experimentação, comprometimento profissional individual e coletivo e comprometimento ético e moral.

A colegialidade, a que diversas vezes aludimos, suscita a confiança, o conhecimento e o respeito mútuos, o apoio e o incentivo colegial e a coesão profissional. A orientação profissional da equipa é inspirada por uma visão e responsabilidade compartilhadas, que harmoniza os papéis da liderança e da sua influência sobre os professores e as condições de trabalho, com a organização do ensino pelas equipas educacionais, em termos de

estabilidade, composição e tempos disponíveis e suficientes, conforme traduzido no quadro seguinte:



Quadro 2 - Modelo de análise CPA's (Comunidades Profissionais de Aprendizagem) de Huijboom.
Fonte: Pinheiro e Alves (2024b, p.1)

Em suma, a progressiva emergência de uma metamorfose profissional desta natureza, no contexto dos complexos processos e dinâmicas de inovação pedagógica, ao colocar as pessoas no centro, espoleta uma verdadeira aprendizagem organizacional, um genuíno *Pacto Educativo Global* (Francisco, 2019), para e ao serviço das pessoas, de que as escolas diocesanas do Porto podem ser precursoras.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. Mudança em movimento-Escolas em tempos de Incerteza. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Mudança em movimento – Escolas em tempos de Incerteza*. (pp. 25–48). Católica Editora. <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/educacao/3077-mudanca-em-movimento.html>
- Alves, J. M., Vieira, I., Veiga, J., Machado, J., & Amorim, J. P. (2012). Modelo de avaliação externa das escolas: para além do espelho. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (Vol. 12).
- Amorim, S., Cabral, I., & Alves, J. M. (2019). As escolas fazem a diferença: o papel das lideranças e da cultura escolar. *Investigar Em Educação*, 9/10, 27–46.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2002). *Developing Potential across a Full Range of Leadership Cases on Transactional and Transformational Leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Avolio, B., Waldman, D., & Yammarino, F. (1991). Leading in the 1990s: the four Is of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 6–16.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. Free Pres.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Behling, O., & McFillen, J. M. (1996). A syncretical model of charismatic/transformational leadership. *Group and Organizational Management*, 21(2), 163–191.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Braham, J. (1999). The spiritual side. *Industry Week*, 248(3), 48–56.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. Da teoria à(s) práticas*. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Cabral, I., Alves, J. M., Cunha, R. S., & Bolívar, A. (2020). Bases para a construção de um referencial para a melhoria das práticas de liderança e gestão escolar. In I. Cabral & J. M. Alves (Eds.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: o que nos diz a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: the digital revolution and the schools*. Teachers College Press.
<https://www.researchgate.net/publication/264869053>
- Conselho Nacional de Educação. (2023). *Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro*.
- Farling, M. L., Stone, A. G., & Winston, B. E. (1999). Servant leadership: setting the stage for empirical research. *The Journal of Leadership Studies*, 6(1/2), 49–72.
- Figueiredo, A. D. (2023). *Renovar a Investigação em Educação*. 11(1), 3–12.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8171941>
- FRANCISCO, P. (2019). *Pacto Educativo Global - Vademecum*.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*.
- Giampetro-Meyer, A., Brown, T., Browne, S. J., & Kubasek, N. (1998). Do we really want more leaders in business? *Journal of Business Ethics*, 17(15), 1727–1736.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*.
- Greenleaf, R. K. (2008). *The Servant as Leader*.
- Gurr, D. (2023). *A think-piece on leadership and education Background paper prepared for the 2024/5 Global Education Monitoring Report*.
- Hallinger, P. (2000). A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale. *Comunicação Apresentada Na Conferência Anual Da American Research Association, Seattle, Washington*.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed Leadership for Sustainable Professional Learning Communities. . . *Journal of School Leadership*, 16(5), 550–565.
- Jung, D. I., & Avolio, B. J. (2000). Opening the black box: an experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 21(8), 949–964.
- Kirkpatrick, S., & Locke, E. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81(1), 36–51.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School Press.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Lima, J. P. R. (2006). Estudo de caso. In AA. VV. (Ed.), *TCC: Guia para elaboração do trabalho de conclusão de curso nas Ciências Sociais Aplicadas* (pp. 111–133). Atlas.
- Lopes, A. (2014). *Escola Católica, liderança e ethos*. UCP.
- Lopes, A. (2015). *Escola Católica, liderança e ethos*. Edições Salesianas.
www.edisal.salesianos.pt
- Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escola, Liderança e Aprendizagem. Quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral & J. M. Alves (Eds.), *Gestão Escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 33–98). Fundação Manuel Leão.
- Ministério da Educação. (1993). *Gestão pedagógica da escola* (pp. 60–74). Ministério da Educação.
- Moreira, J. M. (2014). Governança e Governação. União Europeia, Liderança e Democracia. *Nova Cidades*, 43–49.
- Pinheiro, G., & Alves, J. M. (2024a). Educational teams: building professional and organizational learning communities. *Frontiers in Education*, 9.
<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1446905>
- Pinheiro, G., & Alves, J. M. (2024b). Organizational Learning within the Context of the Functioning of Educational Teams: The Progressive Emergence of a Professional Metamorphosis. *Education Sciences*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/educsci14030247>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S., & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259–298.
- Shamir, B. (1995). Social distance and charisma: theoretical notes and an exploratory study. *Leadership Quarterly*, 6(1), 19–47.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage, .
- Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349–361. <https://doi.org/10.1108/01437730410538671>
- Tracey, J. B., & Hinkin, T. R. (1998). Transformational leadership or effective managerial practices? *Group & Organization Management*, 23, 220–236.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in Organizations* (4th ed.). Prentice-Hall, Inc.



Universidade Católica Portuguesa

Faculdade de Educação e Psicologia

Modelo multidimensional de governança, lideranças e modos de trabalho pedagógico nas escolas Diocesanas do Porto.

- ANEXOS e APÊNDICES -

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Carlos Manuel Meneses Moreira

Trabalho elaborado sob orientação do
Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves

Porto, julho de 2025

ÍNDICE GERAL

Conteúdo

ÍNDICE GERAL	2
ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS	6
ANEXOS.....	8
ANEXO 1: Questionários da IGEC – 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2023)	8
ANEXO 2: Quadro de análise de uma Escola Católica.....	16
ANEXO 3: Esboço Organizacional dos Colégios da Diocese	25
APÊNDICES	31
Apêndice 1: Resultados, análise e discussão dos Questionários	31
Índice.....	1
Observações metodológicas	3
Siglário	4
Breve caracterização do Colégio	4
ALUNOS.....	4
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	4
DOCENTES	5
Colaboradores NÃO DOCENTES	5
Alunos 1.º ciclo (4º ano).....	6
Questões	6
Categorização das questões por dimensão	6
Resultados	8
Análise dos resultados	10
Respostas à questão aberta	10
Conclusões	11
Leitura compreensiva	12
Alunos 2.º ciclo	14
Questões	14
Categorização das questões por dimensão	14
Resultados	16
Análise dos resultados	18
Respostas às questões abertas.....	18
Conclusões	20
Leitura compreensiva	21
Alunos 3.º ciclo	23
Resultados	24

Análise dos resultados.....	26
Respostas às questões abertas.....	26
Conclusões	29
Leitura compreensiva	30
Alunos Ensino Secundário	32
Resultados globais.....	32
Respostas às questões abertas.....	34
Síntese comparativa das respostas dos três cursos do ensino secundário.....	36
Conclusões	38
Leitura compreensiva	40
Alunos Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	43
Resultados parciais	43
Alunos Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas	45
Resultados parciais	45
Alunos Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.....	47
Resultados parciais	47
Síntese comparativa das respostas dos alunos do 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário	49
RESUMO da leitura compreensiva	50
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	51
Pré-Escolar	51
Questões.....	51
Categorização das questões por dimensão	51
Resultados	53
Análise dos resultados.....	54
Resposta à questão aberta	54
Conclusões / Leitura compreensiva	55
1º Ciclo	56
Questões.....	56
Categorização das questões por dimensão	56
Resultados	58
Análise dos resultados.....	60
Respostas à questão aberta	60
Conclusões / Leitura compreensiva	62
2º Ciclo	64
Resultados	65

Análise dos resultados.....	67
Respostas à questão aberta	67
Conclusões / Leitura compreensiva	69
3º Ciclo	71
Resultados	72
Análise dos resultados.....	74
Respostas à questão aberta	74
Conclusões / Leitura compreensiva	76
Ensino Secundário.....	78
Resultados	79
Análise dos resultados.....	81
Respostas à questão aberta	81
Conclusões / Leitura compreensiva	82
RESUMO da leitura compreensiva	84
DOCENTES	85
Questões	85
Categorização das questões por dimensão	86
Caracterização dos respondentes.....	87
Resultados	89
Análise dos resultados.....	91
Respostas à questão aberta	91
Respostas à questão SIM / NÃO	99
Conclusões / Leitura compreensiva.....	99
Colaboradores NÃO DOCENTES	105
Questões	105
Categorização das questões por dimensão	105
Caracterização dos respondentes.....	106
Resultados	107
Análise dos resultados.....	108
Respostas à questão aberta	108
Conclusões / Leitura compreensiva.....	109
Apêndice 2: Guião da entrevista <i>focus group</i>	110
Índice.....	1
GDF Alunos 4º Ano ao 8º Ano [A1_4_8].....	3
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	4
Sumário	23

Discussão dos dados.....	24
GDF Alunos 9º Ano ao 12º Ano [Al_9_12].....	26
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	27
Sumário	37
Discussão dos dados.....	37
GDF Encarregados de Educação 4º Ano ao 12º Ano [EE_4_12]	40
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	41
Sumário	59
Discussão dos dados.....	60
GDF Lideranças intermédias [D_Ld_Intm]	63
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	64
Sumário	80
Discussão dos dados.....	82
GDF Docentes [Dc].....	84
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	85
Sumário	103
Discussão dos dados.....	104
GDF Colaboradores não docentes [ND]	106
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	107
Sumário	134
Discussão dos dados.....	136
Apêndice 3: Recomendações / propostas	1
Apêndice 4: Documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio, referência de ações concretas implementadas e visão prospetiva	1
Documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio	1
Referenciação de ações concretas implementadas	1
Visão prospetiva.....	11
Análise, leitura e discussão dos dados.....	13
Documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio (2023/2024)	13
Sumário	14
Discussão dos dados e conclusões prospetivas	22
Documento(s) orientadores / descrição de ações implementadas	30
Sumário	30
Discussão dos dados e conclusões prospetivas	32
Apêndice 5: Guião de apoio ao desenho e à análise de iniciativas de inovação pedagógica	1
Resumo da Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro	2
Apêndice 6: Projeção.....	1
Projeção.....	1

Categorização das questões por dimensão	1
Sumário	1
Discussão dos dados e conclusões prospetivas	2
Epílogo	1
DIAGRAMAS, QUADROS E ESQUEMAS.....	2

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DT – Diretor(a) de Turma

ECE – Estatutos do Colégio [de Ermesinde]

EE – Encarregados de Educação / Pais

GDF – Grupo de discussão focalizada

PAA – Plano anual de atividades

PADA – Plano anual diocesano de atividades

PE – Projeto educativo

PED – Projeto Educativo Diocesano

Quest – Questionário

RaD – Referenciação e análise documental

RI – Regulamento interno

Instrumentos de recolha de dados

GDF_AI_4_8 Grupo de discussão focalizada - Alunos do 4º Ano ao 8º Ano

GDF_AI_9_12 Grupo de discussão focalizada - Alunos do 9º Ano ao 12º Ano

GDF_D_Ld_Intm Grupo de discussão focalizada - Lideranças intermédias

GDF_Dc Grupo de discussão focalizada - Docentes

GDF_EE_4_12 Grupo de discussão focalizada - Encarregados de Educação do 4º Ano ao 12º Ano

GDF_ND Grupo de discussão focalizada - Colaboradores não docentes

Q_AI_2º_C Respostas ao questionário aplicado aos alunos do 2.º ciclo

Q_AI_3º_C Respostas ao questionário aplicado aos alunos do 3.º ciclo

Q_AI_4º Respostas ao questionário aplicado aos alunos do 4º ano do 1.º ciclo

Q_AI_ES Respostas ao questionário aplicado aos alunos do Ensino Secundário

Q_AI_ES_CS Respostas ao questionário aplicado aos alunos do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas

Q_AI_ES_CT Respostas ao questionário aplicado aos alunos do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Q_AI_ES_LH Respostas ao questionário aplicado aos alunos do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

Q_Dc Respostas ao questionário aplicado aos Docentes

Q_EE_1º_C Respostas ao questionário aplicado aos Encarregados de Educação dos alunos do 1º Ciclo

Q_EE_2º_C Respostas ao questionário aplicado aos Encarregados de Educação dos alunos do 2º Ciclo

Q_EE_3º_C Respostas ao questionário aplicado aos Encarregados de Educação dos alunos do 3º Ciclo

Q_EE_ES Respostas ao questionário aplicado aos Encarregados de Educação dos alunos do Ensino Secundário

Q_ND Respostas ao questionário aplicado Colaboradores não docentes

ANEXOS

ANEXO 1: Questionários da IGEC – 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2023)

Q1 - Questionário aos alunos do 1.º Ciclo - 4.º Ano

	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		Não sei		Não Responde	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
01. As tarefas que realizo nas aulas são interessantes e ajudam-me a aprender.												
02. O professor apoia os alunos quando têm dificuldades em aprender.												
03. Sou incentivado a fazer sempre melhor os meus trabalhos na escola.												
04. Sou incentivado a fazer pesquisas para alargar os meus conhecimentos.												
05. Nas aulas o professor avalia os meus trabalhos para eu melhorar.												
06. Eu avalio o meu trabalho nas aulas.												
07. São pedidas aos alunos sugestões de melhoria para o funcionamento da escola.												
08. Na escola faço trabalhos práticos e experiências.												
09. Na escola realizo atividades artísticas.												
10. Na escola realizo atividades físicas e desportivas.												
11. Sou incentivado a ler, dentro e fora da escola.												
12. Na escola uso os computadores/tablets para realizar tarefas escolares.												
13. Na escola participo em projetos ligados à saúde e ao bem-estar.												
14. Na escola sou incentivado a participar em ações de solidariedade e cidadania.												
15. Na escola é possível desenvolver atividades propostas pelos alunos.												
16. Faço trabalhos de grupo na sala de aula.												
17. Alguns dos meus trabalhos são expostos na escola.												
18. Os adultos da minha escola ajudam-me sempre que preciso.												

19. Na escola os alunos respeitam as diferenças entre uns e outros.												
20. Os alunos respeitam os adultos que trabalham na escola.												
21. Os alunos participam na elaboração das regras da turma.												
22. Sinto-me seguro na escola.												
23. Gosto da minha escola.												

Q2 - Questionário aos Alunos dos 2.º e 3.º Ciclos e Secundário



01. As tarefas que realizo nas aulas são interessantes e ajudam-me a aprender.
02. Os professores apoiam os alunos quando têm dificuldades em aprender.
03. Sou incentivado a melhorar o meu desempenho escolar.
04. Avalio o meu trabalho nas aulas.
05. Nas aulas a avaliação contribui para melhorar o meu trabalho.
06. Sou incentivado a apresentar as minhas ideias para melhorar as aulas.
07. Sou motivado a pesquisar para alargar os meus conhecimentos.
08. Na escola realizo trabalhos práticos e experiências.
09. Na escola sou incentivado a utilizar a biblioteca escolar.
10. Na escola uso os computadores/tablets para realizar tarefas escolares.
11. Na escola participo em projetos ligados à saúde e ao bem-estar.
12. Na escola sou incentivado a participar em ações de solidariedade e cidadania.
13. Na escola é possível desenvolver atividades propostas pelos alunos.
14. Faço trabalhos de grupo na sala de aula.
15. Tenho oportunidades para apresentar alguns dos meus trabalhos, na escola ou na comunidade

16. Na escola sou apoiado para fazer as minhas escolhas de orientação escolar e profissional.
17. Os adultos da minha escola ajudam os alunos que precisam.
18. Na escola os alunos respeitam as diferenças entre uns e outros.
19. Os alunos sabem estar de forma adequada nos diferentes espaços escolares.
20. Os professores resolvem bem as situações de indisciplina.
21. São pedidas aos alunos sugestões de melhoria para o funcionamento da escola.
22. O ambiente da minha escola é acolhedor.
23. Sinto-me seguro na escola.
24. Gosto da minha escola.

Q3 - Questionário aos trabalhadores docentes



01. A escola mobiliza a comunidade educativa em torno do projeto educativo.
02. Os docentes estão ativamente envolvidos na consecução da visão que orienta a ação da escola.
03. O trabalho colaborativo entre docentes é efetivo.
04. Os docentes utilizam mecanismos de autorregulação das suas práticas pedagógicas.
05. As lideranças promovem mudanças significativas para a melhoria da escola.
06. As lideranças valorizam os contributos dos docentes para o bom funcionamento da escola.
07. As lideranças gerem bem os conflitos.
08. Os docentes são auscultados e participam na autoavaliação da escola.
09. A autoavaliação da escola contribui para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.
10. Os recursos educativos são otimizados para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

11. Os projetos da escola contribuem para a formação pessoal e autonomia das crianças e dos alunos.
12. O processo de ensino e aprendizagem prevê estratégias diversificadas em função das necessidades das crianças e dos alunos.
13. A oferta educativa é adequada às necessidades de formação dos alunos.
14. A escola propicia um ambiente escolar acolhedor.
15. A escola propicia um ambiente escolar inclusivo.
16. As situações de indisciplina são bem resolvidas.
17. A escola promove a realização de formação adequada às prioridades pedagógicas.
18. A escola contribui para o desenvolvimento da comunidade envolvente.
19. Os circuitos de comunicação e informação são eficazes.
20. Gosto de trabalhar nesta escola.

Q4 - Questionário aos trabalhadores não docentes



01. A escola mobiliza a comunidade educativa em torno do seu projeto educativo.
02. Os trabalhadores não docentes estão envolvidos no cumprimento dos objetivos do projeto educativo da escola.
03. As lideranças promovem mudanças significativas para a melhoria da escola.
04. As lideranças valorizam os contributos dos trabalhadores não docentes para o bom funcionamento da escola.
05. As lideranças gerem bem os conflitos.
06. Os trabalhadores não docentes participam na autoavaliação da escola.
07. Os recursos são adequados para as atividades desenvolvidas na escola.
08. Os critérios de distribuição de serviço dos trabalhadores não docentes são claros e adequados.
09. A escola propicia um ambiente escolar acolhedor.

10. A escola propicia um ambiente escolar inclusivo.
11. A escola desenvolve projetos que contribuem para o desenvolvimento das crianças e dos alunos.
12. As situações de indisciplina são bem resolvidas.
13. O trabalho desenvolvido pelos trabalhadores não docentes é reconhecido e valorizado na comunidade escolar.
14. Os trabalhadores não docentes são incentivados a fazer a autoavaliação do seu trabalho.
15. A escola promove a realização de formação adequada às necessidades.
16. A escola contribui para o desenvolvimento da comunidade.
17. Os circuitos de comunicação e informação são eficazes.
18. Gosto de trabalhar nesta escola.

Q5 - Questionário aos Pais e Encarregados de Educação - Educação Pré-escolar



01. Conheço o projeto educativo do Agrupamento de Escolas/Estabelecimento de Ensino.
02. O educador informa os pais sobre a intencionalidade da sua ação educativa.
03. Sou incentivado, pelo educador, a dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.
04. O educador ouve a minha perspetiva acerca dos progressos, interesses e dificuldades do meu filho.
05. Sou envolvido, pelo educador, em atividades do processo de aprendizagem do meu filho.
06. Sou envolvido no desenvolvimento de estratégias para a inclusão do meu filho.
07. Sou envolvido no desenvolvimento de estratégias para melhorar as aprendizagens do meu filho.
08. As atividades realizadas promovem o desenvolvimento da curiosidade e autonomia do meu filho.
09. São proporcionados ao meu filho contextos de aprendizagem diversificados, para além da sala de atividades.

10. O educador partilha comigo, com regularidade, os progressos das aprendizagens do meu filho.
11. Estou satisfeito com os progressos das aprendizagens realizadas pelo meu filho.
12. São desenvolvidos projetos que relacionam diversos âmbitos do saber (ciências naturais e sociais, matemática, linguagens artísticas, entre outros).
13. O educador aproveita as brincadeiras do meu filho para incentivar mais aprendizagens.
14. Alguns dos trabalhos do meu filho são expostos.
15. O ambiente do Jardim de Infância promove o bem-estar do meu filho.
16. O Jardim de Infância promove o respeito pelas características e interesses de cada criança.
17. Conheço as regras de funcionamento do Jardim de Infância.
18. Os responsáveis do Jardim de Infância promovem o seu bom funcionamento.
19. Participo na autoavaliação do Agrupamento de Escolas/Estabelecimento de Ensino.
20. Gosto que o meu filho frequente este Jardim de Infância.

Q6 - Questionário aos Pais e Encarregados de Educação

01. Conheço o projeto educativo da escola.
02. Sou incentivado a acompanhar a vida escolar do meu filho.
03. Conheço bem as regras de funcionamento da escola.
04. Os responsáveis da escola são acessíveis e disponíveis.
05. Os responsáveis promovem o bom funcionamento da escola.
06. O meu filho é incentivado a melhorar sempre os seus resultados escolares.
07. O meu filho é apoiado e incentivado a ultrapassar as suas dificuldades.
08. Sou envolvido no desenvolvimento de estratégias para a inclusão do meu filho

09. Sou informado sobre as aprendizagens realizadas pelo meu filho.
10. Sou envolvido no desenvolvimento de estratégias para melhorar as aprendizagens do meu filho.
11. Sou esclarecido sobre a avaliação das aprendizagens do meu filho.
12. Conheço os projetos da escola em que o meu filho está envolvido.
13. O meu filho participa em atividades culturais da escola.
14. O meu filho participa em atividades científicas da escola.
15. O meu filho participa em atividades artísticas da escola.
16. O meu filho participa em atividades desportivas da escola.
17. O professor/diretor de turma do meu filho faz uma boa ligação à família.
18. Os recursos educativos da escola são bem utilizados para as aprendizagens dos alunos.
19. O ambiente da escola promove o bem-estar do meu filho.
20. A escola promove o respeito pelas diferenças.
21. A escola resolve bem as situações de indisciplina.
22. O meu filho sente-se seguro na escola.
23. Participo na autoavaliação da escola.
24. Gosto que o meu filho frequente esta escola.

ANEXO 2: Quadro de análise de uma Escola Católica

ESCOLA CATÓLICA	1. Educação Integral e transversal	DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA A Desenvolve várias dimensões da pessoa?	Intelectual
			Física
			Afetivo-sexual
			Emocional-relacional
			Ético-moral
			Estética-artística
			Religiosa-espiritual
		DIMENSÃO PEDAGÓGICA CA Forma nas novas competências?	Aprender a aprender
			TIC
			Línguas emergentes
			Cidadania europeia
		DIMENSÃO AXIOLÓGICA Educa para os valores cristãos? Que orientação axiológica?	Vida
			Amor
			Verdade
			Liberdade
			Justiça
			Paz
		DIMENSÃO CRISTOCÊNTRICA CA É uma Escola no coração de Cristo?	Referência no PE
			Sinais exteriores (imagens, crucifixos, cartazes)
			Relações fraternas
			Convicções cristãs dos agentes educativos
			Vivência cristã dos educadores
		DIMENSÃO RELIGIOSA Promove transversalmente a dimensão religiosa do ensino?	Promove síntese entre fé-razão-cultura-vida?
			Articulação curricular das disciplinas com a visão cristã do homem, da vida, do mundo, da história...
			Que formação cristã dos agentes educativos?
			Promove o diálogo inter-religioso?
			Assume a fé como fonte de conhecimento?
		DIMENSÃO MORAL CRISTÃ Dá importância e relevância às aulas de EMRC?	Tempos semanais
			Obrigatoriedade
			Prioridade
			Seleção e formação teológica dos professores de EMRC

ESCOLA CATÓLICA	2. Catolicidade	Está aberta a todos (os credos, raças, cores, classes sociais, convicções)?	Critérios de admissão de alunos
			Critérios de exclusão dos alunos
			Escola inclusiva e incluidora Atenção aos alunos com Necessidades Educativas Especiais
		Esta atenta aos (mais) pobres?	Medidas de proteção social
			Apoio às famílias numerosas e pobres
		Responsabilização dos pais?	Respeito pelos pais como primeiros educadores
			Associação de Pais
		Aberta ao meio social?	Relações e parcerias com instituições
		Integra da eclesialmente?	Relação com a congregação
			Relação com a Paróquia
			Relação com a Diocese
			Quem a constitui?
			Relação com a Direção
			Que lugar no Colégio?
		Oferece experiências de oração, de celebração e de reflexão espiritual?	Tempos
			Lugares
			Meios
			Iniciativas
			É diferenciada de EMRC?
			Tem relação com a Paróquia?
			Quais?
			Como?
			Na comunidade cristã
			No próprio Colégio
			Na sociedade
			Tem capela? Que lugar ocupa no edifício?
			Caraterísticas arquitetónicas do edifício o que dizem da casa?

		O Colégio tem um ambiente religioso educativo?	Simplicidade e austeridade do ambiente externo?
			Lógicas da organização dos espaços e regras de utilização reproduzem modelo familiar?
		O Colégio tem um ambiente educativo cristão animado por um espírito de liberdade e caridade?	Relação pedagógica é de proximidade, familiaridade, atenção, hospitalidade?
			Há respeito pela singularidade de cada pessoa?
			Educa-se para o espírito de comunidade?
			Que tipo de comunicação é dominante (anónima, personalizada, virtual, agressiva)?
			Há ambiente de cooperação entre pessoas, órgãos e serviços?
			Há disciplina?
			Há organização?
			Há segurança?
			As normas refletem os princípios evangélicos?
		Como se percebe o carácter próprio da na sua cultura organizacional ?	Como se conhece e vivencia o carisma próprio do (a) fundador (a) ou patrono?
			Quais as manifestações visuais e simbólicas (lemas, uniformes, capela)?
			Que rituais e tradições próprios tem o Colégio?
			Que linguagens, metáforas, heróis preenchem o ambiente escolar?
			Que cultura há de participação e envolvimento de todos?
		Lidera pelo exemplo?	É coerente com a sua identidade cristã, tendo uma vida integrada e não dividida?
			É um referente dos valores do Colégio?
			Exerce uma liderança virtuosa?

E	SC	2. Competências		Lidera por valores e com valores? Que valores?	
				Lidera com paixão?	É apaixonado pela causa da educação?
					Exerce uma liderança inspiradora?
					É criativo e dinamizador?
					É mobilizador?
				Lidera com visão?	É um líder com visão, seguindo os propósitos do Colégio, em torno de uma causa comum?
					É recetivo à novidade e renovador?
					Lidera a mudança?
					É capaz de decisões difíceis?
					Promove a avaliação em ordem à melhoria?
				Lidera com humildade?	Tem um pensamento autocrítico?
					Tem uma liderança adaptativa?
					Exerce uma liderança humilde e servidora?
					É capaz de aprender?
			O líder tem as competências necessárias?	Científica: estuda as matérias e domina os dossiers?	
				Pedagógica: planifica, organiza, avalia e acompanha as tarefas e os processos de ensino-aprendizagem?	
				Pastoral: promove e articula todas as práticas e iniciativas, de modo a garantir a dimensão religiosa do ensino e a proposta da fé cristã no Colégio?	
			A que tarefas dá prioridade?	Tarefas mais pobres	Controlar professores
					Cumprir burocracia
					Garantir a ordem
					Representar a instituição
					Exigir o cumprimento das normas
					Consertar os estragos
					Impor castigos
					Substituir os ausentes
		Tarefas mais ricas	Tarefas mais	Ajudar quem precisa	
				Coordenar o projeto educativo	
				Estimular os professores	
				Incentivar o aperfeiçoamento	

		A que tarefas dá prioridade?		Implantar espírito de equipa
				Investigar sobre a prática
				Favorecer um clima positivo
				Desenvolver valores
				Impulsionar entusiasmo
		Que relação com a Direção administrativa?		Há sintonia de projetos, metas e objetivos?
				Há complementaridade de funções?
				Há colaboração mútua?
				Há respeito e colaboração institucional?
		ESCOLA CATÓLICA: LIDERANÇA DA FUNÇÃO DIRETIVA PEDAGÓGICA	3. Compromisso com a Doutrina Social da Igreja	Dignidade humana
Promove a formação integral dos alunos e agentes educativos?				
Bem comum	Envolve a todos para o maior bem de todos, sem se deixar levar por interesses particulares?			
	Organiza os horários, em função do bem comum ou do interesse particular?			
	Garante o bem de todos?			
Subsidiariedade	Partilha a liderança, respeitando os órgãos e as estruturas de orientação educativa?			
	Sabe trabalhar em equipa?			
	Promove a participação e corresponsabilidade de todos?			
Solidariedade	Solidariedade: está atento aos mais fracos?			
	Luta pela superação das múltiplas pobreza?			
E S	4. Identida de cristã	O líder dá testemunho público da sua fé?	Tem algum compromisso eclesial?	
			Identifica-se como cristão diante dos alunos?	
			Participa nas celebrações litúrgicas da comunidade educativa?	
			Os seus gestos e atitudes são inspiradores da vivência da fé?	
			Verdade e transparência: define com verdade e clareza as responsabilidades?	

		O líder exerce a Direção a partir de um quadro de valores do Colégio?	Liberdade e respeito pelo outro: Aceita a diversidade de opiniões? Respeita a diferença?
			Justiça e retidão nas decisões: É imparcial? Dá a cada um o que é devido?
			Caridade: Corrige com discrição? Escuta com atenção? Usa de compaixão? Pratica e promove a solidariedade?
	5. Cultura de escola	Como a liderança Influencia a cultura de escola?	Tem uma visão que dá ao Colégio uma identidade?
			Define uma missão para o Colégio?
			Está atento aos aspetos informais mais subtis e simbólicos da vida escolar?
			Promove estratégias concertadas de atuação?
			Estimula o empenho individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho?
			Renova e fortalece a identidade católica do Colégio?
			Promove a sua formação integral e a de todos os agentes educativos?
			O tipo e a qualidade da relação pedagógica marcam a diferença no Colégio?
	ES 1. Autoridade Moral	Lidera pelo exemplo?	Vive o trabalho como vocação?
			Inspira pelo exemplo?
			É capaz de dar e de receber?
			Tem uma vida integrada e não dividida?
			Exerce uma liderança virtuosa?
		Lidera com paixão?	É apaixonado pela causa da educação?
			Exerce uma liderança inspiradora?
			É criativo e dinamizador?
			É mobilizador?
			É um líder com visão, seguindo os propósitos do Colégio, em torno de uma causa comum?
			É recetivo à novidade e renovador?

	2. Competências	Lidera com visão?	Lidera a mudança?	
			É capaz de decisões difíceis?	
			Promove a avaliação em ordem à melhoria?	
		Lidera com humildade?	Tem um pensamento autocrítico?	
			Tem uma liderança adaptativa?	
			Exerce uma liderança humilde e servidora?	
			É capaz de aprender?	
			Tem as competências necessárias?	Científica: Tem habilitações próprias em Administração Escolar?
				Administrativa: Planifica, organiza, avalia, acompanha e os procedimentos administrativa ?
				Pastoral: Tem formação teológico-pastoral?
			A que tarefas dá prioridade?	Supervisão da Secretaria
				Supervisão da contabilidade
	Atendimento aos pais			
	Atendimento dos alunos			
	Atendimento dos professores			
	Promoção da formação			
	Contactos institucionais			
	Controle dos funcionários			
	Reunião de Direção			
	Que relação com a Direção pedagógica?		Há sintonia de projetos, metas e objetivos?	
			Há complementaridade de funções?	
			Há respeito e colaboração institucional?	
	E		3	Dignidade Humana
A pessoa está acima do lucro?				
Promove o desenvolvimento integral da pessoa?				
Organiza tempos e tarefas, respeitando a diferença, os limites e capacidades de cada um?				
Respeita o direito à formação, ao descanso e ao equilíbrio familiar?				
Valoriza a pessoa certa no trabalho certo?				

		Bem comum	Finaliza os lucros, em ordem à melhoria do bem-estar e do bem comum?
			Aloca os recursos para todos os interessados: professores, alunos, fornecedores, comunidade?
		Subsidiariedade	Delega competências, respeita as estruturas de participação e corresponsabilidade?
			Potencia a formação e capacidade dos outros, para que se tornem coempreendedores?
		Solidariedade	Atenção a pessoas carentes, pouco assistidas e com necessidades.
			Algum fundo de solidariedade?

ESCOLA CATÓLICA:	4. Identidade cristã	O líder dá testemunho da sua fé?	Tem algum compromisso eclesial?
			Identifica-se como cristão diante dos alunos?
			Participa nas celebrações litúrgicas da comunidade educativa?
			Os seus gestos e atitudes são inspiradores da vivência da fé?
		O líder exerce a Direção a partir de um quadro de valores do Colégio? * Verdade	Há coerência entre o discurso e a prática?
			É transparente nas suas práticas?
			Respeita os compromissos?
			Respeita a liberdade de expressão, de opinião...de pensamento?
			Aplica as normas com sentido pedagógico?
			Procura formas de salários justos aos empregados, preços justos aos clientes e fornecedores, lucros justos, e impostos justos às comunidades locais?
			Pratica concorrência leal (preços, recursos)?
			Reconhece e recompensa os talentos?

		Liberdade	Preocupa-se com bons e mais procedimentos, bons e maus fins?
		Justiça	
		Caridade	Faz do amor ao próximo um critério de gestão?
			Potencia uma ética da crítica, da justiça e do cuidado?

ESCOLA CATÓLICA: LIDERANÇA DA FUNÇÃO ADMINISTRATIVA	5. Cultura de escola	Liderança e cultura de escola	Tem uma visão que dá ao Colégio uma identidade?
			Define uma missão para o Colégio?
			Está atento aos aspetos informais mais subtis e simbólicos da vida escolar?
			Promove estratégias concertadas de atuação?
			Estimula o empenho individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho?
			Renova e fortalece a identidade católica do Colégio?
			Promove a sua formação integral e a de todos os agentes educativos?
			Vela por que todas as práticas e iniciativas garantam a dimensão religiosa do ensino e a proposta da fé cristã no Colégio?
			O tipo e a qualidade da relação pedagógica marcam a diferença no Colégio?
			É um referente dos valores do Colégio?

Figura 1 – Quadro de análise proposto por (Lopes, 2014)

ANEXO 3: Esboço Organizacional dos Colégios da Diocese

Organização pedagógica e administrativa do grupo de colégios da diocese do Porto

SECÇÃO I - Entidade Titular

Artigo 1.º

Definição

1. A Entidade Titular é o órgão de Governo Geral dos colégios da Diocese nas áreas do património, da educação e da administração e gestão.

Artigo 2.º

Constituição

A Entidade Titular dos colégios é constituída pelo Bispo da Diocese.

Artigo 3.º

Competências

Compete à Entidade Titular:

- a) Definir orientações gerais para os colégios diocesanos;
- b) Nomear a Direção-geral dos colégios diocesanos
- c) Nomear as direções pedagógicas dos colégios, sobre proposta da DG
- d) Apreciar e aprovar o Relatório de Atividades e Contas a apresentar pela Direção-Geral

SECÇÃO II – Direção geral dos colégios

Artigo 4º

Definição

1. Definição

A direção geral (DG) é um órgão de direção dos colégios da Diocese, que assume uma natureza colegial e que se constitui como instância de representação da entidade titular, direção, orientação, articulação, integração e coordenação de diferentes valências educativas, interface entre a Entidade Titular e as direções pedagógicas dos colégios. Sem prejuízo das competências próprias das Direções Pedagógicas, a DG, sob orientação da Entidade Titular, dirige e coordena, de forma transversal e articulada, a ação educativa do Grupo de colégios com o objetivo de executar a missão global dos colégios diocesanos.

2. Designação, Mandato e Composição

- a) A DG é designada pela entidade titular tendo um mandato de quatro anos, podendo ser renovado até um máximo de dois mandatos.
- b) A DG é um órgão colegial, constituída por um presidente, um vice-presidente e três vogais.
- c) O presidente da DG é uma personalidade de reconhecido mérito no campo da administração educativa, liderança e gestão pedagógica.
- d) O vice-presidente é uma personalidade de reconhecido mérito na área da gestão patrimonial e financeira.
- e) Os vogais são por inerência os diretores pedagógicos de cada colégio.

3. Competências

São Competências da DG:

- a)** Propor à entidade titular a nomeação dos diretores pedagógicos dos colégios;
- b)** Aprovar os Projetos Educativos dos colégios (PE);
- c)** Aprovar os Projetos Curriculares de cada colégio (PCE);
- d)** Aprovar o Regulamento Interno dos colégios (RI);
- e)** Assegurar os recursos físicos necessários para garantir a prossecução do Projeto Educativo de cada colégio;
- f)** Representar os colégios em todos os assuntos de natureza administrativa;
- g)** Responder pela correta aplicação dos subsídios, créditos e outros apoios concedidos;
- h)** Estabelecer a organização administrativa e as condições de funcionamento dos colégios;
- i)** Assegurar a contratação e a gestão de recursos humanos;
- j)** Nomear as Direções Pedagógicas e destituí-las por incumprimento das suas funções e/ou alteração da legislação;
- k)** Nomear a gestão Administrativa e Financeira de cada colégio e destituí-la por incumprimento das suas funções e/ou alteração da legislação;
- l)** Prestar ao Ministério da Educação as informações que este, nos termos da lei, solicitar;
- m)** Cumprir as demais obrigações impostas por lei.
- n)** Definir um modelo de comunicação entre os membros das comunidades educativas, que sirva de referência global para os colégios da Diocese;
- o)** Definir, o quadro de referência global da planificação, monitorização e avaliação das atividades curriculares e não curriculares;
- p)** Formular, de forma participada, uma orientação estratégica global da ação educativa positiva e motivante, de acordo com a visão e a missão estabelecidas;
- q)** Promover estratégias gerais de gestão da qualidade das aprendizagens de todos os elementos das comunidades educativas;

- r) Definir, mediante processos de escuta e auscultação e em articulação com a Entidade Titular e as Comunidades Educativas, dinâmicas de reconhecimento, estímulo e motivação de boas práticas educativas;
- s) Coordenar o Departamento de Inovação e Desenvolvimento Organizacional (DIDO);
- t) Definir o quadro de referência da avaliação de desempenho dos colaboradores com funções pedagógicas, tendo por base o regulamento do Plano de Desenvolvimento Profissional e da Avaliação de Desempenho;
- u) Definir o quadro geral da distribuição do serviço docente;
- v) Definir um quadro global de inovação pedagógica e as estratégias conducentes à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, que promovam o sucesso dos alunos e a sua plena realização enquanto estudantes e pessoas;
- w) Definir, os quadros de referência para a elaboração dos Projetos Educativos e Projetos Curriculares a elaborar por cada colégio;
- x) Definir os critérios gerais para a elaboração do Plano Anual de Atividades, Plano de formação, Plano de monitorização e autoavaliação dos colégios;
- y) Pesquisar, analisar e disseminar modelos educativos nacionais e internacionais que atendem aos desafios pedagógicos atuais;
- z) Definir, em articulação com os conselhos pedagógicos de cada colégio, o quadro geral de apoio à ação docente e disponibilizar meios e recursos para o exercício das competências dos coordenadores de projetos e dos coordenadores de Departamento;
- aa) Apoiar, em articulação com as as direções pedagógicas, o plano de atividades das Associações de Pais e Encarregados de Educação e da Associação Alumni;
- bb) Definir estratégias de acolhimento e de integração de novos docentes e assegurar a respetiva monitorização;
- cc) Participar, sem direito a voto, nas reuniões dos conselhos pedagógicos e dos departamentos curriculares, sempre que tal se revele pertinente.

SECÇÃO III - Direção Pedagógica

Artigo 4.º

Definição

A Direção Pedagógica (DP) é o órgão de direção e gestão do Colégio nas áreas pedagógicas e culturais.

Artigo 5.º

Composição e funcionamento

A Direção Pedagógica (DP) é responsável pela Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário e a sua composição é designada pela Entidade Titular, sob proposta da DG.

Artigo 6.º

Competências

Compete à DP:

- a)** Representar o colégio junto do Ministério da Educação em todos os assuntos de natureza pedagógica;
- b)** Garantir as relações com o Ministério da Educação, assinar e enviar-lhe, em tempo útil, toda a documentação exigida por lei;
- c)** Assinar as certidões e os documentos académicos do colégio;
- d)** Cumprir e fazer cumprir as leis e disposições vigentes e operacionalizar a informação entre os membros da comunidade educativa;
- e)** Planificar, superintender e avaliar as atividades curriculares e culturais;
- f)** Promover o cumprimento dos planos e das demais orientações curriculares;
- g)** Criar as condições de verificação da validade, confiabilidade e conformidade existente entre os documentos e registos resultantes da avaliação interna;
- h)** Designar, no início do ano letivo, a equipa de supervisão geral, para aferir da conformidade factual e legal dos registos de avaliação dos respetivos conselhos de docentes/de turma, nomeadamente, os dossiers de direção de turma, as pautas de avaliação, as atas das reuniões, os registos biográficos e as fichas de informação periodal, assim como outros documentos, nomeadamente, os livros de ponto e termos. A Direção Pedagógica integra e preside a equipa de supervisão geral;
- i)** Formular uma visão estratégica positiva e motivante, de acordo com a visão e a missão estabelecidas;
- j)** Envolver as equipas e suscitar a sua adesão à visão e à missão;
- k)** Integrar na sua visão estratégica a gestão da qualidade das aprendizagens de todos os elementos da comunidade;
- l)** Reconhecer, estimular e motivar as boas práticas educativas;
- m)** Promover e encorajar a inovação pedagógica;
- n)** Recolher sugestões e propor às equipas educativas temas e estratégias concretas para inovação;
- o)** Aplicar medidas de inovação ou reformulação de procedimentos, com vista à melhoria educativa;
- p)** Adaptar o estilo de liderança às diferentes características dos colaboradores;
- q)** Promover a autonomia progressiva dos colaboradores;
- r)** Obter o cumprimento das suas orientações através de respeito e adesão;
- s)** Constituir-se como um exemplo de comportamento profissional para as equipas educativas (liderança pelo exemplo);

- t)** No âmbito das suas competências, identificar e promover situações que requerem momentos formais de comunicação com alunos e encarregados de educação;
- u)** Delegar todas as tarefas e responsabilidades em que tal é adequado;
- v)** Promover a delegação desafiante, proporcionando assim oportunidades de desenvolvimento individual dos seus colaboradores, deixando claro o âmbito de responsabilidade, os recursos e o objetivo final;
- w)** Responsabilizar as lideranças intermédias pelos resultados das tarefas atribuídas;
- x)** Controlar a qualidade dos processos e resultados em grau adequado;
- y)** Zelar pela educação integral e pela disciplina consentida aos alunos;
- z)** Proceder à avaliação de desempenho dos trabalhadores com funções pedagógicas, tendo por base o regulamento do Plano de Desenvolvimento Profissional dos docentes e da Avaliação de Desempenho;
- aa)** Propor à Entidade Titular a contratação e o despedimento de pessoal docente;
- bb)** Nomear e dispensar, após prévio parecer favorável da DG, os responsáveis dos diferentes órgãos, que se encontram sob a sua tutela;
- cc)** Distribuir o serviço docente e não docente, segundo critérios aprovados pelo Conselho Pedagógico e ratificados pela DG;
- dd)** Orientar e superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- ee)** Promover a inovação pedagógica e estabelecer com todo o corpo docente estratégias conducentes à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, que promovam o sucesso dos alunos e a sua plena realização enquanto estudantes e pessoas;
- ff)** Elaborar e submeter à aprovação da DG o PE;
- gg)** Elaborar e submeter à aprovação da DG o PCE;
- hh)** Elaborar e submeter à aprovação da DG o RI, o Plano de formação, o Plano Anual de Atividades (PAA) e o regulamento do Plano de Desenvolvimento Profissional dos Docentes e Avaliação de Desempenho;
- ii)** Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como outros recursos educativos;
- jj)** Autorizar a entrada no colégio de pessoas não pertencentes à comunidade escolar;
- kk)** Autorizar a afixação de cartazes e demais informações nos locais designados para o efeito;
- ll)** Convocar e calendarizar reuniões;
- mm)** Atender os encarregados de educação sempre que solicitado;
- nn)** Atender os encarregados de educação de todos os alunos que concretizem pré-inscrição;
- oo)** Orientar e monitorizar o trabalho desenvolvido pelo Departamento de Apoio à Prática Pedagógica, no domínio das suas funções;
- pp)** Exercer as demais atividades e poderes que lhe sejam conferidos pela legislação em vigor, pela Entidade Titular e pelo presente regulamento.

Artigo 7.º
Atribuições

À Direção Pedagógica responsável estão atribuídas todas as competências acima enunciadas.

Artigo 8.º
Designação

A Direção Pedagógica é nomeada pela entidade titular sob proposta da DG.

Artigo 9.º
Mandato

O mandato da Direção Pedagógica tem a duração de quatro anos, podendo ser renovado por duas vezes.

Ponderar Criação de Direção Administração e Financeira transversal aos colégios, com um administrador-delegado em cada colégio]

Conselho Pedagógico

Departamentos Curriculares

Departamento de Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Organizacional [este órgão é transversal e funciona na dependência da DG]

APÊNDICES

Apêndice 1: Resultados, análise e discussão dos Questionários



CATÓLICA
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA**

PORTO

O todo é mais do que a soma das partes.
Elementos para a construção de um referencial analítico de avaliação
das Escolas Católicas Diocesanas do Porto.
Estudo de caso instrumental e projetivo.

Mestrado em Ciências da Educação | Especialização em Administração e Organização Escolar | 2023/2024

RESULTADOS / ANÁLISE / DISCUSSÃO Questionários

Índice

Índice.....	1
Observações metodológicas	3
Siglário	4
ALUNOS.....	4
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	4
DOCENTES	5
Colaboradores NÃO DOCENTES	5
Alunos 1.º ciclo (4º ano).....	6
Questões	6
Categorização das questões por dimensão	6
Resultados	8
Análise dos resultados.....	10
Respostas à questão aberta	10
Conclusões	11
Leitura compreensiva	12
Alunos 2.º ciclo	14
Questões	14
Categorização das questões por dimensão	14
Resultados	16
Análise dos resultados.....	18
Respostas às questões abertas.....	18
Conclusões	20
Leitura compreensiva	21
Alunos 3.º ciclo	23
Resultados	24
Análise dos resultados.....	26
Respostas às questões abertas.....	26

Conclusões	29
Leitura compreensiva	30
Alunos Ensino Secundário	32
Resultados globais.....	32
Respostas às questões abertas.....	34
Síntese comparativa das respostas dos três cursos do ensino secundário.....	36
Conclusões	38
Leitura compreensiva	40
Alunos Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	43
Resultados parciais	43
Alunos Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas	45
Resultados parciais	45
Alunos Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.....	47
Resultados parciais	47
Síntese comparativa das respostas dos alunos do 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário.....	49
RESUMO da leitura compreensiva	50
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	51
Pré-Escolar	51
Questões.....	51
Categorização das questões por dimensão	51
Resultados	53
Análise dos resultados.....	54
Resposta à questão aberta	54
Conclusões / Leitura compreensiva	55
1º Ciclo	56
Questões.....	56
Categorização das questões por dimensão	56
Resultados	58
Análise dos resultados.....	60
Respostas à questão aberta	60
Conclusões / Leitura compreensiva	62
2º Ciclo	64
Resultados	65
Análise dos resultados.....	67
Respostas à questão aberta	67

Conclusões / Leitura compreensiva	69
3º Ciclo	71
Resultados	72
Análise dos resultados.....	74
Respostas à questão aberta	74
Conclusões / Leitura compreensiva	76
Ensino Secundário.....	78
Resultados	79
Análise dos resultados.....	81
Respostas à questão aberta	81
Conclusões / Leitura compreensiva	82
RESUMO da leitura compreensiva	84
DOCENTES	85
Questões	85
Categorização das questões por dimensão	86
Caracterização dos respondentes.....	87
Resultados	89
Análise dos resultados.....	91
Respostas à questão aberta	91
Respostas à questão SIM / NÃO	99
Conclusões / Leitura compreensiva.....	99
Colaboradores NÃO DOCENTES	105
Questões	105
Categorização das questões por dimensão	105
Caracterização dos respondentes.....	106
Resultados	107
Análise dos resultados.....	108
Respostas à questão aberta	108
Conclusões / Leitura compreensiva.....	109

Observações metodológicas

- Ensaio de interpretação dos resultados onde há mais dispersão na concordância
- Triangular estes dados com os obtidos com os outros sujeitos e fazer a respetiva leitura compreensiva.
- Tendo em conta os resultados globais gerar uma compreensão/explicação global das lógicas de ação percebidas.

Siglário

DT – Diretor(a) de Turma
 EE – Pais / Encarregados de Educação
 PADA – Plano Anual Diocesano de Atividades
 PED – Projeto Educativo Diocesano
 RID – Regulamento Interno Diocesano

Breve caracterização do Colégio

A caracterização da oferta formativa do colégio e dos recursos humanos de que dispõe pode ser observada na seguinte tabela:

Tabela 1 – Oferta formativa e recursos humanos

Nível/Ciclo		Crianças/alunos (N.º)	Grupos/turmas (N.º)
Oferta Formativa	Educação Pré-Escolar	37	2
	1.º CEB	100	5
	2.º CEB	68	4
	3.º CEB	93	6
	- Ciências e Tecnologias	59	4
	E - Ciências	18	3
	S Socioeconómicas		
	- Línguas e Humanidades	15	2
TOTAL		316	26
		(N.º)	
Recursos Humanos	Docentes	39	
	Não Docentes	16	

TOTAL de INQUIRIDOS 381

ALUNOS

Grupo 1	Alunos 1.º ciclo (4º ano)	24
Grupo 2	Alunos 2.º ciclo	60
Grupo 3	Alunos 3.º Ciclo	64
Grupo 4	Alunos Secundário: Ciências e Tecnologias	36
Grupo 5	Alunos Secundário: Ciências Socioeconómicas	14
Grupo 6	Alunos Secundário: Línguas e Humanidades	07
TOTAL		205

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Grupo 1	EE Pré-escolar	17
Grupo 2	EE 1.º ciclo	37
Grupo 3	EE 2.º ciclo	32
Grupo 4	EE 3.º Ciclo	36
Grupo 5	EE Secundário: Ciências e Tecnologias	13
Grupo 6	EE Secundário: Ciências Socioeconómicas	6
Grupo 7	EE Secundário: Línguas e Humanidades	1
TOTAL		142

DOCENTES

Grupo 1	Docentes	25
---------	----------	----

Colaboradores NÃO DOCENTES

Grupo 1	Colaboradores não docentes	09
---------	----------------------------	----

Alunos 1.º ciclo (4º ano)

Questões

1. As tarefas que realizo nas aulas são interessantes e ajudam-me a aprender.
2. O professor apoia os alunos quando têm dificuldades em aprender.
3. Sou incentivado a fazer sempre melhor os meus trabalhos no Colégio.
4. Sou incentivado a fazer pesquisas para alargar os meus conhecimentos.
5. Nas aulas o professor avalia os meus trabalhos para eu melhorar.
6. Eu avalio o meu trabalho nas aulas.
7. São pedidas aos alunos sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio.
8. No Colégio faço trabalhos práticos e experiências.
9. No Colégio realizo atividades artísticas.
10. No Colégio realizo atividades físicas e desportivas.
11. Sou incentivado a ler, dentro e fora do Colégio.
12. No Colégio uso os computadores/tablets para realizar tarefas escolares.
13. No Colégio participo em projetos ligados à saúde e ao bem-estar.
14. No Colégio sou incentivado a participar em ações de solidariedade e cidadania.
15. No Colégio é possível desenvolver atividades propostas pelos alunos.
16. Faço trabalhos de grupo na sala de aula.
17. Alguns dos meus trabalhos são expostos no Colégio.
18. Os adultos do meu Colégio ajudam-me sempre que preciso.
19. No Colégio os alunos respeitam as diferenças entre uns e outros.
20. Os alunos respeitam os adultos que trabalham no Colégio.
21. Os alunos participam na elaboração das regras da turma.
22. Sinto-me seguro no Colégio.
23. Gosto do meu Colégio.
24. Sei que o Colégio de Ermesinde é um Colégio católico da diocese do Porto.
25. Sei que, para além do Colégio de Ermesinde, a Diocese do Porto tem também o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia.
26. Realizo atividades com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia

27. Podes deixar no espaço que se segue algum comentário que queiras partilhar.

Nota: relativamente à [Q.: 26 - Realizo atividades com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia], detetando-se um desvio interpretativo do enunciado, assumir-se-á, para efeitos de análise e leitura dos dados, que as respostas “Discordo” / “Não sei” são equivalentes, deduzindo-a percepção que “estas atividades não são realizadas”

Categorização das questões por dimensão

Dimensão	Categoria	Questão
Ambiente de aprendizagem na sala de aula	Interesse e pertinência das tarefas realizadas na aula	1
	Apoio do professor nas aprendizagens	2
	Incentivo à melhoria da aprendizagem	3
	Incentivo da autonomia na aprendizagem	4
	Avaliação para a melhoria dos alunos	5
	Autoavaliação	6
	Realização de trabalho colaborativo	16
	Participação dos alunos na definição de regras de funcionamento	21
Funcionamento do colégio	Propostas de melhoria de funcionamento	7
	Trabalho prático / experimental	8
	Realização de atividades artística	9

Dimensão	Categoria	Questão
	Realização de atividades físicas e desportivas	10
	Incentivo à leitura	11
	Utilização de recursos informáticos	12
	Participação em projetos (saúde; bem-estar)	13
	Participação em Ações (solidariedade; cidadania)	14
	Desenvolvimento de atividades propostas pelos alunos	15
	Divulgação de trabalhos na comunidade	17
	Integração dos alunos pelos adultos	18
	Respeito dos alunos pelas diferenças	19
	Respeito dos alunos pelos adultos	20
	Perceção de segurança	22
Perceção global / específica	Perceção global	23
	Perceção da especificidade católica do colégio	24
	Perceção da especificidade católica dos 3 colégios diocesanos	25
Atividades comuns	Realização de atividades comuns aos 3 colégios diocesanos	26

Resultados

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	
1	17	70,8%	4	16,67%	0	0,00%	0	0,00%	3	12,50%	24	100,0%
2	15	62,5%	9	37,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	24	100,0%
3	15	62,5%	6	25,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	12,50%	24	100,0%
4	10	41,7%	9	37,50%	1	4,17%	0	0,00%	4	16,67%	24	100,0%
5	18	75,0%	6	25,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	24	100,0%
6	8	33,3%	10	41,67%	1	4,17%	2	8,33%	3	12,50%	24	100,0%
7	4	16,7%	12	50,00%	2	8,33%	3	12,50%	3	12,50%	24	100,0%
8	12	50,0%	11	45,83%	0	0,00%	0	0,00%	1	4,17%	24	100,0%
9	20	83,3%	4	16,67%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	24	100,0%
10	20	83,3%	3	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	1	4,17%	24	100,0%
11	14	58,3%	6	25,00%	3	12,50%	0	0,00%	1	4,17%	24	100,0%
12	10	41,7%	9	37,50%	2	8,33%	0	0,00%	3	12,50%	24	100,0%
13	8	33,3%	10	41,67%	2	8,33%	0	0,00%	4	16,67%	24	100,0%
14	5	20,8%	11	45,83%	2	8,33%	0	0,00%	6	25,00%	24	100,0%
15	4	16,7%	14	58,33%	3	12,50%	1	4,17%	2	8,33%	24	100,0%
16	14	58,3%	9	37,50%	1	4,17%	0	0,00%	0	0,00%	24	100,0%
17	10	41,7%	10	41,67%	0	0,00%	0	0,00%	4	16,67%	24	100,0%
18	11	45,8%	12	50,00%	1	4,17%	0	0,00%	0	0,00%	24	100,0%
19	9	37,5%	9	37,50%	4	16,67%	0	0,00%	2	8,33%	24	100,0%
20	9	37,5%	7	29,17%	3	12,50%	1	4,17%	4	16,67%	24	100,0%
21	3	12,5%	10	41,67%	5	20,83%	0	0,00%	6	25,00%	24	100,0%
22	18	75,0%	4	16,67%	1	4,17%	1	4,17%	0	0,00%	24	100,0%
23	20	83,3%	2	8,33%	0	0,00%	1	4,17%	1	4,17%	24	100,0%
24	14	58,3%	3	12,50%	0	0,00%	1	4,17%	6	25,00%	24	100,0%
25	5	20,8%	8	33,33%	1	4,17%	0	0,00%	10	41,67%	24	100,0%

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
26	0	0,0%	1	4,17%	7	29,17%	8	33,33%	8	33,33%	24	100,0%

Análise dos resultados

Relativamente à **perceção global sobre o colégio**, 92% dos respondentes manifestaram uma **opinião positiva**, 83% dos quais referindo que “gostam do seu colégio” totalmente.

*Sobre a **perceção da especificidade católica** do próprio colégio, 25% dos inquiridos “não sabem / não respondem”, verificando-se que 42% referem a mesma resposta, quando inquiridos se “sabem que, para além do Colégio de Ermesinde, a Diocese do Porto tem também o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia”.

Sobre o **ambiente de aprendizagem na sala de aula**, sumariam-se os seguintes resultados:

- A totalidade dos alunos considera que conta com o apoio do professor nas aprendizagens e que a avaliação está ordenada para a melhoria dos alunos.
 - O docente avalia os trabalhos para a melhoria das aprendizagens (“Concordo totalmente” - 75%; “Concordo” - 25%);
 - O professor apoia os alunos quando têm dificuldades em aprender (63% - 37%);
- 96% dos inquiridos regista que realizam trabalhos colaborativos em contexto de sala de aula (58% - 38%);
- 88% concorda que as tarefas realizadas na aula são interessantes e pertinentes para as aprendizagens (71% - 17%) e que os alunos são incentivados a melhorar a sua aprendizagem (63% - 25%);
- 80% referem que é incentivada a sua autonomia (fazer pesquisas para alargar os seus conhecimentos (42% - 38%))
- 75% que é promovida uma cultura de autoavaliação (avaliam o seu trabalho nas aulas (33% - 42%))
- 54% que participam na elaboração das regras de funcionamento da turma, sendo que 21% “discordam” e 25% “não sabe / não responde”

Ao **nível da organização / funcionamento do colégio**,

- A totalidade dos alunos afirmam realizar “atividades artísticas” (100%) e “atividades físicas e desportivas” (96%, sendo que 1 respondente “não sabe / não responde”).
- 96% afirmam:
 - realizar trabalhos práticos e experiências (50% - 46%)
 - ser ajudados pelos adultos sempre que precisam (46% - 50%)
- 92% sente-se seguro no Colégio (75% - 17%)
- 84% vê os seus trabalhos divulgados na comunidade (42% - 42%)
- 83% é incentivado a ler, dentro e fora do Colégio (58% - 25%)
- 80% refere utilizar recursos informáticos (42% - 38%)
- 75% refere que os alunos:
 - respeitam as diferenças (37,5% - 37,50%)
 - participam em projetos ligados à saúde e ao bem-estar (33% - 42%)
 - podem desenvolver, no colégio, atividades por si propostas (17% - 58%)
- 66% dos respondentes refere que:
 - os alunos respeitam os adultos (38% - 29%), sendo que 17% “discorda” e 17% “não sabe / não responde”
 - são incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania (20% - 46%), a que acresce 25% que “não sabe / não responde”
 - são pedidas aos alunos sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio (16% - 50%), a que acresce 34% que “discorda” e “não sabe / não responde”

Respostas à questão aberta

27. Podes deixar no espaço que se segue algum comentário que queiras partilhar.

Cons	Pros
1. Eu gosto do Colégio de Ermesinde, mas nunca fizemos atividades com pessoas de outros colégios (Colégio de Amarante e de Gaia).	1. Eu gosto do Colégio de Ermesinde, mas nunca fizemos atividades com pessoas de outros colégios (Colégio de Amarante e de Gaia).
2. Os alunos deviam respeitar os professores e os amigos.	2. Eu adoro este colégio e nunca quero sair dele porque sento -me bem e segura!
3. Precisamos de respeitar	3. Eu adoro o Colégio de Ermesinde.
4. Eu tenho a certeza que devia ter casa de banho para o primeiro ciclo e para o 2 porque eles só fazem asneiras e falam de coisas desapropriadas para o 1 2 3 4 ano	4. Eu adoro o meu colégio
	5. Adoro toda a gente do colégio!
6. Este Colégio é o melhor que eu já estive.	
7. Gosto do meu Colégio	
8. Eu acho que os professores, auxiliares e alunos deste colégio são todos super meiguinhos e simpáticos. Adoro o Colégio de Ermesinde!	
9. Adoro o meu Colégio	
10. Todos os professores ajudam os alunos	
11. Adoro o meu colégio e as aulas de informática.	
12. Gosto muito do colégio, tenho amigos e tenho uma professora melhor do que na outra escola	

Conclusões

Dos dados recolhidos junto dos alunos do 4º ano (1º Ciclo), é possível realçar as seguintes conclusões:

- Perceção positiva sobre o colégio, na medida em que, ao nível da **sua organização e funcionamento**:
 - Promove atividades artísticas, físicas e desportivas
 - Incentiva trabalhos práticos e experiências
 - Os adultos ajudam os alunos que precisam
 - Oferece um ambiente seguro
 - Divulga no seu seio trabalhos dos alunos
 - Incentiva a leitura
 - Possibilita a utilização de recursos informáticos
- Na sua maioria, os alunos
 - Respeitam as diferenças
 - Participam em projetos ligados à saúde e ao bem-estar
 - Desenvolvem atividades da sua iniciativa
- 1/3 dos respondentes discorda que:
 - Os alunos respeitem os adultos
 - Sejam incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania
 - Sejam auscultados quanto a sugestões de melhoria para o funcionamento do colégio, parecer que é replicado na opinião discordante com a participação dos alunos na definição de regras de funcionamento da aula.

No que se refere ao **ambiente de aprendizagem na sala de aula**, conclui-se que:

- Os alunos são apoiados quando têm dificuldades, a avaliação do docente contribui para a melhoria das aprendizagens e que os alunos avaliam o seu trabalho
- As tarefas realizadas na aula são interessantes e pertinentes, são implementadas atividades colaborativas, e os alunos não incentivados a desenvolver a autonomia e a melhoria da aprendizagem.

Por último, os dados indicam que uma parte considerável dos alunos desconhece a especificidade católica do colégio e a existência dos demais colégios diocesanos, com os quais nunca realizaram atividades comuns.

Relativamente à questão aberta sobre **comentários** a acrescentar, subdividindo-se a tipologia de respostas em “favoráveis” (*pros*) e “merecedoras de registo” (*cons*), é possível deduzir uma perceção muito positiva sobre o ambiente educativo do colégio, ressalvando-se a exceção dos seguintes aspetos:

- a) Inexistência de atividades comuns aos três colégios diocesanos
- b) Precariedade de algumas instalações
- c) Saber-estar dos alunos

Leitura compreensiva

Da análise e interpretação dos dados recolhidos, é possível tecer uma **leitura compreensiva** das lógicas de ação em curso no colégio percecionadas pelos respondentes, bem como a **identificação de aspetos merecedores de atenção e de melhoria**, ordenados à proposição de um conjunto de **recomendações**.

1. Observando-se uma opinião positiva sobre a perceção global do colégio da parte dos alunos do 1º ciclo, verifica-se, contudo, a necessidade de reforçar a identidade católica do colégio e a sua inscrição na oferta educativa diocesana, constituída por três colégios, estímulo este que deverá ser ↗ comum e transversal a todos os ciclos de ensino. Para esse efeito, seria eficaz a elaboração de um Projeto Educativo Diocesano (PED)
2. Decorrente da anterior, reforçada pelo facto de os alunos desconhecerem / não participarem em atividades com colegas dos demais colégios diocesanos – perspetiva comum aos restantes ciclos de ensino – será oportuno ↗ projetar um conjunto de atividades comuns, a constar num Plano Anual de Atividades intercolégios ([Plano Anual Diocesano de Atividades \(PADA\)](#))
3. Verificando-se quatro domínios que não colhem um grau de concordância consensual – respeito dos alunos pelas diferenças; participação em ações (solidariedade; cidadania); propostas de melhoria de funcionamento do colégio; participação dos alunos na elaboração das regras da turma – seria oportuno o desenvolvimento de um conjunto de estratégias / atividades promotoras do saber-estar dos alunos e do fortalecimento das relações interpessoais, do seu envolvimento na sugestão e ↗ definição de regras de funcionamento da aula e do colégio ([Regulamento Interno Diocesano \(RID\)](#)) e na participação ativa em atividades implicativas de solidariedade e cidadania ([Plano Anual Diocesano de Atividades \(PADA\)](#))
4. Tomando por referência **os comentários** tecidos pelos alunos, individualmente e representativos de todos os ciclos de escolaridade, e selecionando-se a tipologia de respostas “merecedoras de registo” (*cons*), apresentam-se os seguintes, discriminados aleatoriamente:
 - Condições precárias de algumas instalações e espaços (interiores e exteriores)

- Desconforto em alguns espaços (luminosidade, aquecimento, pisos)
- Fracasso da tentativa de modernização
- Necessidade de renovação de computadores e televisões
- Rentabilização dos espaços não utilizados
- Saber-estar dos alunos (socialização, comportamento, vocabulário)
- Semanário; carga horária; distribuição letiva
- Oportunidade de criar disciplinas *úteis*
- Renovação / substituição de alguns professores
- Peso / centralidade menor dos testes para a avaliação
- Ensino menos teórico e mais baseado em experiências e dinâmicas (atividades / trabalhos interativos, práticos, experimentais, lúdicos)
- Mais atividades de ocupação de tempos livres
- Ineficácia das medidas disciplinares
- Intervalos maiores para descanso
- Oferta da catequese
- Melhoria da alimentação
- Permissão da utilização dos telemóveis
- Maior integração de novos alunos
- Oportunidade de auscultação e audição dos alunos

Estes dados particulares serão compaginados com os dos demais ciclos e serão analisados no subcapítulo “Resumo da leitura compreensiva” dos alunos do 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário.

Alunos 2.º ciclo

Questões

1. As tarefas que realizo nas aulas são interessantes e ajudam-me a aprender.
2. Os professores apoiam os alunos quando têm dificuldades em aprender.
3. Sou incentivado a melhorar o meu desempenho escolar.
4. Avalio o meu trabalho nas aulas.
5. Nas aulas, a avaliação contribui para melhorar o meu trabalho.
6. Sou incentivado a apresentar as minhas ideias para melhorar as aulas.
7. Sou motivado a pesquisar para alargar os meus conhecimentos.
8. No Colégio realizo trabalhos práticos e experiências.
9. Recorro à biblioteca para enriquecer os conhecimentos.
10. No Colégio uso os computadores/tablets para realizar tarefas escolares.
11. No Colégio participo em projetos ligados à saúde e ao bem-estar.
12. No Colégio sou incentivado a participar em ações de solidariedade e cidadania.
13. No Colégio é possível desenvolver atividades propostas pelos alunos.
14. Faço trabalhos de grupo na sala de aula.
15. Tenho oportunidades para apresentar alguns dos meus trabalhos, no Colégio ou na comunidade.
16. No Colégio sou apoiado para fazer as minhas escolhas de orientação escolar e profissional.
17. Os adultos do meu Colégio ajudam os alunos que precisam.
18. No Colégio os alunos respeitam as diferenças entre uns e outros.
19. Os alunos sabem estar de forma adequada nos diferentes espaços escolares.
20. Os professores resolvem bem as situações de indisciplina.
21. São pedidas aos alunos sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio.
22. O ambiente do meu Colégio é acolhedor.
23. Sinto-me seguro no Colégio.
24. Gosto do meu Colégio.
25. Sei que o Colégio de Ermesinde é um Colégio católico da diocese do Porto.
26. Sei que, para além do Colégio de Ermesinde, a Diocese do Porto tem também o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia.
27. Realizo atividades com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia
28. Se não, gostarias de as realizar? Podes dar exemplos?
29. Podes deixar no espaço que se segue algum comentário que queiras partilhar.

Categorização das questões por dimensão

Dimensão	Categoria	Questão
Ambiente de aprendizagem na sala de aula	Interesse e pertinência das tarefas realizadas na aula	1
	Apoio do professor nas aprendizagens	2
	Incentivo à melhoria da aprendizagem	3
	Autoavaliação	4
	Avaliação para a melhoria dos alunos	5
	Propostas de melhoria das aulas	6
	Incentivo da autonomia na aprendizagem	7
	Realização de trabalho colaborativo	14
	Gestão disciplinar	20
Funcionamento do colégio	Trabalho prático / experimental	8
	Incentivo à utilização da biblioteca	9
	Utilização de recursos informáticos	10
	Participação em projetos (saúde; bem-estar)	11

Dimensão	Categoria	Questão
	Participação em Ações (solidariedade; cidadania)	12
	Desenvolvimento de atividades propostas pelos alunos	13
	Divulgação de trabalhos na comunidade	15
	Orientação escolar e profissional	16
	Integração dos alunos pelos adultos	17
	Respeito dos alunos pelas diferenças	18
	Saber-estar dos alunos	19
	Propostas de melhoria de funcionamento	21
	Perceção de bem-estar	22
	Perceção de segurança	23
Perceção global / específica	Perceção global	24
	Perceção da especificidade católica do colégio	25
	Perceção da especificidade católica dos 3 colégios diocesanos	26
Atividades comuns	Realização de atividades comuns aos 3 colégios diocesanos	27

NOTA: As questões acima discriminadas e a respetiva categorização são comuns aos alunos do 3º Ciclo e do Secundário.

Resultados

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01	29	48,3%	29	48,3%	2	3,3%		0,0%		0,0%	60	100,0%
02	38	63,3%	17	28,3%	3	5,0%		0,0%	2	3,3%	60	100,0%
03	39	65,0%	20	33,3%		0,0%		0,0%	1	1,7%	60	100,0%
04	19	31,7%	31	51,7%	3	5,0%		0,0%	7	11,7%	60	100,0%
05	30	50,0%	22	36,7%	5	8,3%		0,0%	3	5,0%	60	100,0%
06	23	38,3%	24	40,0%	8	13,3%	1	1,7%	4	6,7%	60	100,0%
07	23	38,3%	20	33,3%	8	13,3%	5	8,3%	4	6,7%	60	100,0%
08	37	61,7%	18	30,0%	4	6,7%		0,0%	1	1,7%	60	100,0%
09	10	16,7%	20	33,3%	20	33,3%	7	11,7%	3	5,0%	60	100,0%
10	46	76,7%	13	21,7%		0,0%		0,0%	1	1,7%	60	100,0%
11	17	28,3%	30	50,0%	7	11,7%		0,0%	6	10,0%	60	100,0%
12	30	50,0%	25	41,7%	2	3,3%	1	1,7%	2	3,3%	60	100,0%
13	19	31,7%	23	38,3%	8	13,3%	2	3,3%	8	13,3%	60	100,0%
14	37	61,7%	21	35,0%		0,0%		0,0%	2	3,3%	60	100,0%
15	28	46,7%	25	41,7%	3	5,0%	2	3,3%	2	3,3%	60	100,0%
16	30	50,0%	14	23,3%	5	8,3%	1	1,7%	10	16,7%	60	100,0%
17	38	63,3%	10	16,7%	5	8,3%	1	1,7%	6	10,0%	60	100,0%
18	27	45,0%	22	36,7%	6	10,0%	2	3,3%	3	5,0%	60	100,0%
19	15	25,0%	35	58,3%	6	10,0%	2	3,3%	2	3,3%	60	100,0%
20	27	45,0%	22	36,7%	5	8,3%	3	5,0%	3	5,0%	60	100,0%
21	18	30,0%	25	41,7%	7	11,7%	7	11,7%	3	5,0%	60	100,0%
22	32	53,3%	20	33,3%	3	5,0%	2	3,3%	3	5,0%	60	100,0%
23	41	68,3%	14	23,3%	2	3,3%	1	1,7%	2	3,3%	60	100,0%
24	41	68,3%	17	28,3%		0,0%		0,0%	2	3,3%	60	100,0%

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
25	47	78,3%	9	15,0%		0,0%		0,0%	4	6,7%	60	100,0%
26	26	43,3%	13	21,7%	1	1,7%	4	6,7%	16	26,7%	60	100,0%
27	5	8,3%	5	8,3%	11	18,3%	17	28,3%	22	36,7%	60	100,0%

Análise dos resultados

Relativamente à **perceção global sobre o colégio**, 97% dos respondentes manifestaram uma **opinião positiva**, 68% dos quais referindo que “gostam do seu colégio” totalmente.

A **perceção da especificidade católica** do próprio colégio é reconhecida por 93% dos inquiridos, verificando-se que 65% identificam o Colégio de Ermesinde como parte da oferta educativa da Diocese do Porto, conjuntamente com o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia.

17% refere que realiza atividades com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia

Sobre o **ambiente de aprendizagem na sala de aula**, sumarizam-se os seguintes resultados:

- 98% dos respondentes consideram que é incentivada a melhoria das suas aprendizagens
- 97% reconhecem interesse e pertinência das tarefas realizadas na aula e que realizam trabalhos colaborativos
- 92% concordam que os professores apoiam os alunos quando têm dificuldades em aprender, sendo que: 87% afirmam que a avaliação contribui para melhorar a sua prestação e 83% afirma avaliar o seu trabalho nas aulas
- 82% dos inquiridos concorda que os professores resolvem bem as situações de indisciplina.
- 78% dos respondentes afirmam que são incentivados a apresentar as suas ideias para melhorar as aulas (sendo que 13% “discorda”) e 72% referem que é incentivada a sua autonomia na aprendizagem (face a 13% que “discorda”).

Ao **nível da organização / funcionamento do colégio**,

- 98% utilizam computadores/tablets para realizarem as tarefas escolares.
- 92% refere que realiza trabalhos práticos e experiências, sente-se seguro no colégio e é incentivado a participar em ações de solidariedade e cidadania.
- 88% concorda que tem oportunidade para apresentar alguns dos seus trabalhos, no Colégio ou na comunidade, sendo que 87% considera que o ambiente do Colégio é acolhedor.
- 83% refere que os alunos sabem estar de forma adequada nos diferentes espaços escolares, 82% que respeitam as diferenças e 80% que se sentem integrados pelos adultos
- 78% afirmam participar em projetos (saúde; bem-estar); 73% sente-se apoiado na orientação escolar e profissional; 72% admite que são pedidas aos alunos sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio; e 70% que, no colégio, é possível desenvolver atividades propostas pelos alunos.
- 50% dos inquiridos afirma que é recorre à biblioteca para enriquecer os seus conhecimentos.

Respostas às questões abertas

28. Se não, gostarias de as realizar? Podes dar exemplos?

Não	Sim / Exemplos
1. Não gostaria de realizar	1. Sim, gostaria de ver como os jogos e atividades seriam realizadas bem e se eles respeitariam uns aos outros.

Não	Sim / Exemplos
2. Não gostaria de fazer atividades com o Colégio de Amarante e com o colégio de Gaia.	2. Sim
3. Não gostaria de fazer atividades com o Colégio de Amarante e com o colégio de Gaia.	3. Eu gostaria, acho que podíamos fazer concursos com eles.
4. Não	4. Sim, gostaria de ter alunos de outras escolas a passar alguns dias no colégio a fazer um mini intercâmbio
5. Não.	5. Gostava de realizar todas as atividades.
6. Não, porque não sei como é que elas são.	6. Gostava de as realizar.
7. Não gosto e não sei exemplos	7. Eu gostaria de as realizar, mas queria que houvesse jogos de voleibol entre as escolas.
8. Não	8. Sim, por exemplo campeonatos de dança, futsal, voleibol, basquet...
9. Não gostaria.	9. Gostaria de fazer um interturmas com eles de vários desportos e o desporto que eu queria era o futebol mas eu acho que devia ter no mínimo 2 diferentes para as pessoas estarem felizes e todos de acordo uns com os outros.
10. Não.	10. Eu acho que o Colégio podia fazer atividades com o Colégio de Amarante e de Gaia como : torneios de futebol , voleibol e badminton.
11. Eu não gostaria de realizar atividades com as pessoas do Colégio da Amarante e do Colégio de Gaia.	11. O Colégio pode fazer torneios de : Voleibol , Futebol e badminton
12. Não.	12. Sim gostaria de as realizar. Um exemplo é fazer torneios de desporto.
13. Não.	13. Sim, adoraria fazer atividades com os colégios de Amarante e da Gaia.
14. Não gostaria de realizar.	14. Eu gostaria muito
15. Não	15. Gostaria de as realizar, mas não sei exemplos.
	16. Eu gostaria de realizar com outros alunos de outras escolas, pois assim poderíamos aprender a colaborar com pessoas novas.
17. Eu gostaria de as realizar, pois gostaria de conviver com esses colégio e conviver com pessoas diferentes	
18. Sim gostaria pois faria amigos novos e aprendia coisas novas.	
19. Sim, torneio de futebol, selecionamos equipas de cada ano, para jogar contra os dos mesmos anos,	
20. Sim gostaria	
"Por um lado, não porque já tenho algumas atividades no Colégio. Por outro lado, sim porque queria experimentar coisas novas."	
Se calhar até gostaria, mas só experimentando é que eu teria a certeza.	

29. Podes deixar no espaço que se segue algum comentário que queiras partilhar.

Cons	Pro
1. Tenho medo de andar no colégio porque está todo molhado	1. Gostaria de conhecer os colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia.
2. Quero partilhar que a coisas no colégio como desafios que os mais velhos fazem as vezes não comprem o disseram .	2. Adoro o meu colégio pois toda a gente é simpática.
3. Os alunos maiores (7º, 8º, 9º, ... devem melhorar o seu comportamento	3. Adoro o colégio nunca pensei que me acolheriam tão bem vim de uma escola publica para um colégio privado e adaptei-me muito bem . Adoro os meus amigos e os meus professores.
4. Alguns falam muito palavrão	4. Este colégio e muito bem orientado.
5. Podiam meter redes novas no campo de futebol de pedra	5. Gosto muito deste Colégio
6. Na tarde livre deveríamos poder brincar até às 5 da tarde	6. Gosto muito deste Colégio
7. Casas de banho melhores, casas de banho sem janelas	7. Queria agradecer por darem esta oportunidade a mim e aos meus colegas.
8. Acho que ter mais uma ou duas tardes livres daria mais tempo para estudar.	8. Gostava que a minha escola criasse um interturmas todos os meses se for possível.
9. O Colégio devia ter mais espaços verdes.	9. Eu gosto muito do colégio.
10. Acho que o colégio de Ermesinde devia ter mais atenção a parte externa de resto é tudo muito bom	10. Gosto mais deste colégio do que do meu antigo colégio.
11. Olá, bom dia, gostaria de dizer que este Colégio é fantástico, mas às vezes os professores são fortes com os MENINOS, mas gosto que existam diferentes lugares onde o Colégio leva os alunos, por exemplo, o Concurso Minecraft e muitas outras coisas. Também acho que o OF deveria ser mais curto porque o resto do intervalo é basicamente almoçar.	
12. Adoro o meu colégio	
13. Gosto muito do colégio e da minha turma.	
14. Colégio uma segunda casa para mim.	
15. Que o Meu Colégio todos os professores e alunos são muito Amigáveis e o Meu Colégio Tem muito Boa Aprendizagem	
16. Eu adoro o meu Colégio.	
17. Eu gosto muito do meu Colégio.	
18. Ee adoro esse Colégio.	
19. O Colégio de Ermesinde é um colégio muito acolhedor.	
20. O Colégio de Ermesinde é maravilhoso.	
21. Na minha opinião o Colégio de Ermesinde é espetacular e aconselho muito a virem estudar para este Colégio. Todos os dias de manhã venho cheia de energia para vir para o Colégio, pois é um lugar seguro, aconchegante e divertido.	

Conclusões

Dos dados recolhidos junto dos alunos do 2º ciclo, é possível realçar as seguintes conclusões:

- Perceção positiva sobre o colégio do Colégio, na medida em que, ao nível da **sua organização e funcionamento**:
 - Os alunos utilizam recursos informáticos, realizam trabalhos práticos e experiências, sentem-se seguros no colégio e são incentivados a participar em ações de

solidariedade e cidadania (92%, face aos 78% que participam em projetos, v.g., de saúde; bem-estar.

- O ambiente do Colégio é acolhedor, os alunos deste ciclo de ensino têm a percepção que os pares sabem estar de forma adequada nos diferentes espaços escolares, respeitam as diferenças, são integrados pelos adultos e têm a possibilidade de apresentar alguns dos seus trabalhos, no Colégio ou na comunidade.
- Há a registar que cerca de metade dos respondentes reconhece que não recorre à biblioteca para enriquecer os seus conhecimentos.

No que se refere ao **ambiente de aprendizagem na sala de aula**, conclui-se que:

- Os alunos são incentivados a melhorar as suas aprendizagens, reconhecem interesse e pertinência das tarefas realizadas na aula e realizam trabalhos colaborativos. É observável que nem todos alunos são incentivados a apresentar as suas ideias para melhorar as aulas e a promover a sua autonomia na aprendizagem.
- Os alunos referem que os professores apoiam os alunos quando têm dificuldades em aprender, sendo que a avaliação dos docentes e a autoavaliação dos alunos contribui para melhorar o seu trabalho e a sua prestação.
- Os professores resolvem bem as situações de indisciplina.

Concernente à **percepção global / específica da natureza católica** do colégio é observável o seu reconhecimento, que decresce substancialmente quanto ao conhecimento da sua inscrição na oferta educativa diocesana de três colégios.

Cerca de 37% dos inquiridos desconhece a **realização de atividades** com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia, sendo que, por referência à questão aberta colocada (**opinião / exemplos de atividades**), observou-se que:

- Os respondentes que **não concordam** com a realização de atividades conjuntas entre os três colégios não aventaram razões para o seu posicionamento;
- Os inquiridos que expressaram a sua concordância exemplificaram as seguintes propostas: jogos, concursos, intercâmbios, torneios de diversas modalidades desportivas e atividades de socialização.

Relativamente à questão aberta sobre **comentários** a acrescentar, subdividindo-se a tipologia de respostas em “favoráveis” (*pros*) e “merecedoras de registo” (*cons*), enumeram-se as seguintes conclusões, indiciadoras de uma percepção positiva sobre o ambiente educativo do colégio, apesar de alguns aspetos pontuais de melhoria.

Cons	Pros
Espaços húmidos Socialização / comportamento e vocabulário dos alunos mais velhos Atividades lúdicas na tarde livre Semanário com duas tardes livres Mais espaços verdes / cuidado do exterior Melhores sanitários	Opinião positiva (“ <i>adoro, gosto muito, fantástico, segunda casa, maravilhoso, espetacular, venho cheia de energia, aconchegante, divertido</i>) Interação com colegas de outros colégios Bem-estar; simpatia; acolhimento Integração e adaptação de novos alunos Orientação do colégio Oportunidade concedida pelo questionário Realização de mais atividades inter-turmas Colégio: “segunda casa” Qualidade das aprendizagens Segurança

Leitura compreensiva

Da análise e interpretação dos dados recolhidos, é possível tecer uma **leitura compreensiva** das lógicas de ação em curso no colégio percecionadas pelos respondentes, bem como a **identificação**

de aspetos merecedores de atenção e de melhoria, ordenados à proposição de um conjunto de recomendações.

1. Em contraste com a percepção observada pelos alunos do 4º Ano, os alunos do 2º ciclo observam que sabem estar de forma adequada nos diferentes espaços escolares e respeitam as diferenças, o que indicia diferentes percepções sobre o mesmo domínio, de alunos de ciclos distintos, e que convoca a necessidade de reforçar a sensibilização para o cumprimento de um código de conduta.
2. Tendo sido reconhecido por cerca de metade dos respondentes que não recorrem à biblioteca para enriquecer os seus conhecimentos, opinião comum aos alunos dos demais ciclos de escolaridade, importaria **↗ sensibilizar e ativar o acesso e utilização desta estrutura**.
3. Verificando-se que nem todos alunos são incentivados a apresentar as suas **↗ ideias para melhorar as aulas** e a promover a sua autonomia na aprendizagem, opinião comum e transversal aos demais ciclos de ensino, é de estimular o seu envolvimento nestas dimensões.
4. Os alunos, de todos os ciclos de ensino, quanto solicitados a propor **↗ exemplos de atividades**, **passíveis de serem consideradas num eventual Plano Anual Diocesano de Atividades (PADA)**, sugeriram as seguintes (cuja ordenação é exemplificativa e aleatória):

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos ▪ Concursos ▪ Intercâmbios entre colégios ▪ Torneios de modalidades desportivas ▪ Atividades de convívio e de socialização ▪ Visitas de estudo comuns e aos colégios ▪ <i>Ted talks</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos, trabalhos, aulas em comum ▪ Trabalhos de grupo, apresentações orais ▪ Encontro anual de colégios ▪ Criação de associações (representativa de alunos, democrática,...), de outra natureza associativista (artística, ...), conselho de jovens, de pastoral,... |
|---|--|

5. As propostas acima enumeradas visariam, na ótica dos alunos de todos os ciclos de ensino, promover o encontro, o conhecimento mútuo, o diálogo, a interação, a abertura a outras pessoas, a socialização e envolvimento interpessoal, o interesse de atividades conjuntas que não limitadas aos alunos de um só colégio, o convívio, a promoção da cidadania, a partilha de informações e de aulas, troca de ideias e de projetos, a comunicação, a empatia, o espírito de pertença e a exploração de novas experiências.

Alunos 3.º ciclo

Resultados

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01	11	17,2%	43	67,2%	8	12,5%		0,0%	2	3,1%	64	100,0%
02	16	25,0%	39	60,9%	7	10,9%		0,0%	2	3,1%	64	100,0%
03	25	39,1%	34	53,1%	3	4,7%		0,0%	2	3,1%	64	100,0%
04	11	17,2%	41	64,1%	3	4,7%	1	1,6%	8	12,5%	64	100,0%
05	12	18,8%	28	43,8%	18	28,1%	1	1,6%	5	7,8%	64	100,0%
06	7	10,9%	24	37,5%	21	32,8%	5	7,8%	7	10,9%	64	100,0%
07	11	17,2%	32	50,0%	13	20,3%	2	3,1%	6	9,4%	64	100,0%
08	15	23,4%	40	62,5%	7	10,9%	1	1,6%	1	1,6%	64	100,0%
09	2	3,1%	15	23,4%	25	39,1%	16	25,0%	6	9,4%	64	100,0%
10	35	54,7%	22	34,4%	5	7,8%	1	1,6%	1	1,6%	64	100,0%
11	16	25,0%	17	26,6%	13	20,3%	5	7,8%	13	20,3%	64	100,0%
12	26	40,6%	28	43,8%	4	6,3%	2	3,1%	4	6,3%	64	100,0%
13	12	18,8%	28	43,8%	12	18,8%	5	7,8%	7	10,9%	64	100,0%
14	34	53,1%	27	42,2%	3	4,7%		0,0%		0,0%	64	100,0%
15	11	17,2%	32	50,0%	9	14,1%	3	4,7%	9	14,1%	64	100,0%
16	12	18,8%	30	46,9%	8	12,5%	3	4,7%	11	17,2%	64	100,0%
17	11	17,2%	38	59,4%	8	12,5%	4	6,3%	3	4,7%	64	100,0%
18	7	10,9%	23	35,9%	21	32,8%	8	12,5%	5	7,8%	64	100,0%
19	4	6,3%	20	31,3%	27	42,2%	8	12,5%	5	7,8%	64	100,0%
20	5	7,8%	23	35,9%	24	37,5%	5	7,8%	7	10,9%	64	100,0%
21	10	15,6%	22	34,4%	16	25,0%	9	14,1%	7	10,9%	64	100,0%
22	11	17,2%	34	53,1%	12	18,8%	3	4,7%	4	6,3%	64	100,0%
23	23	35,9%	35	54,7%	2	3,1%		0,0%	4	6,3%	64	100,0%
24	17	26,6%	32	50,0%	5	7,8%	1	1,6%	9	14,1%	64	100,0%

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
25	31	48,4%	25	39,1%		0,0%		0,0%	8	12,5%	64	100,0%
26	8	12,5%	18	28,1%	9	14,1%	3	4,7%	26	40,6%	64	100,0%
27		0,0%	2	3,1%	14	21,9%	34	53,1%	14	21,9%	64	100,0%

Análise dos resultados

Relativamente à **perceção global sobre o colégio**, 77% dos respondentes manifestaram uma **opinião positiva**, sendo que 14% não expressou opinião.

A **perceção da especificidade católica** do próprio colégio é reconhecida por 88% dos inquiridos, percentagem esta que decresce para 41% quando perguntado se identificam o Colégio de Ermesinde como parte da oferta educativa da Diocese do Porto, conjuntamente com o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia (41% afirma que “não sabe”).

97% refere que *não são realizadas* (discordo = não sei) atividades com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia

Sobre o **ambiente de aprendizagem na sala de aula**, sumariam-se os seguintes resultados:

- 95% afirma que realizam trabalho colaborativo
- 92% é Incentivado a melhorar da aprendizagem
- 86% sente-se apoiado pelos professores nas aprendizagens
- 84% refere que as tarefas realizadas na aula são interessantes e pertinentes
- 81% refere que avalia o seu trabalho nas aulas, sendo que 63% considera que a avaliação contribui para melhorar o seu trabalho.
- 67% considera que é incentivada a autonomia na aprendizagem
- 48% manifesta-se incentivado a apresentar as suas ideias para melhorar as aulas
- 44% concorda que os professores resolvem bem as situações de indisciplina

Ao nível da **organização / funcionamento do colégio**,

- 91% sente-se seguro no colégio
- 89% utiliza recursos informáticos
- 86% realiza trabalhos práticos e experiências
- 84% participa em ações (solidariedade; cidadania)
- 77% considera que os alunos são integrados pelos adultos, e 70% que o ambiente do Colégio é acolhedor.
- 67% afirma a oportunidade para apresentar alguns dos seus trabalhos, no Colégio ou na comunidade.
- 66% sente-se apoiado na orientação escolar e profissional.
- 63% afirma ser possível desenvolver atividades propostas pelos alunos
- 52% refere que participa em projetos (saúde; bem-estar)
- 50% considera que são pedidas aos alunos sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio
- 47% observa que os alunos respeitam as diferenças, sendo que 38% concorda que os alunos sabem estar de forma adequada nos diferentes espaços escolares (Saber-estar)
- 27% concorda que são Incentivados à utilizar a biblioteca

Respostas às questões abertas

28. Se não, gostarias de as realizar? Podes dar exemplos?

Não	Sim / Exemplos
1. Não sei	• Sim, gostaria de realizar

Não	Sim / Exemplos
2. Não	• Eu gostaria de fazer umas atividades para, por exemplo, conhecermos pessoas novas e convivermos com um só.
3. Não sei.	• Eu gostaria de ir visitar as escolas deles e conversar com os alunos sobre como é a escola deles e assuntos relacionados com o motivo de termos ido a visitar.
4. Não	• Gostaria de ter uma interação diferente com outras escolas da mesma diocese
5. Talvez gostaria	• Para uma maior interação jogos, um jogo com os três colégios.
6. Não	• Eu gostaria de fazer jogos de volei, futebol...
7. Não	• Sim gostaria muito de realizar, por exemplo um torneio de desportos como o futebol
8. Não porque na minha opinião, ia dar muita confusão entre as duas escolas	• Gostaria para podermos conhecer outras pessoas. Por exemplo conheceres pessoas novas.
9. Não	• Gostaria porque iríamos conhecer alunos novos e não estaríamos tão privados só aos alunos da nossa escola. Acho que poderíamos ter conversas, jogos...
10. Não tenho ideias	• Sim para ter atividades mais interessantes
11. Não sei	• Sim porque podíamos falar com alunos de outros Colégios e ficar a conhece-los e fazer torneios inter-colégios
12. Não, porque ainda pode haver confusão.	• Sim, porque conseguimos socializar e conhecer gente nova.
13. Não sei.	• Eu gostaria porque poderíamos conhecer mais alunos fazer atividades entre os colégios.
14. Não tenho ideias de exemplos.	• Sim, para ter atividades mais interessante
	• Sim, gostaria realizar atividades ao ar livre com os outros colegas
	• Sim. Gostaria de realizar convívios e jogos.
	• Sim, atividades como visitas de estudo com eles, ted talks, socializar, entrada livre nos colégios.
	• Sim, eu adoraria falar com pessoas de colégios diferentes com opiniões diferentes.
	• Sim, por exemplo, mais interações entre as escolas, como projetos relativos às três escolas.
	• Ter uma vez por mês, um dia de aulas com os outros dois colégios.
	• Sim termos aulas em conjunto sobre assuntos do planeta Terra
	• Eu gostaria de as realizar, como por exemplo visitar as outras escolas, fazermos visitas de estudo em conjunto, fazer trabalhos em conjunto
	• Sim
	• Sim, gostaria de realizar encontros com os colégios para conhecermos outras pessoas, escolas e professores e convivermos com outras escolas que pertencem à Diocese do Porto.
	• Poderíamos realizar atividades relacionadas com as matérias de Cidadania.
	• Gostaria de as realizar. Podiam ser visitas aos Colégios e atividades para conhecer os alunos dos outros Colégios.
	• Sim, tais como a partilha de informação entre colégios frequentando as suas aulas.

Não	Sim / Exemplos
• Sim gostaria.	
• Sim, convívios para convivermos com outros alunos de colégios da Diocese do Porto.	
• Sim gostaria, como por exemplo a sugestão de atividades que englobam os temas mais delicados.	
• Sim gostaria	
• Sim, gostaria. Podíamos, por exemplo participar em união no encontro anual de EMRC para nos podermos conhecer e conviver.	
• Sim, visitas de estudo/ visitas ao colégio de Amarante e Gaia.	
• Gostaria de realizar tarefas, assim como a troca de ideias sobre diversos temas/ assuntos, realizar também diversos jogos entre escolas.	
• Sim, podia ser em visitas de estudo ou a visitar o próprio Colégio de Amarante e de Gaia	
• Gostaria, posso dar de exemplo, competições com jogos tradicionais ou futebol e troca de ideias entre as escolas	
• Sim, gostaria de realizar algumas atividades com colegas de outros colégios ou escolas, pois promove a comunicação, a empatia e o espírito de equipa. Seria uma forma de conhecer pessoas novas e realizar novas experiências.	
Na minha opinião as atividades podem continuar como estão, mas podíamos fazer torneios com os outros colégios ou outras coisas do gênero.	
Não acho necessário fazermos várias atividades com pessoas de outras escolas, mas considero que algumas vezes eles podiam vir para o colégio e nós para o deles e fazermos festas inter-colégios.	

29. Podes deixar no espaço que se segue algum comentário que queiras partilhar.

Cons	Pro
1. Não	1. Gosto do Colégio.
2. Não quero partilhar	2. Penso que este inquérito foi bastante importante e necessário, pois a sua realização permite que pessoas mais velhas possam ter conhecimento da nossa opinião relativamente ao colégio e ao ensino.
3. Melhorar em aspetos tanto exteriores como interiores.	
4. A parte física da escola precisa ser melhorada. Sei que já estão a fazer obras, mas ainda no outro dia estava tudo molhado. As salas também precisam.	
5. A comida do colégio devia melhorar.	
6. Melhorar as instalações, substituir alguns professores e a utilização dos telemóveis durante os intervalos.	
7. Acho que as pessoas devem se respeitar mais na escola. E acho que poderiam reformar algumas coisas no colégio.	
8. Gosto bastante desta escola, mas as avaliações ou seja os testes deviam de valer menos para a nossa nota de final de período.	
9. Acho que o colégio precisa de obras eu sei que já estão a fazer mas é necessário mais.	
10. Considero que o colégio podia melhorar no seu aspeto. Devia aproveitar mais os espaços que tem, porque eu acho que o colégio tem inúmeros espaços não utilizados. Também acho que alguns professores deviam respeitar mais os alunos e os seus direitos.	
11. Não gosto da comida do colégio mas sou obrigada a comer por que n tenho outra escolha	
12. Queria mais aulas desportivas ao ar livre	

Cons	Pro
13. Gostaria que o ensino fosse menos teórico e mais baseado em experiências e maneiras mais divertidas de aprender; gostaria que houvessem mais eventos divertidos para passarmos tempo, uma vez que estamos sentados na sala de aula imenso tempo; gostaria que os intervalos fossem maiores para descansarmos mais tempo; gostaria de menos testes, o que torna o ensino cansativo para a maior parte das pessoas.	
14. Alunos de religião não concordante com o cristianismo são forçados a praticar atos cristãos, não respeitando a fé da pessoa, no caso de alguém entrar na escola para a educação.	
15. Não concordo com o facto de uma escola católica não ter catequese, a escola preocupa-se com algumas coisas que não são importantes e com a catequese que é muito importante desvalorizam, dizendo que não há professores para essa matéria ou há poucas inscrições.	
16. No Colégio, os alunos deveriam de poder se expressar, celebrando festividades que não seriam celebradas, pois o Colégio de Ermesinde é um Colégio católico. Poderiam ser celebradas por quem quisesse, sem perturbar as atividades do Colégio.	
17. Às vezes sinto-me desconfortável na minha turma, pois sinto que quando entrei no colégio não fui bem acolhida... talvez no início de cada ano pudesse haver atividades de integração, de forma a acolher os novos alunos.	
18. Penso que devemos ter uma escola mais interativa, com mais atividades e que ouça os alunos.	
19. Na minha mínima opinião, eu acho o colégio bom demais, tem excelentes professores e péssimos professores e alunos, alguns dos professores são racistas de forma indireta, mas eu percebo como certos alunos, eu não vou mencionar as pessoas, porque seria mal. No entanto, o colégio tem algumas falhas que deviam ser melhoradas.	
Acho o colégio muito acolhedor mas algumas instalações devem ser arranjadas pois estão muito gastas.	
Que o Colégio é bom mas a refeição podia melhorar	
A escola é muito boa e acolhedora mas pode ser muito melhor	
O Colégio é um sítio seguro e acolhedor porém muitas complicações que existem nem sempre são por causa dos professores mas sim dos alunos.	
Eu gosto muito do meu colégio, porém o espaço é velho e acho que deve ser renovado.	

Conclusões

Dos dados recolhidos junto dos alunos do 3º ciclo, é possível realçar as seguintes conclusões:

- Perceção positiva sobre o colégio do Colégio, na medida em que, ao nível da **sua organização e funcionamento**, os alunos têm uma perceção consolidada de segurança, utilizam recursos informáticos, realizam trabalhos práticos e experiências, e são incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania.
- A maioria reconhece a integração dos alunos pelos adultos e o ambiente acolhedor do colégio.
- Ao nível de uma percentagem situada entre os 60 e os 70% de opiniões concordantes, os alunos registam a oportunidade de apresentar alguns dos seus trabalhos, no Colégio ou na comunidade; sentem-se apoiados na orientação escolar e profissional; e afirmam ser possível desenvolver atividades propostas pelos alunos.
- Cerca de metade dos respondentes participa em projetos (saúde; bem-estar);
- Situados neste limiar, metade dos alunos reconhece que lhes são pedidas sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio, bem como de melhoria das aulas, ao nível do ambiente de aprendizagem.
- As respostas situadas abaixo dos 50% de concordância evidenciam que os respondentes se dividem quanto à existência de uma cultura de respeito e de saber-estar dos seus pares, o que coincide em percentagem com os que consideram que os professores resolvem as situações de indisciplina.

- O **ambiente de aprendizagem na sala de aula** é caracterizado por dinâmicas de trabalho colaborativo, o incentivo para que os alunos melhorem a aprendizagem, o apoio sentido pelos professores, o interesse e relevância das tarefas propostas na aula e uma cultura de autoavaliação, que contrasta com uma menor perceção que a avaliação contribui para a melhoria do seu desempenho.

Concernente à **perceção global / específica da natureza católica** do colégio é observável o seu reconhecimento, que decresce substancialmente quanto ao conhecimento da sua inscrição na oferta educativa diocesana de três colégios.

A grande maioria desconhece a **realização de atividades** com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia, sendo que, por referência à questão aberta colocada (**opinião / exemplos de atividades**), observou-se que:

- Os respondentes que **não concordam** com a realização de atividades conjuntas entre os três colégios não aventaram razões para o seu posicionamento;
- Os inquiridos que expressaram a sua **concordância**, justificaram a sua posição pelo facto destas atividades promoverem o conhecimento mútuo, o diálogo, a interação, a abertura a outras pessoas, a socialização, o interesse de atividades conjuntas que não limitadas aos alunos de um só colégio, o convívio, a promoção da cidadania, a partilha de informações e de aulas, troca de ideias e de projetos, a comunicação, a empatia, o espírito de pertença e a exploração de novas experiências.
- Além disso, deram como exemplos as seguintes propostas: jogos, torneios, atividades, convívios, visitas de estudo, *ted talks*, projetos comuns, aulas em comum, trabalhos de grupo, encontro anual, visitas a colégios.

Relativamente à questão aberta sobre **comentários** a acrescentar, subdividindo-se a tipologia de respostas em “favoráveis” (*pros*) e “merecedoras de registo” (*cons*), enumeram-se os seguintes conclusões, indiciadoras de um posicionamento mais crítico e assertivo quanto à perceção global / específica do funcionamento do colégio e das dinâmicas praticadas na sala de aula:

Cons	Pros
Melhoria das instalações e dos espaços exteriores e interiores Rentabilização dos espaços não utilizados Melhoria da alimentação Permissão da utilização dos telemóveis Substituição de alguns professores Necessidade de promoção do respeito entre professores e alunos e destes entre si Peso menor dos testes para a avaliação Ensino menos teórico e mais baseado em experiências e dinâmicas lúdicas; Mais atividades de ocupação de tempos livres Intervalos maiores para descanso Menos testes Oferta da catequese, dada a sua importância para a natureza católica do colégio Comemoração de efemérides sem carácter religioso Maior integração de novos alunos Uma escola mais interativa, com mais atividades e que ouça os alunos.	Oportunidade concedida pelo questionário para que os mais velhos conheçam a opinião dos alunos relativamente ao colégio e ao ensino.

Leitura compreensiva

Da análise e interpretação dos dados recolhidos, é possível tecer uma **leitura compreensiva** das

lógicas de ação em curso no colégio percebidas pelos respondentes, bem como a **identificação de aspetos merecedores de atenção e de melhoria**, ordenados à proposição de um conjunto de **recomendações**.

1. Em linha com a percepção observada pelos alunos do 4º Ano e em contraste com os alunos do 2º ciclo, os alunos do 3º Ciclo dividem-se quanto à existência de uma cultura de respeito e de saber-estar dos seus pares, coincidente com semelhante percepção de que os professores resolvem as situações de indisciplina. Este desfasamento parece indiciar a inexistência de uma cultura comum a todos os ciclos de prevenção e promoção de atitudes comportamentais alinhadas com o valor do respeito interpessoal e com *ethos* diferenciador do Projeto Educativo ([PED](#); [Regulamento Interno Diocesano \(RID\)](#)).
2. É ainda observável uma perspetiva diferente sobre a avaliação, conforme percebida pelos alunos, que autoavaliam o seu trabalho, e pelos professores, que avaliam o trabalho dos alunos para a melhoria das aprendizagens. Isto é: sendo verificável uma cultura de autoavaliação dos alunos, parece não ser evidente a percepção que a avaliação dos professores contribua para a melhoria das suas aprendizagens e do seu desempenho. Na sequência desta leitura, importaria suscitar a reflexão dos professores, relativamente à natureza, processos, instrumentos e finalidades da avaliação *das e para* as aprendizagens dos alunos.

Alunos Ensino Secundário

Resultados globais

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01	8	14,0%	37	64,9%	9	15,8%	1	1,8%	2	3,5%	57	100,0%
02	11	19,3%	36	63,2%	7	12,3%		0,0%	3	5,3%	57	100,0%
03	14	24,6%	38	66,7%	3	5,3%		0,0%	2	3,5%	57	100,0%
04	10	17,5%	30	52,6%	7	12,3%		0,0%	10	17,5%	57	100,0%
05	4	7,0%	36	63,2%	9	15,8%	5	8,8%	3	5,3%	57	100,0%
06	3	5,3%	20	35,1%	22	38,6%	8	14,0%	4	7,0%	57	100,0%
07	5	8,8%	23	40,4%	21	36,8%	4	7,0%	4	7,0%	57	100,0%
08	17	29,8%	27	47,4%	13	22,8%		0,0%		0,0%	57	100,0%
09		0,0%	3	5,3%	9	15,8%	45	78,9%		0,0%	57	100,0%
10	8	14,0%	19	33,3%	20	35,1%	10	17,5%		0,0%	57	100,0%
11	8	14,0%	18	31,6%	17	29,8%	11	19,3%	3	5,3%	57	100,0%
12	16	28,1%	31	54,4%	5	8,8%	1	1,8%	4	7,0%	57	100,0%
13	6	10,5%	28	49,1%	15	26,3%	5	8,8%	3	5,3%	57	100,0%
14	22	38,6%	33	57,9%	2	3,5%		0,0%		0,0%	57	100,0%
15	6	10,5%	32	56,1%	13	22,8%	2	3,5%	4	7,0%	57	100,0%
16	10	17,5%	24	42,1%	13	22,8%	4	7,0%	6	10,5%	57	100,0%
17	4	7,0%	33	57,9%	16	28,1%	1	1,8%	3	5,3%	57	100,0%
18	9	15,8%	21	36,8%	12	21,1%	11	19,3%	4	7,0%	57	100,0%
19	7	12,3%	25	43,9%	19	33,3%	4	7,0%	2	3,5%	57	100,0%
20	3	5,3%	29	50,9%	12	21,1%	9	15,8%	4	7,0%	57	100,0%
21	6	10,5%	18	31,6%	20	35,1%	12	21,1%	1	1,8%	57	100,0%
22	13	22,8%	31	54,4%	9	15,8%	2	3,5%	2	3,5%	57	100,0%
23	25	43,9%	21	36,8%	5	8,8%	5	8,8%	1	1,8%	57	100,0%

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
24	8	14,0%	34	59,6%	8	14,0%	5	8,8%	2	3,5%	57	100,0%
25	38	66,7%	14	24,6%		0,0%	2	3,5%	3	5,3%	57	100,0%
26	28	49,1%	9	15,8%	4	7,0%	5	8,8%	11	19,3%	57	100,0%
27	2	3,5%	6	10,5%	15	26,3%	29	50,9%	5	8,8%	57	100,0%

Respostas às questões abertas

28. Se não, gostarias de as realizar? Podes dar exemplos?

Não	Sim / Exemplos
1. Não	1. Sim
2. Não	2. Seria interessante realizarmos tarefas com pessoas de colégios diferentes, que tenham opiniões diferentes. Poderíamos fazer alguns trabalhos, que juntassem os 2 colégios.
3. Não	3. Só realizamos uma vez, e sim gostava.
4. Não	4. Sim, visitar as outras escolas
5. Não	5. Encontro anual de colégios
6. Não	6. Atividades de visitas entre os colégios, de modo a promover o convívio
7. Eu não sou o maior apoiador deste tipo de atividades, não só porque não acho que vala a pena perder um dia de aulas para ir para outra escola	7. Já realizamos, porém podíamos realizar mais vezes
8. Já realizei e não gostei	8. Já realizamos 2 vezes acho eu.
9. Não, não gostava.	9. Sim como conviver com outras pessoas
10. Não gostava, preferia que houvesse mais atividades dentro do colégio	10. Sim, gostaria de realizar projetos como apresentações orais.
11. Não	11. Sim, gostaria de realizar projetos como comentar alguma coisa.
12. Não gostava.	12. Sim
	13. Sim. Convívios ou trabalhos que reúnam alunos dos diferentes agrupamentos.
14. Sim, fazer trabalhos de grupo com o objetivo de os apresentar à comunidade.	
15. Sim, gostaria. Acho que é bom podermos conhecer outras pessoas e é sempre bom envolvermo-nos com outros colegas	
16. Sim, gostaria. Penso que os alunos do Colégio de Ermesinde mostrariam interesse em visitar os restantes Colégios da Diocese (seja no Porto ou não) se lhes fosse proposto. Nem que fosse só uma visita penso que ia ser interessante.	
17. Alguns torneios de futebol, ou qualquer desporto, para promover o desporto e de certa forma também promover o convívio entre alunos e entre escolas.	
18. Sim! Jogos entre colégios e atividades de partilha	
19. Poderia ser enriquecedor fazermos atividades entre os colégios em que toda a comunidade escolar possa participar por igual.	
20. Torneios entre os diferentes colégios, sejam desportivos ou de outro género poderiam ser interessantes.	
21. Sim, gostaria de participar em atividades em grupo	
22. Concordo que seria interessante o desenvolvimento de atividades interescolares entre os colégios diocesanos. As atividades poderiam passar por encontros, criação de associações para o mútuo desenvolvimento, tanto escolar como humano e espiritual. Julgo que a criação de um conselho de juventude ou uma pastoral (onde cada aluno se pode voluntariar a participar ou ser eleito democraticamente e não pela escolha de alguns professores). Também outro tipo de associações seria interessante como por exemplo associações que incentivem as artes em todos os seus ramos. Promover associações que ajudem a crescer.	

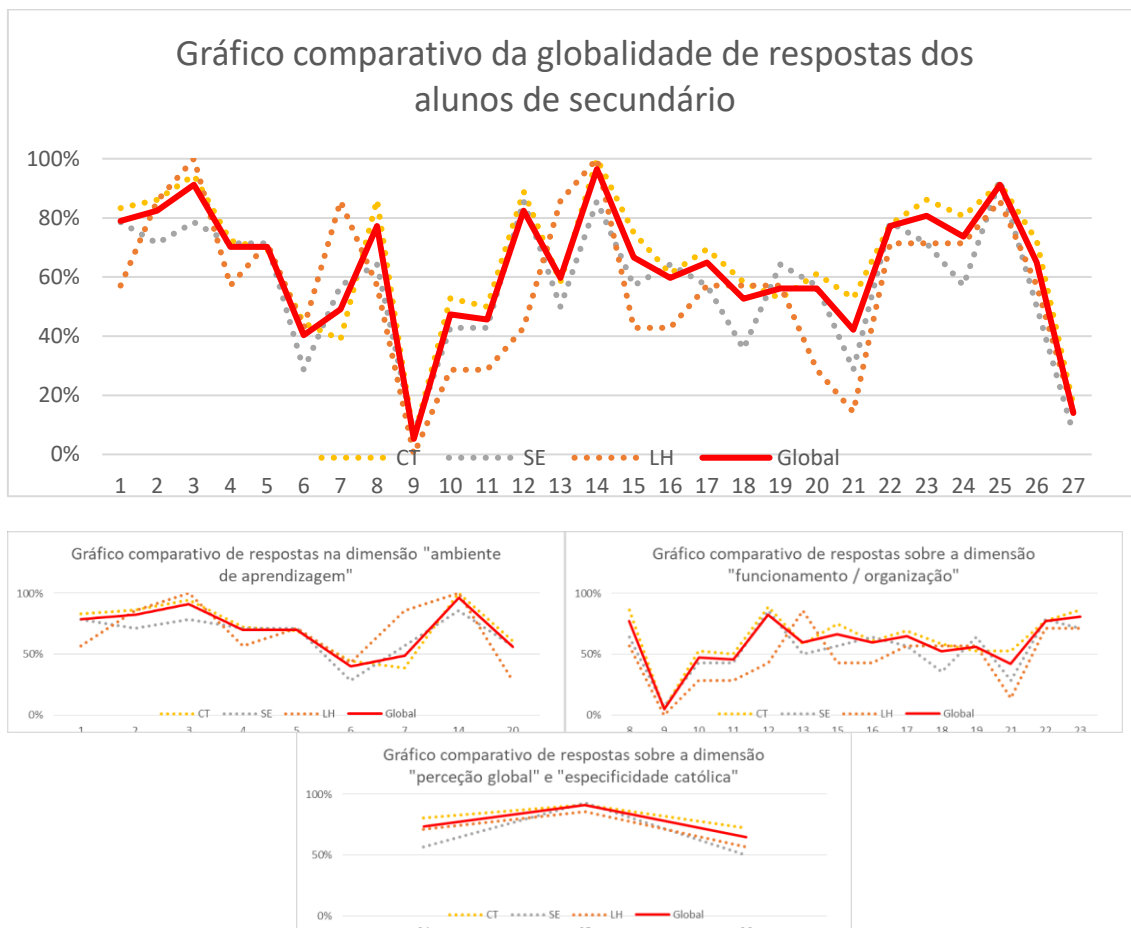
Não	Sim / Exemplos
23. Sim, acho que mais atividades do género das que fizemos seriam incríveis, ou por exemplo um dia de intercâmbio no final do período, um grupo ir para um colégio e outro vir para cá.	
24. Acho que adotar atividades que permitissem a junção dos diferentes colégios seria uma boa iniciativa, não consigo concretizar em que modos, mas, por exemplo, acho que a atividade de preparação para as jornadas em que parte dos alunos puderam conhecer os outros colégios e partilhar do seu ambiente, foi uma atividade bastante boa, a meu ver.	
Talvez.	
Eu não sou suficientemente crítico para deixar uma ideia.	

29. Podes deixar no espaço que se segue algum comentário que queiras partilhar.

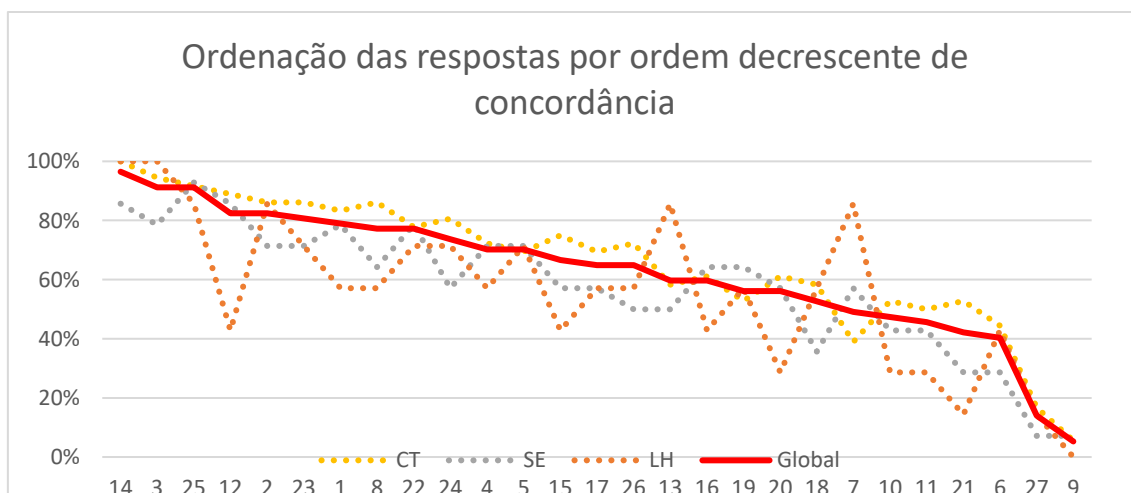
Cons	Pros
1. Más infraestruturas	1. Obrigado pelo questionário
2. Deseja-se melhorias nas instalações escolares.	2. Ótimo questionário, faria outra vez
3. A tentativa de modernização que o colégio vem tentando implementar é um total fracasso.	3. Era preciso mais raparigas para este colégio;)
4. No Colégio de Ermesinde, o bar devia ser grátis	4. É fixe
5. Melhorar as infraestruturas	
6. Muita carga horária.	
7. É bastante frio, casa de banho sem luz, algumas partes do chão da sala não estão bem coladas e acho que o corta-mato é um exagero	
8. É preciso melhorar a gerência do colégio, principalmente nos castigos aplicados a alunos indisciplinados.	
9. Realizar mais atividades práticas para aprendizagem.	
10. Aprendemos mais com trabalhos do que testes, porque nos testes na maior parte dos alunos decoram.	
11. Devia haver uma mudança trágica nos professores, os aquecedores deviam estar ligados todos os dias durante o inverno, pois há dias que as salas estão extremamente frias. Os computadores e as televisões nas salas também deviam ser renovados, pois há dias que se perde muito tempo de aula a tentar ligar a televisão ou o computador.	
12. Colocar disciplinas que iram ajudar no futuro.	
13. Acho que o colégio devia ouvir mais os alunos!	
14. Conforto acima de tudo	
15. Penso que o meu Colégio devia de melhorar.	

Síntese comparativa das respostas dos três cursos do ensino secundário

1. Observa-se uma tendência alinhada de concordância / discordância de respostas entre cursos do ensino secundário, relativamente ao “ambiente de aprendizagem” e “organização/funcionamento” do colégio, bem como da percepção “global” e da “especificidade católica”.



2. Observa-se uma tendência alinhada quanto à ordenação das respostas por ordem decrescente de concordância, atentas as variações abaixo discriminadas.



Contudo, é de considerar as seguintes variações relativas ao “**ambiente de aprendizagem**”. Comparativamente aos restantes cursos do Ensino secundário, **os alunos de LH** refletiram as seguintes respostas:

- 57% dos alunos do Curso de LH consideram:
 - As tarefas realizadas na aula são interessantes e pertinentes (Q:01), em contraste com os 79% de SE e os 83% de CT;
 - Que avaliam o seu trabalho nas aulas (Q:04), distanciando-se dos 71% de CE e dos 72% de CT
- 29% dos alunos do Curso de LH consideram que os professores resolvem bem as situações de indisciplina (Q: 20), divergindo dos 57% dos de SE e dos 61% de CT
- Por seu turno, 71% dos alunos do **Curso de SE** consideram-se apoiados pelos professores nas suas aprendizagens (Q:02), distanciando-se dos 86% dos de CT e de LH;
- 79% dos alunos deste curso referiram ser incentivados a melhorarem as suas aprendizagens (Q:03), divergindo dos 94% dos alunos de CT e dos totalidade dos alunos de LH;
- 29% dos alunos de SE referem ser incentivados a apresentar as suas ideias para melhorar as aulas (Q:06), em contraste com os 43% de LH e os 44% de CT
- Por fim, 86% dos alunos do **Curso de CT** referiram que é incentivada a sua autonomia na aprendizagem (Q:07) contrastando com os 57% de SE e os 39% de LH

Não se verificam variações assinaláveis em duas categorias, cujas respostas estão alinhadas quanto à concordância dos alunos dos três cursos do ensino secundário: realização de trabalho colaborativo e o contributo da avaliação para a melhoria do seu trabalho. (Q:05 e Q:14)

Concernente à perceção da **organização/funcionamento do colégio**, os alunos dos três cursos do ensino secundário estão alinhados quanto à perceção do escasso incentivo à utilização da biblioteca (Q:09), a maioria considerar que os adultos ajudam os alunos que precisam (Q:17), a maioria dos alunos saberem estar de forma adequada nos diferentes espaços escolares (Q:19), o ambiente do Colégio ser acolhedor (Q:22) e a perceção de segurança no colégio (Q:23).

Contudo, enunciam-se as seguintes respostas contrastantes entre cursos do ensino secundário:

- 57% dos alunos de LH e 64% de SE afirmam realizar trabalhos práticos e experiências (Q:08), contrastando com os 86% de CT;
- 29% dos alunos de LH afirmam usar computadores/tablets para realizar tarefas escolares (Q:10), divergindo dos 43% de SE e dos 53% dos CT;
- 29% dos alunos de LH participam em projetos ligados à saúde e ao bem-estar (Q:11), em contraste com os 43% e 50% dos alunos de SE e CT, respetivamente;
- 43% de afirmam ser incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania (Q:12), distanciando-se dos 86% e 89% dos alunos de SE e CT, respetivamente;
- 43% e 47% dos alunos de LH e de SE, respetivamente, afirmam ter oportunidade para apresentar alguns dos seus trabalhos, no Colégio ou na comunidade (Q:15), face aos 75% dos CT
- 43% dos alunos de LH concordam ser apoiados para fazer as suas escolhas de orientação escolar e profissional (Q:16), em contraste com os 62% de CT e os 64% de SE;
- 36% dos alunos de SE percecionam que os alunos respeitam as diferenças entre uns e outros (Q:18), face aos 57% de LH e os 58% de CT;
- 14% dos alunos de LH e 29% de SE concordam que lhes são pedidas sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio (Q:21), em contraste com 53% dos CT

- 50% e 58% dos alunos de SE e CT, respetivamente, concordam que é possível desenvolver atividades no colégio propostas pelos alunos (Q:13), divergindo com os 86% dos alunos de LH;

Quanto à percepção global e da especificidade católica do colégio, verifica-se que:

- Os alunos dos 3 cursos do ensino secundário identificam o Colégio de Ermesinde como Colégio católico da diocese do Porto (Q:25), em valores situados entre os 86% (LH) e os 93% (SE), diferindo a percentagem dos que o identificam como parte dos demais colégios diocesanos (Amarante e Gaia): CT (72%), LH (57%), CE (50%)
- 57% dos alunos de SE concordam gostar do colégio, diferindo dos 71% de LH e dos 71 de CT;

3. Verifica-se alguma variabilidade de respostas entre cursos quanto à “realização de atividades comuns aos 3 colégios diocesanos”.



Conclusões

Dos dados recolhidos junto da globalidade dos alunos do ensino secundário, é possível realçar as seguintes conclusões.

Apesar do diferencial verificado entre cursos, os alunos têm uma **percepção positiva sobre o colégio**, situada numa média de 74% de opiniões concordantes quanto a gostarem do colégio. Esta percentagem decresce substancialmente nos alunos de SE (57%), desvio que pode ser interpretado por referência à percepção detida por este grupo de inquiridos quanto à organização e funcionamento do colégio e ao ambiente de aprendizagem na sala de aula.

Verifica-se uma percepção global de bem-estar e de segurança registada pelos alunos.

Concernente à **percepção global / específica da natureza católica do colégio** é observável o seu reconhecimento da parte dos respondentes, que decresce substancialmente quanto ao conhecimento da sua inscrição na oferta educativa diocesana de três colégios, evidenciada, sobretudo, pelos alunos de SE e LH.

Quanto ao **ambiente de aprendizagem na sala de aula**, as respostas dos inquiridos coincidem quanto à realização de trabalho colaborativo e o contributo da avaliação para a melhoria do seu trabalho. Contudo, as opiniões expressas levam a identificar divergências nas seguintes dimensões:

- O curso de CT evidencia escasso grau de concordância quanto ao incentivo da autonomia dos alunos na sua aprendizagem;
- O curso de LH evidencia menor grau de concordância quanto a:
 - Interesse e pertinência das tarefas realizadas na aula
 - Autoavaliação para as aprendizagens
 - Eficácia da gestão disciplinar da parte dos professores
- O curso de SE manifesta menor grau de concordância quanto a:
 - Propostas de melhoria das aulas
 - Incentivo da autonomia na aprendizagem
 - Apoio do professor nas aprendizagens
 - Incentivo à melhoria da aprendizagem

Sobre a **organização e funcionamento** do colégio, os alunos dos três cursos do ensino secundário estão alinhados quanto à percepção do escasso incentivo à utilização da biblioteca. Contudo, regista-se uma taxa inferior a 69% (com tendência decrescente até aos 64%) dos inquiridos a concordarem, respetivamente que:

- Os adultos ajudam os alunos que precisam;
- Os alunos sabem estar de forma adequada nos diferentes espaços escolares

As opiniões expressas pelos diversos Cursos levam a identificar divergências nas seguintes dimensões:

- O curso de CT e SE distancia-se do de LH quanto a menor possibilidade de desenvolverem atividades propostas pelos alunos;
- O curso de LH e SE diferem do de CT quanto a menor realização trabalhos práticos e experiências; e oportunidades para apresentar alguns dos seus trabalhos, no Colégio ou na comunidade;
- O Curso de LH utiliza menos os computadores/tablets para realizar tarefas escolares, participa menos em projetos ligados à saúde, bem-estar e ações de solidariedade e cidadania; e expressa menor apoio sentido nas escolhas de orientação escolar e profissional, apesar deste domínio se situar na casa dos 63% relativamente aos restantes dois cursos;
- Detetam-se, ainda, outras discrepâncias pontuais entre a opinião dos alunos dos três cursos, cuja variabilidade, situada sempre abaixo dos 50%, se situa na percepção sobre as seguintes dimensões:
 - Respeito dos alunos pelas diferenças
 - Propostas de melhoria de funcionamento

A grande maioria desconhece a **realização de atividades** com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia, sendo que, por referência à questão aberta colocada (opinião / exemplos de atividades), observou-se que:

- Os respondentes que não concordam com a realização de atividades conjuntas entre os três colégios aventaram as seguintes razões para o seu posicionamento: não valer a pena perder um dia de aulas; preferirem a realização de atividades no próprio colégio; e terem já participado em atividades conjuntas mas não terem apreciado.
- Os inquiridos que expressaram a sua concordância, justificaram a sua posição pelo facto destas atividades promoverem o encontro, o convívio, o conhecimento recíproco, e o envolvimento interpessoal
- Além disso, deram como exemplos as seguintes propostas: realização de trabalhos conjuntos, atividade de grupo, apresentações orais, encontro anual de colégios, convívios, visitas e intercâmbios entre colégios, torneios desportivos, criação de uma associação (democrática, associativista, de natureza artística,...), conselho de jovens ou de pastoral.

Relativamente à questão aberta sobre **comentários** a acrescentar, subdividindo-se a tipologia de respostas em “favoráveis” (*pros*) e “merecedoras de registo” (*cons*), enumeram-se os seguintes conclusões, indiciadoras de um posicionamento mais crítico e assertivo quanto à percepção global / específica do funcionamento do colégio e das dinâmicas praticadas na sala de aula:

Cons	Pros
Más infraestruturas Melhoria das instalações Fracasso da tentativa de modernização Excesso de carga horária Aplicação de preços no bar Conforto das casas de banho e das salas (luminosidade, aquecimento, pisos, ...) Exagero do corta-mato Eficácia das medidas disciplinares (alunos indisciplinados) Poucas atividades práticas para a aprendizagem Centralidade dos testes de avaliação em detrimento de trabalhos Necessidade de renovação de professores Necessidade de renovação de computadores e televisões Oportunidade de criar disciplinas <i>úteis</i> Falta de audição dos alunos	Oportunidade da auscultação deste questionário

Leitura compreensiva

Da análise e interpretação dos dados recolhidos, é possível tecer uma **leitura compreensiva** das lógicas de ação em curso no colégio percecionadas pelos respondentes, bem como a **identificação de aspetos merecedores de atenção e de melhoria**, ordenados à proposição de um conjunto de **recomendações**.

Tendo sido observadas diversas variações na perceção dos alunos do ensino secundário, conforme pertencentes aos três cursos – Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades – é possível tecer as seguintes considerações.

1. Quanto ao **ambiente de aprendizagem**, apesar de se considerarem 7 apoiados pelos professores e 7 incentivados a melhorar as suas aprendizagens, os alunos do **Curso de LH** dividem entre si a perceção de que as 7 tarefas realizadas na aula são interessantes e pertinentes e que 7 avaliam o seu trabalho nas aulas. No mesmo intervalo, correspondente a menos de metade dos respondentes, situa-se o 7 incentivo à autonomia das suas aprendizagens. Além disso, um segmento pouco expressivo destes alunos considera que os 7 professores resolvem bem as situações de indisciplina.
No que respeita à **organização/funcionamento do colégio**, pouco mais de metade dos respondentes afirma 7 realizar trabalhos práticos e, menos ainda, consideram-se 7 incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania, e a terem oportunidade para 7 apresentar alguns dos seus trabalhos, no Colégio ou na comunidade. Ainda que alinhados com os colegas dos restantes cursos, que apresentam uma taxa de concordância igual ou abaixo de metade, verifica-se que apenas 1/3 dos alunos deste Curso afirmam 7 usar computadores/tablets para realizar tarefas escolares e 7 participam em projetos ligados à saúde e ao bem-estar. Especial referência merece o posicionamento transversal aos demais cursos do ensino secundário quanto à 7 orientação escolar e profissional, quando menos de metade destes alunos concordam com a prestação deste apoio, daí tendo resultado, **eventualmente, o cancelamento de novas inscrições neste Curso no ano letivo 2024/2025 (NOVO DADO)**.
Por último, uma franja muito residual destes alunos concorda que lhes são pedidas 7 sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio, perspetiva esta transversal aos restantes Cursos do secundário.

2. Concernente ao **ambiente de aprendizagem**, os alunos do **Curso de SE**, fixados em cerca de 2/3 dos respondentes, consideram-se 7 apoiados pelos professores e 7 incentivados a melhorarem as suas aprendizagens, cuja opinião decresce e se distancia dos respondentes dos demais cursos. Cerca de metade dos inquiridos refere que é 7 incentivada a sua autonomia na aprendizagem. Ainda que alinhados com os colegas dos restantes cursos, que apresentam uma taxa de concordância abaixo de metade, este curso, em particular, decresce significativamente quanto ao 7 incentivo percecionado para apresentarem as suas ideias para melhorar as aulas.

Respeitante à **organização/funcionamento do colégio**, aproximadamente metade dos respondentes concorda que é possível 7 desenvolver atividades propostas pelos alunos, perceção esta, comum aos alunos do Curso de CT. Cerca de 2/3 dos respondentes manifestam-se concordantes com a 7 realização de trabalhos práticos, sendo que menos de metade concorda com a oportunidade de 7 apresentar alguns dos seus trabalhos, no Colégio ou na comunidade e apenas 1/3 perceciona que os 7 alunos respeitam as diferenças entre si, pouco abaixo da perspetiva dos alunos dos demais Cursos.

3. Para efeitos comparativos, eventualmente como grupo de controlo, é observável que a perceção dos alunos do **Curso de CT** difere dos restantes colegas / Cursos, nomeadamente quanto:

- Interesse e pertinência das tarefas realizadas em sala de aula
- Autoavaliação
- Resolução de situações de indisciplina
- Apoio pelos professores
- Incentivo da melhoria da aprendizagem
- Realização de trabalhos práticos
- Participação em ações de solidariedade e cidadania
- Apresentação de trabalhos no colégio / comunidade

Concernente à perceção da organização/funcionamento do colégio, os alunos dos três cursos do ensino secundário estão alinhados quanto à perceção do escasso 7 incentivo à utilização da biblioteca, bem como ao facto da maioria considerar que os adultos ajudam os alunos que precisam, os alunos sabem estar de forma adequada nos diferentes espaços escolares, o ambiente do Colégio ser acolhedor e sentirem-se seguros no colégio.

Do exposto, apontam-se algumas considerações prospetivas:

- A perceção dos alunos sobre as mesmas dimensões são notoriamente influenciadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em cada um dos três cursos do ensino secundário. As práticas pedagógicas desenvolvidas, não sendo coincidentes entre si, podem potenciar o trabalho colaborativo interpares e interdepartamental, com vista à partilha de metodologias pedagógicas, independentemente da especificidade de cada curso.
- As dimensões que obtiveram menor grau de concordância deverão merecer uma reflexão profunda quanto às razões que eventualmente lhes subjazem, da parte da coordenação pedagógica e dos departamentos, no sentido da produção e implementação de planos pedagógicos que potenciem:
 - Interesse e pertinência das tarefas realizadas na aula (trabalhos práticos e colaborativos)
 - Autonomia dos alunos na sua aprendizagem
 - Avaliação e autoavaliação das e para as aprendizagens
 - Eficácia da gestão disciplinar da parte dos professores
 - Auscultação e audição das propostas de melhoria dos alunos (aulas e funcionamento do colégio)

- Generalização da utilização de recursos informáticos
 - Desenvolvimento de atividades propostas pelos alunos e apresentação à comunidade
 - Participação em atividades / projetos implicativas de solidariedade, cidadania e voluntariado
 - Promoção de uma cultura comportamental alinhada com os valores condizentes com o *ethos* diferenciador de Projeto Educativo católico.
- A opinião expressa pelos alunos dos diferentes Cursos difere entre si, de acordo com a perceção detida sobre o ambiente de aprendizagem na sala de aula e a organização e funcionamento do colégio.

Alunos Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Resultados parciais

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01	8	22,2%	22	61,1%	5	13,9%	1	2,8%		0,0%	36	100,0%
02	9	25,0%	22	61,1%	4	11,1%		0,0%	1	2,8%	36	100,0%
03	12	33,3%	22	61,1%	1	2,8%		0,0%	1	2,8%	36	100,0%
04	8	22,2%	18	50,0%	2	5,6%		0,0%	8	22,2%	36	100,0%
05	3	8,3%	22	61,1%	5	13,9%	3	8,3%	3	8,3%	36	100,0%
06	3	8,3%	13	36,1%	13	36,1%	4	11,1%	3	8,3%	36	100,0%
07	4	11,1%	10	27,8%	14	38,9%	4	11,1%	4	11,1%	36	100,0%
08	12	33,3%	19	52,8%	5	13,9%		0,0%		0,0%	36	100,0%
09		0,0%	2	5,6%	7	19,4%	27	75,0%		0,0%	36	100,0%
10	5	13,9%	14	38,9%	10	27,8%	7	19,4%		0,0%	36	100,0%
11	6	16,7%	12	33,3%	9	25,0%	7	19,4%	2	5,6%	36	100,0%
12	13	36,1%	19	52,8%	2	5,6%		0,0%	2	5,6%	36	100,0%
13	4	11,1%	17	47,2%	8	22,2%	4	11,1%	3	8,3%	36	100,0%
14	16	44,4%	20	55,6%		0,0%		0,0%		0,0%	36	100,0%
15	4	11,1%	23	63,9%	7	19,4%	1	2,8%	1	2,8%	36	100,0%
16	8	22,2%	14	38,9%	8	22,2%	3	8,3%	3	8,3%	36	100,0%
17	4	11,1%	21	58,3%	7	19,4%	1	2,8%	3	8,3%	36	100,0%
18	5	13,9%	16	44,4%	7	19,4%	6	16,7%	2	5,6%	36	100,0%
19	2	5,6%	17	47,2%	12	33,3%	3	8,3%	2	5,6%	36	100,0%
20	1	2,8%	21	58,3%	7	19,4%	4	11,1%	3	8,3%	36	100,0%
21	4	11,1%	15	41,7%	11	30,6%	6	16,7%		0,0%	36	100,0%
22	10	27,8%	18	50,0%	6	16,7%	1	2,8%	1	2,8%	36	100,0%

23	16	44,4%	15	41,7%	2	5,6%	3	8,3%		0,0%	36	100,0%
24	5	13,9%	24	66,7%	3	8,3%	3	8,3%	1	2,8%	36	100,0%
25	29	80,6%	4	11,1%		0,0%	2	5,6%	1	2,8%	36	100,0%
26	21	58,3%	5	13,9%	2	5,6%	5	13,9%	3	8,3%	36	100,0%
27	1	2,8%	5	13,9%	9	25,0%	18	50,0%	3	8,3%	36	100,0%

Alunos Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas

Resultados parciais

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01		0,0%	11	78,6%	2	14,3%		0,0%	1	7,1%	14	100,0%
02	1	7,1%	9	64,3%	3	21,4%		0,0%	1	7,1%	14	100,0%
03	1	7,1%	10	71,4%	2	14,3%		0,0%	1	7,1%	14	100,0%
04	2	14,3%	8	57,1%	2	14,3%		0,0%	2	14,3%	14	100,0%
05	1	7,1%	9	64,3%	2	14,3%	2	14,3%		0,0%	14	100,0%
06		0,0%	4	28,6%	5	35,7%	4	28,6%	1	7,1%	14	100,0%
07	1	7,1%	7	50,0%	6	42,9%		0,0%		0,0%	14	100,0%
08	3	21,4%	6	42,9%	5	35,7%		0,0%		0,0%	14	100,0%
09		0,0%	1	7,1%	2	14,3%	11	78,6%		0,0%	14	100,0%
10	2	14,3%	4	28,6%	7	50,0%	1	7,1%		0,0%	14	100,0%
11	2	14,3%	4	28,6%	5	35,7%	3	21,4%		0,0%	14	100,0%
12	3	21,4%	9	64,3%		0,0%	1	7,1%	1	7,1%	14	100,0%
13	2	14,3%	5	35,7%	6	42,9%	1	7,1%		0,0%	14	100,0%
14	3	21,4%	9	64,3%	2	14,3%		0,0%		0,0%	14	100,0%
15	1	7,1%	7	50,0%	5	35,7%		0,0%	1	7,1%	14	100,0%
16	1	7,1%	8	57,1%	2	14,3%		0,0%	3	21,4%	14	100,0%
17		0,0%	8	57,1%	6	42,9%		0,0%		0,0%	14	100,0%
18	2	14,3%	3	21,4%	4	28,6%	3	21,4%	2	14,3%	14	100,0%
19	3	21,4%	6	42,9%	5	35,7%		0,0%		0,0%	14	100,0%
20	1	7,1%	7	50,0%	3	21,4%	2	14,3%	1	7,1%	14	100,0%
21	2	14,3%	2	14,3%	6	42,9%	3	21,4%	1	7,1%	14	100,0%
22	1	7,1%	10	71,4%	1	7,1%	1	7,1%	1	7,1%	14	100,0%

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
23	7	50,0%	3	21,4%	2	14,3%	1	7,1%	1	7,1%	14	100,0%
24	2	14,3%	6	42,9%	4	28,6%	1	7,1%	1	7,1%	14	100,0%
25	5	35,7%	8	57,1%		0,0%		0,0%	1	7,1%	14	100,0%
26	4	28,6%	3	21,4%	2	14,3%		0,0%	5	35,7%	14	100,0%
27		0,0%	1	7,1%	6	42,9%	5	35,7%	2	14,3%	14	100,0%

Alunos Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

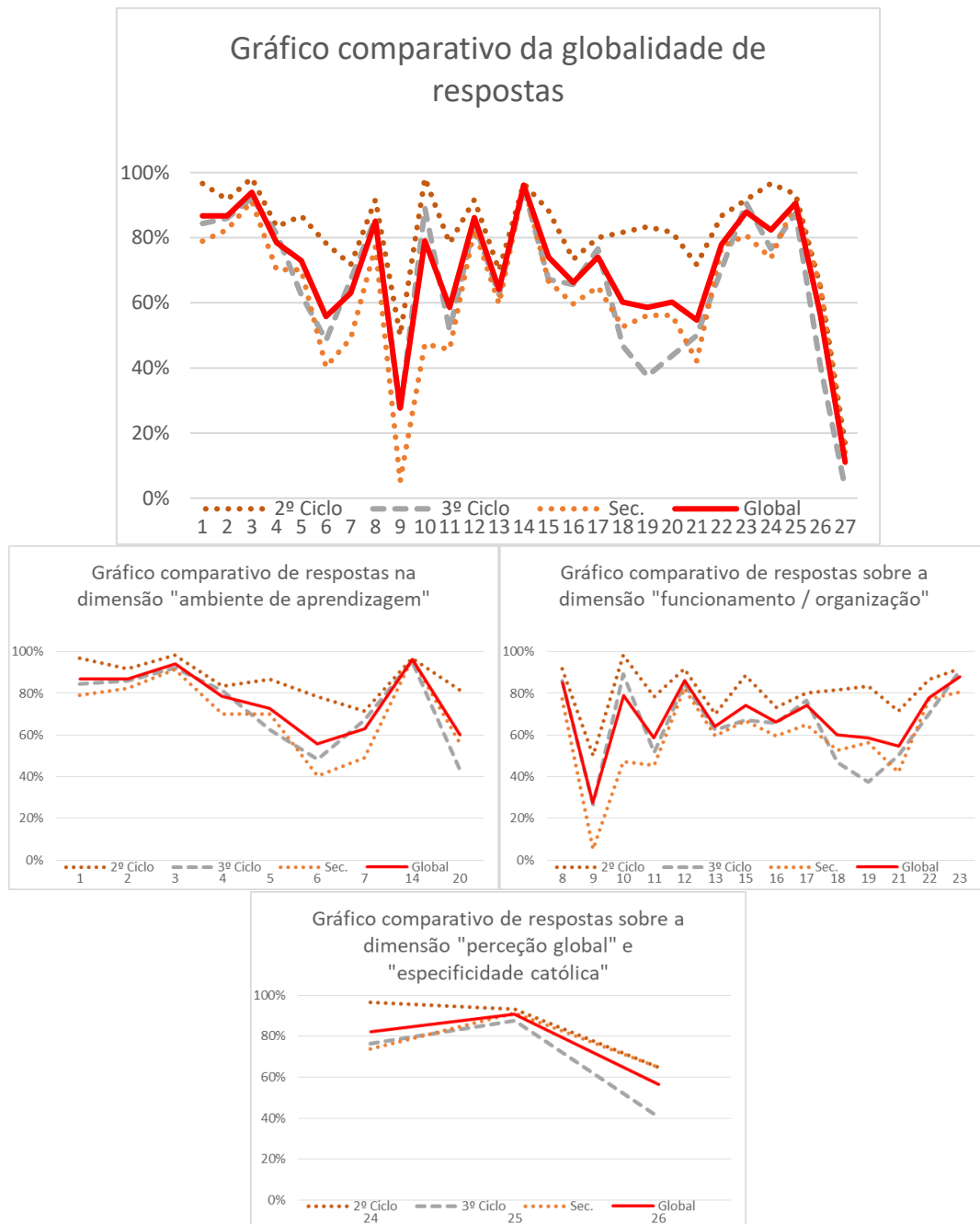
Resultados parciais

Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01		0,0%	4	57,1%	2	28,6%		0,0%	1	14,3%	7	100,0%
02	1	14,3%	5	71,4%		0,0%		0,0%	1	14,3%	7	100,0%
03	1	14,3%	6	85,7%		0,0%		0,0%		0,0%	7	100,0%
04		0,0%	4	57,1%	3	42,9%		0,0%		0,0%	7	100,0%
05		0,0%	5	71,4%	2	28,6%		0,0%		0,0%	7	100,0%
06		0,0%	3	42,9%	4	57,1%		0,0%		0,0%	7	100,0%
07		0,0%	6	85,7%	1	14,3%		0,0%		0,0%	7	100,0%
08	2	28,6%	2	28,6%	3	42,9%		0,0%		0,0%	7	100,0%
09		0,0%		0,0%		0,0%	7	100,0%		0,0%	7	100,0%
10	1	14,3%	1	14,3%	3	42,9%	2	28,6%		0,0%	7	100,0%
11		0,0%	2	28,6%	3	42,9%	1	14,3%	1	14,3%	7	100,0%
12		0,0%	3	42,9%	3	42,9%		0,0%	1	14,3%	7	100,0%
13		0,0%	6	85,7%	1	14,3%		0,0%		0,0%	7	100,0%
14	3	42,9%	4	57,1%		0,0%		0,0%		0,0%	7	100,0%
15	1	14,3%	2	28,6%	1	14,3%	1	14,3%	2	28,6%	7	100,0%
16	1	14,3%	2	28,6%	3	42,9%	1	14,3%		0,0%	7	100,0%
17		0,0%	4	57,1%	3	42,9%		0,0%		0,0%	7	100,0%
18	2	28,6%	2	28,6%	1	14,3%	2	28,6%		0,0%	7	100,0%
19	2	28,6%	2	28,6%	2	28,6%	1	14,3%		0,0%	7	100,0%
20	1	14,3%	1	14,3%	2	28,6%	3	42,9%		0,0%	7	100,0%
21		0,0%	1	14,3%	3	42,9%	3	42,9%		0,0%	7	100,0%
22	2	28,6%	3	42,9%	2	28,6%		0,0%		0,0%	7	100,0%

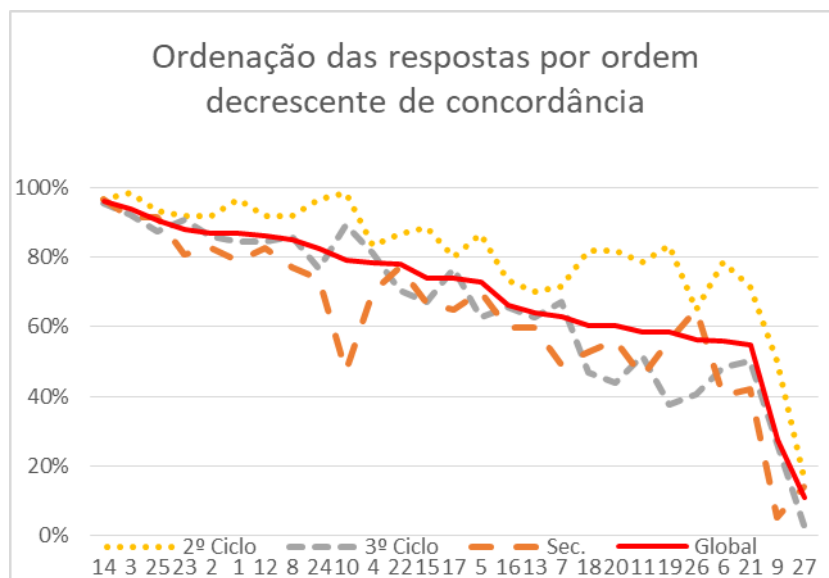
Pergunta	Respostas Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
23	2	28,6%	3	42,9%	1	14,3%	1	14,3%		0,0%	7	100,0%
24	1	14,3%	4	57,1%	1	14,3%	1	14,3%		0,0%	7	100,0%
25	4	57,1%	2	28,6%		0,0%		0,0%	1	14,3%	7	100,0%
26	3	42,9%	1	14,3%		0,0%		0,0%	3	42,9%	7	100,0%
27	1	14,3%		0,0%		0,0%	6	85,7%		0,0%	7	100,0%

Síntese comparativa das respostas dos alunos do 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário

1. Observa-se uma tendência alinhada de concordância / discordância de respostas entre ciclos de escolaridade, relativamente ao “ambiente de aprendizagem” e “organização/funcionamento” do colégio, bem como da perceção “global” e da “especificidade católica”. Os diferenciais identificados como exceções serão objeto de uma análise parcial.



2. Observa-se uma tendência alinhada quanto à ordenação das respostas por ordem decrescente de concordância, atentas as exceções após indicadas.



- Decréscimo da utilização de recursos informáticos no ensino secundário (Q:09)
 - Incentivo da autonomia na aprendizagem no ensino secundário (Q: 07)
 - Divulgação de trabalhos na comunidade pelo 3º ciclo / secundário (Q:15)
 - Respeito dos alunos pelas diferenças, na perspetiva do 3º Ciclo / Secundário (Q:18)
 - Gestão disciplinar na perspetiva do 3º Ciclo / Secundário (Q:20)
 - Saber-estar dos alunos na perspetiva do 3º Ciclo / Secundário (Q:19)
 - Perceção da especificidade católica dos 3 colégios diocesanos, pelo 3º ciclo (Q:26)
 - Propostas de melhoria das aulas (Q:06) e propostas de melhoria de funcionamento (Q:21) pelo 3º Ciclo / Secundário
3. Verifica-se alguma variabilidade de respostas entre ciclos quanto à “realização de atividades comuns aos 3 colégios diocesanos”.



RESUMO da leitura compreensiva

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Pré-Escolar

Questões

1. Conheço o projeto educativo do Colégio.
2. O educador informa os pais sobre a intencionalidade da sua ação educativa.
3. Sou incentivado, pelo educador, a dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.
4. O educador ouve a minha perspetiva acerca dos progressos, interesses e dificuldades do meu filho.
5. Sou envolvido, pelo educador, em atividades do processo de aprendizagem do meu filho.
6. Sou envolvido no desenvolvimento de estratégias para a inclusão do meu filho.
7. Sou envolvido no desenvolvimento de estratégias para melhorar as aprendizagens do meu filho.
8. As atividades realizadas promovem o desenvolvimento da curiosidade e autonomia do meu filho.
9. São proporcionados ao meu filho contextos de aprendizagem diversificados, para além da sala de atividades.
10. O educador partilha comigo, com regularidade, os progressos das aprendizagens do meu filho.
11. Estou satisfeito com os progressos das aprendizagens realizadas pelo meu filho.
12. São desenvolvidos projetos que relacionam diversos âmbitos do saber (ciências naturais e sociais, matemática, linguagens artísticas, dimensão cívica, moral e religiosa, entre outros)
13. O educador aproveita as brincadeiras do meu filho para incentivar mais aprendizagens.
14. Alguns dos trabalhos do meu filho são expostos.
15. O ambiente do Jardim de Infância / Pré-escolar promove o bem-estar do meu filho.
16. O Jardim de Infância / Pré-Escolar promove o respeito pelas características e interesses de cada criança.
17. Conheço as regras de funcionamento do Jardim de Infância.
18. Os responsáveis do Jardim de Infância promovem o seu bom funcionamento.
19. Participo na autoavaliação do Colégio.
20. Gosto que o meu filho frequente este Jardim de Infância.
21. Registe no espaço que se segue os comentários que julgar oportunos.

Categorização das questões por dimensão

Dimensão	Categoria	Questão
Práticas pedagógicas	Informação das aprendizagens	2
	Contributos para práticas educativas	3
	Comunicação com o educador	4
	Envolvimento no processo ensino-aprendizagem	5
	Envolvimento no processo de inclusão	6
	Envolvimento na melhoria	7
	Desenvolvimento de competências	8
	Contextos de aprendizagem diversificados	9
	Partilha de progresso de aprendizagm	10
	Projetos diversificados	12
	Incentivo da aprendizagem	13
	Divulgação de trabalhos na comunidade	14

Dimensão	Categoria	Questão
Organização do colégio	Funcionamento	17
	Promoção do funcionamento	18
	Participação na autoavaliação	19
Percepção global / específica	Conhecimento do projeto educativo	1
	Progresso de aprendizagem	11
	Promoção do bem-estar	15
	Promoção do respeito e interesses	16
	Percepção global	20

Resultados

Respostas													
	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %	
Questão	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
01	4	23,5%	12	70,6%	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
02	12	70,6%	4	23,5%	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
03	9	52,9%	4	23,5%	4	23,5%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
04	12	70,6%	4	23,5%	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
05	6	35,3%	8	47,1%	3	17,6%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
06	6	35,3%	7	41,2%	4	23,5%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
07	7	41,2%	6	35,3%	4	23,5%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
08	12	70,6%	4	23,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,9%	17	100,0%	
09	12	70,6%	2	11,8%	3	17,6%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
10	6	35,3%	9	52,9%	2	11,8%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
11	11	64,7%	6	35,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
12	8	47,1%	8	47,1%	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
13	8	47,1%	8	47,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,9%	17	100,0%	
14	7	41,2%	8	47,1%	0	0,0%	0	0,0%	2	11,8%	17	100,0%	
15	10	58,8%	6	35,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,9%	17	100,0%	
16	11	64,7%	5	29,4%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,9%	17	100,0%	
17	8	47,1%	7	41,2%	2	11,8%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
18	9	52,9%	7	41,2%	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	
19	1	5,9%	6	35,3%	3	17,6%	4	23,5%	3	17,6%	17	100,0%	
20	9	52,9%	8	47,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	17	100,0%	

Análise dos resultados

Dos dados recolhidos junto dos Encarregados de Educação dos alunos do pré-escolar, é possível aferir o seguinte:

Perceção global sobre o colégio

A totalidade dos respondentes gosta que o(a) seu educando(a) frequente o jardim-de-infância e afirma-se satisfeito com os progressos das aprendizagens realizadas.

A maioria (94%) conhece o projeto educativo do Colégio e concorda que o ambiente do jardim de Infância / Pré-escolar promove o bem-estar do seu educando e o respeito pelas características e interesses de cada criança.

Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)

Concernente a este domínio, a maioria (94%) diz-se concordante com a prática pedagógica seguida pelo educador, que informa os pais sobre a intencionalidade da sua ação educativa, ouve a sua perspetiva acerca dos progressos, interesses e dificuldades dos seus educandos e aproveita as brincadeiras dos alunos para incentivar mais aprendizagens. As atividades realizadas promovem o desenvolvimento da curiosidade e autonomia dos educandos, sendo desenvolvidos projetos que relacionam diversos âmbitos do saber (ciências naturais e sociais, matemática, linguagens artísticas, dimensão cívica, moral e religiosa, entre outros).

Situada ligeiramente abaixo do consenso de concordância (88%), os inquiridos consideram que o educador partilha, com regularidade, os progressos das aprendizagens dos seus educandos, sendo que 82% considera que são proporcionados aos filhos contextos de aprendizagem diversificados, para além da sala de atividades, e que são envolvidos, pelo educador, em atividades do processo de aprendizagem dos educandos.

Cerca de 76% dos respondentes concordam que são incentivados, pelo educador, a dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa e são envolvidos no desenvolvimento de estratégias para a inclusão e aprendizagem dos seus filhos.

Organização / funcionamento do colégio

Nesta dimensão, 94% dos inquiridos concordam que os responsáveis do jardim-de-Infância promovem o seu bom funcionamento, sendo que 88% afirma conhecer as regras de funcionamento desta valência, além de reconhecerem que alguns dos trabalhos dos seus educandos são expostos.

De registar que as opiniões dos inquiridos repartem-se entre os que concordam serem participantes na autoavaliação do colégio (41%, respetivamente) e os que não sabem (18%)

Resposta à questão aberta

21. Registe no espaço que se segue os comentários que julgar oportunos.

Cons	Pros
1. Penso que deveria haver uma comunicação mais clara e aberta entre colégio (direção) e encarregados de educação, não falo de corpo docente mas sim cargos superiores.	
2. Já há 2 anos que o Pré-Escolar do Colégio de Ermesinde tem apenas 2 Educadoras, havendo sempre mudanças na organização das turmas do Pré-Escolar conforme o número de alunos inscritos em cada idade. Por exemplo no ano passado havia uma turma para os 3 anos e outra turma onde os alunos dos 4 e 5 anos estavam juntos. Este ano há uma turma onde os alunos dos 3 e 4 anos estão juntos e outra turma para os 5 anos. Não se sabe o que está planeado para o próximo ano letivo. Provavelmente a direção está à espera de saber o número de alunos inscritos em cada idade para tomar uma decisão. Considero que, além de demonstrar falta de estratégia por parte da direção, isso não zela pelo interesse dos	

Cons	Pros
alunos, nem a nível pedagógico, nem a nível emocional. Se se quer apostar numa instituição de ensino de qualidade, deve-se zelar por isso. Deve-se investir nas pessoas, quer em termos de recursos humanos, quer na captação de alunos. Espero que de futuro haja uma estratégia clara, definida, coerente e devidamente fundamentada.	
3. Melhor comunicação.	
4. O pré-escolar devia ser muito mais dinâmico, programa devia ser mais diversificado. O plano de atividades não diz praticamente nada aos pais, é pobre. Devia ser muito mais detalhado e mais rico. As educadoras deviam promover muito mais atividades e visitas. O canal de comunicação com educadoras devia ser muito mais aberto, uma vez que crianças são pequenas e não se exprimem corretamente. Não concordo com a avaliação semestral. Ate devia ser mais recorrente para sabermos as dificuldades e comportamentos dos nossos filhos. O espaço do colégio devia ser muito melhor aproveitado. As obras do colégio deviam avançar a toda força pois tem faltas de condições e conforto para as crianças.	

Conclusões / Leitura compreensiva

Dos dados recolhidos junto dos Encarregados de Educação dos alunos do pré-escolar, é possível realçar as seguintes conclusões:

- **Organização e funcionamento:**

Da análise dos dados apontados, salienta-se uma boa perceção relativa à promoção do funcionamento do colégio ao nível desta valência, bem como da divulgação de trabalhos dos alunos na comunidade, observando-se um défice expressivo quanto à participação dos pais nos processos de autoavaliação do colégio.

Tomando por referência a [resposta à questão aberta](#) colocada, há a referir a necessidade de: comunicação mais clara e aberta entre as lideranças do colégio / educadores e os encarregados de educação; definição de uma estratégia clara, definida, coerente e devidamente fundamentada de opções pedagógicas (ex.: constituição de grupos-ano); dinamização de um plano de atividades mais detalhado e rico; e reabilitação de espaços.

- **Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)**

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo educador e o ambiente de aprendizagem propiciado na sala são reconhecidas pela totalidade / maioria dos respondentes, nomeadamente quanto à comunicação e informação prestada sobre as aprendizagens, incentivo da aprendizagem, e desenvolvimento de competências e de projetos diversificados.

Verifica-se um ligeiro decréscimo da taxa de concordância relativamente à partilha com os pais dos progressos de aprendizagem dos alunos, o seu envolvimento no processo e a diversificação de contextos de aprendizagem

De registar que cerca de $\frac{1}{4}$ dos inquiridos discordam, quando interpelados a pronunciar-se se contribuem para as práticas educativas ou se envolvem no processo de inclusão e melhoria das aprendizagens dos seus educandos

- **Perceção global / específica**

A globalidade / maioria dos respondentes tem uma perceção global positiva desta valência de ensino, nomeadamente quanto aos progressos de aprendizagem verificados pelos seus educandos, à promoção do seu bem-estar e do respeito pelos seus interesses. Na mesma linha, afirma conhecer o projeto educativo do colégio.

1º Ciclo

Questões

1. Conheço o projeto educativo do Colégio.
2. Sou incentivado a acompanhar a vida escolar do meu filho.
3. Conheço bem as regras de funcionamento do Colégio.
4. Os responsáveis do Colégio são acessíveis e disponíveis.
5. Os responsáveis promovem o bom funcionamento do Colégio.
6. O meu filho é incentivado a melhorar sempre os seus resultados escolares.
7. O meu filho é apoiado e incentivado a ultrapassar as suas dificuldades.
8. Sou envolvido no desenvolvimento de estratégias para a inclusão do meu filho.
9. Sou informado sobre as aprendizagens realizadas pelo meu filho.
10. Sou envolvido no desenvolvimento de estratégias para melhorar as aprendizagens do meu filho.
11. Sou esclarecido sobre a avaliação das aprendizagens do meu filho.
12. Conheço os projetos do Colégio em que o meu filho está envolvido.
13. O meu filho participa em atividades culturais do Colégio.
14. O meu filho participa em atividades científicas do Colégio.
15. O meu filho participa em atividades artísticas do Colégio.
16. O meu filho participa em atividades desportivas do Colégio.
17. O meu filho participa em atividades de natureza formativa ao nível cívico, moral e religioso.
18. O professor/diretor de turma do meu filho faz uma boa ligação à família.
19. Os recursos educativos da escola são bem utilizados para as aprendizagens dos alunos.
20. O ambiente do Colégio promove o bem-estar do meu filho.
21. O Colégio promove o respeito pelas diferenças.
22. O Colégio resolve bem as situações de indisciplina.
23. O meu filho sente-se seguro no Colégio.
24. Participo na autoavaliação do Colégio.
25. Gosto que o meu filho frequente este Colégio.
26. Sei que o Colégio de Ermesinde é um Colégio católico da diocese do Porto.
27. Sei que, para além do Colégio de Ermesinde, a Diocese do Porto detém igualmente o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia.
28. O meu filho realiza atividades com colegas dos Colégios de Amarante e de Gaia
29. Como perceciona a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos? Que vantagens e desvantagens antecipa? De que forma cada parte pode contribuir para o todo, e como é que o todo pode alimentar as partes? Registe no espaço que se segue os comentários que julgar oportunos.

Categorização das questões por dimensão

Dimensão	Categoria	Questão
Práticas pedagógicas	Incentivo ao acompanhamento	2
	Incentivo à melhoria	6
	Incentivo à superação de dificuldades	7
	Envolvimento na inclusão	8
	Informação das aprendizagens	9
	Envolvimento nas estratégias de melhoria	10
	Esclarecimento da avaliação	11
Organização do colégio	Funcionamento	3
	Acessibilidade	4
	Promoção do funcionamento	5

Dimensão	Categoria	Questão
	Conhecimento de projetos de envolvimento	12
	Participação atividades culturais	13
	Participação atividades científicas	14
	Participação atividades artísticas	15
	Participação atividades desportivas	16
	Participação em atividades cívicas, morais, religiosas	17
	Ligação dos professores / DT - família	18
	Utilização dos recursos	19
	Resolução da indisciplina	22
	Participação na autoavaliação	24
Perceção global / específica	Conhecimento do projeto educativo	1
	Bem-estar	20
	Respeito	21
	Segurança	23
	Perceção global	25
	Perceção da especificidade católica do colégio	26
	Perceção das especificidades dos 3 colégios diocesanos	27
Atividades comuns	Realização de atividades conjuntas dos 3 colégios diocesanos	28
Visão projetiva	Modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos (antecipação das vantagens e desvantagens) Relação dos Colégios diocesanos entre si	29

NOTA: As questões acima discriminadas e a respetiva categorização são comuns aos alunos do 3º Ciclo e do Secundário.

Resultados

Respostas												
Questão	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01	4	10,8%	29	78,4%	4	10,8%		0,0%		0,0%	37	100,0%
02	14	37,8%	21	56,8%	1	2,7%	1	2,7%		0,0%	37	100,0%
03	7	18,9%	25	67,6%	4	10,8%		0,0%	1	2,7%	37	100,0%
04	10	27,0%	22	59,5%	4	10,8%		0,0%	1	2,7%	37	100,0%
05	5	13,5%	28	75,7%	3	8,1%	1	2,7%		0,0%	37	100,0%
06	20	54,1%	15	40,5%	1	2,7%		0,0%	1	2,7%	37	100,0%
07	20	54,1%	16	43,2%	1	2,7%		0,0%		0,0%	37	100,0%
08	11	29,7%	18	48,6%	3	8,1%	2	5,4%	3	8,1%	37	100,0%
09	24	64,9%	13	35,1%		0,0%		0,0%		0,0%	37	100,0%
10	17	45,9%	16	43,2%	3	8,1%		0,0%	1	2,7%	37	100,0%
11	25	67,6%	11	29,7%	1	2,7%		0,0%		0,0%	37	100,0%
12	10	27,0%	23	62,2%	2	5,4%		0,0%	2	5,4%	37	100,0%
13	11	29,7%	21	56,8%	3	8,1%		0,0%	2	5,4%	37	100,0%
14	9	24,3%	16	43,2%	6	16,2%	1	2,7%	5	13,5%	37	100,0%
15	8	21,6%	20	54,1%	6	16,2%		0,0%	3	8,1%	37	100,0%
16	19	51,4%	16	43,2%	2	5,4%		0,0%		0,0%	37	100,0%
17	19	51,4%	16	43,2%	2	5,4%		0,0%		0,0%	37	100,0%
18	29	78,4%	7	18,9%	1	2,7%		0,0%		0,0%	37	100,0%
19	11	29,7%	19	51,4%	2	5,4%		0,0%	5	13,5%	37	100,0%
20	14	37,8%	21	56,8%	1	2,7%		0,0%	1	2,7%	37	100,0%
21	16	43,2%	15	40,5%	3	8,1%		0,0%	3	8,1%	37	100,0%
22	6	16,2%	18	48,6%	2	5,4%	1	2,7%	10	27,0%	37	100,0%
23	19	51,4%	15	40,5%	2	5,4%		0,0%	1	2,7%	37	100,0%
24	6	16,2%	12	32,4%	6	16,2%	6	16,2%	7	18,9%	37	100,0%

Respostas												
	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
Questão	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
25	19	51,4%	16	43,2%	2	5,4%		0,0%		0,0%	37	100,0%
26	31	83,8%	6	16,2%		0,0%		0,0%		0,0%	37	100,0%
27	24	64,9%	5	13,5%		0,0%	2	5,4%	6	16,2%	37	100,0%
28	1	2,7%	1	2,7%	7	18,9%	12	32,4%	16	43,2%	37	100,0%

Análise dos resultados

Perceção global sobre o colégio

A totalidade dos Encarregados de Educação dos alunos do 1º ciclo sabe que o Colégio de Ermesinde é um colégio católico da diocese do Porto. Cerca de 95% dos respondentes concorda que o ambiente do colégio promove o bem-estar do seu filho e gosta que o frequente. Uma expressiva maioria concorda que os seus educandos sentem-se seguros no Colégio, sendo que 89% dos inquiridos conhece o projeto educativo do colégio, 84% reconhece que a instituição promove o respeito pelas diferenças e 78% sabe que, para além do Colégio de Ermesinde, a Diocese do Porto detém igualmente o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia.

Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)

Concernente à perceção das práticas pedagógicas, a totalidade dos pais concorda que são informados sobre as aprendizagens realizadas pelos filhos, sendo que 97% reconhece que os seus educandos são apoiados e incentivados a ultrapassar as suas dificuldades e são incentivados a melhorar os seus resultados escolares (95%). A quase totalidade dos respondentes é incentivado a acompanhar a vida escolar dos filhos e esclarecido sobre a avaliação das suas aprendizagens. Esta perceção decresce ligeiramente quando perguntados se são envolvidos no desenvolvimento de estratégias para melhorar as aprendizagens dos filhos (89%) e se são envolvidos no desenvolvimento de estratégias para a respetiva inclusão.

Organização / funcionamento do colégio

A quase maioria dos encarregados de educação concorda que o docente titular faz uma boa ligação à família e que os seus educandos participam em atividades de natureza formativa ao nível desportivo, cívico, moral e religioso e, bem assim, cultural. Conhecem os projetos do Colégio e detêm a perceção que os responsáveis promovem o seu bom funcionamento, concordando que são acessíveis e disponíveis. Com uma taxa de concordância expressiva (86%) conhecem bem as regras de funcionamento do Colégio e consideram que os recursos educativos da escola são bem utilizados para as aprendizagens dos alunos (81%).

Verifica-se um decréscimo de concordância quanto à participação dos educandos em atividades artísticas (76%) e científicas (68%), sendo que 65% dos inquiridos concorda que o colégio resolve bem as situações de **indisciplina**. **Menos de metade dos respondentes (49%) concorda que participa na autoavaliação do Colégio.**

Respostas à questão aberta

29. Como perceciona a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos? Que vantagens e desvantagens antecipa? De que forma cada parte pode contribuir para o todo, e como é que o todo pode alimentar as partes? Registe no espaço que se segue os comentários que julgar oportunos.

1. A ideia da gestão central dos 3 colégios é boa se se retirar o melhor de cada colégio. Todavia, as realidades locais poderão ser distintas, provocando distorção na sua aplicação. A implementar-se a ideia dever-se-ia formar uma comissão com um líder independente e, verdadeiramente, conhecedor do sistema de ensino. Acima de tudo, deverá existir um documento que incorpore as linhas fundamentais da Diocese que nos digam onde estamos e para onde queremos ir. Existência de regras claras, simples e de fácil aplicação para que toda a comunidade entenda e se reja por elas, evitando mal entendidos e alterações a meio do percurso conforme conveniência.
2. Sinto que o Colégio de Ermesinde tem vindo a sofrer demasiadas alterações ao nível de direção, organização e gestão nos últimos tempos, o que traz insegurança e falta de clareza ao nível do caminho a ser seguido. Como tal, uma nova mudança neste momento não seria por mim encarada de uma forma bastante positiva. Creio que o Colégio tem um caminho grande a percorrer, em termos da gestão dos recursos humanos e das instalações físicas. Agradecia que a atual direção se

concentrasse nisso. Só depois de isso, de forma isolada, estar assegurado, se deveria pensar em mais mudanças.
3. Penso que um único modelo de direção pode não ser solução. Estamos perante instituições muito diferentes e com toda uma estrutura não comparável. O colégio de Ermesinde sempre se distinguiu pelo excelente corpo docente como uma mais valia associada ao fator humano que deve ser preservado. Sem dúvida precisa de obras e a meu ver de valorizar e estimular mais os seus profissionais.
4. No meu parecer não vejo nenhuma vantagem de uma gestão partilhada, não podemos esquecer que se tratam de realidades completamente distintas, tendo em conta o meio onde estão inseridos, que em muito contribuiu para a população que frequenta cada um destes estabelecimentos de ensino. Procuramos um ensino de qualidade e de proximidade, tendo em conta as características individuais de cada aluno(a).
5. Qualquer modelo que se pondere adotar, recomendo vivamente que em primeira instância sejam identificadas as oportunidades de melhoria que existem em cada uma das instituições e apenas após esta análise decidir sobre um governo centralizado ou não. No Colégio de Ermesinde, atualmente, o modelo de gestão que existem tem provado ano após ano ser ineficiente, por esse motivo recomendo a medida que referi anteriormente (que inclua o feedback dos encarregados de educação). Caso adotem um modelo de gestão/governo centralizado, existirá sempre o risco de não se ir de encontro às necessidades das partes dificultando ainda mais a interação entre a gestão do colégio e os encarregados de educação e alunos. Atualmente, o colégio de Ermesinde necessita de um GESTOR competente.
6. Não concordo.
7. Creio que pensar conjuntamente as escolas pode ser positivo. No entanto, não se pode esquecer a especificidade de cada Colégio nem deixar de escutar os pais.
8. Considero uma ideia positiva uniformizar a gestão e organização dos três colégios. Contudo, parece-me complexo caso a direção seja a mesma para os três espaços, pois haverá provavelmente menos recursos humanos e financeiros disponíveis.
9. Um modelo de direção que envolva os três colégios trará um maior distanciamento entre os pais e o colégio por outro lado a troca de experiências poderá trazer ao colégio de Ermesinde metodologias/atividades/procedimentos benéficos para o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos do colégio.
10. Partilha, projetos
11. Antes de falar na gestão dos 3 colégios porque não proporcionar (como o fizeram no de Amarante) urgentemente uma remodelação a fundo do colégio de Ermesinde em que constituía uma mais-valia para todos os que o frequentam mas também seria fundamental para captar novos alunos. Pois uma das causas que leva a não ter mais alunos é ter exatamente os mesmos espaços de há 100 anos atrás, e sem condições. Quanto à gestão não posso falar sobre ela porque desconheço o que está a ser feito nos outros colégios. Não sei se é boa ou má! Deviam apostar mais no ensino do inglês, os alunos estão aquém dos alunos de outros ensinos privados, até mesmo públicos. Envolver mais a comunidade educativa em espetáculos para os pais assistirem, as festividades são passadas sem qualquer entusiasmo e apresentadas de forma pobre. Não vejo nenhum senão em que as 3 instituições tenham a mesma gestão desde que coloquem pessoas vocacionadas para o efeito quer na direção, quer na direção pedagógica. O colégio precisa urgentemente de inovar. Precisa de clubes para que os alunos possam ter outras experiências, quer na literacia digital, quer nas ciências. O Colégio também devia apostar numa creche, a nossa cidade tem uma taxa de natalidade altíssima e poderiam dar resposta a imensas famílias e de qualidade. A comunicação aos pais também deve ser atempada, o que não acontece.
12. O mais importante, para mim, são as aprendizagens que o meu filho tem feito e sem dúvida que o corpo docente estável é uma mais-valia.
13. Acima de tudo entendo que deve ser devidamente elaborado e definido um plano organizacional e específico ao colégio Ermesinde e em todos os níveis da sua actuação e posteriormente correlacionar com a gestão que se encontra a ser promovida nos outros dois Colégios e perceber o que pode e dever ser comum e o que tem forçosamente que ser específico.
14. Não detenho a informação necessária sobre o Colégio da Amarante e o de Gaia, para dar a minha opinião sobre esta questão em particular
15. Fico apreensivo com a ideia, pois não vejo grandes vantagens em centralizar a gestão dos 3 colégios. Trará afastamento das realidades específicas de cada local, condicionará a autonomia e adaptação/resolução rápida de problemas. Poderia haver um Órgão de Direção que traça as linhas gerais de desempenho (KPI) e balanço financeiro, mas que permite a gestão local mediante plano

de desenvolvimento e orçamento da cada escola. Identifico como vantagem da gestão centralizada a possibilidade de realizar atividades com maior escala, o intercâmbio de professores e alunos e uniformizar a qualidade do ensino e infraestruturas (idealmente por cima). O receio será em prejudicar alguma Escola para beneficiar a outra.
16. Não sou entendida em gestão, contudo numa perspetiva de encarregada de educação, penso que cada colégio deverá ter a sua gestão independente, uma vez que cada colégio tem a sua realidade e o seu modo de funcionamento, não me parece descabido a partilha de métodos e conteúdos que pareçam beneficiar a gestão de cada um.
17. O objetivo da unificação poderá ser interessante se existir progresso e melhoria para o Colégio de Ermesinde, e restantes. Diversidade de ensino, tecnologia, acompanhamento próximo dos alunos, etc... Contudo poderá ser um aumento do trabalho que não pode implicar menos tempo ou dedicação ou presença no colégio de Ermesinde.
18. Se os alicerces de organização e gestão forem bem delineados há vantagens globais, todas as partes ficam seguras. Se uma das partes for fragilizada, o todo poderá sofrer danos.

Conclusões / Leitura compreensiva

Dos dados recolhidos junto dos Encarregados de Educação dos alunos do 1º ciclo, é possível realçar as seguintes conclusões:

- **Organização e funcionamento:**

Os inquiridos observam uma boa ligação dos professores com a família, reconhecem que os seus educandos participam em atividades desportivas, cívicas, morais e religiosas, menos em atividades culturais e artísticas, e decrescendo em atividades científicas. Os responsáveis promovem o bom funcionamento do colégio e são acessíveis, sendo que os pais conhecem as regras de funcionamento do colégio e os projetos que envolvem os seus educandos, reconhecendo que os recursos educativos da escola são bem utilizados para as aprendizagens dos alunos.

De referir o grau de discordância manifestado pelos respondentes quanto à resolução da indisciplina e, mais ainda, à sua participação na autoavaliação do colégio.

- **Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)**

Neste domínio, prevalece uma perspetiva positiva dos pais quanto à informação das aprendizagens realizadas pelos seus educandos, o incentivo que lhes é dado quanto à superação de dificuldades e ao incentivo à melhoria. Concordam quase todos que são esclarecidos sobre a avaliação dos filhos e incentivados ao acompanhamento dos seus educandos e envolvidos nas estratégias de melhoria, decrescendo ligeiramente o grau de concordância relativamente ao contributo para a sua inclusão.

- **Perceção global / específica**

Os Encarregados de Educação dos alunos do 1º ciclo têm uma perceção positiva do colégio: apreciam que os seus educando o frequentem e conhecem a especificidade católica do colégio e o seu projeto educativo, concordando que o mesmo promove o bem-estar dos alunos, a sua segurança e o respeito pelos demais. Cerca de 1/3 dos inquiridos desconhecem a inscrição do colégio na oferta educativa diocesana, juntamente com mais dois colégios.

Verifica-se que os pais não têm perceção, ou desconhecem, a realização de atividades conjuntas dos 3 colégios diocesanos (95% que “discordam” / “não sabem”)

Questões “abertas projetivas”

- Da análise das respostas às questões de índole projetiva [Q.:29], subdividindo-se o respetivo teor na tipologia “Projeção favorável: forças e oportunidades” (*pros*) e “Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças” (*cons*), enumeram-se as seguintes conclusões, consolidando-se na mesma entrada as “unidades de registo” / “indicadores” semelhantes. As proposições deste grupo de respondentes serão oportunamente mobilizadas.

	<i>Cons</i> Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças	<i>Pros</i> Projeção favorável: forças e oportunidades
Q.; 29 Modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos (antecipação das vantagens e desvantagens) Relação dos Colégios diocesanos entre si	• Instituições muito diferentes • Realidades locais distintas • Sucessivas alterações recentes, geradoras de insegurança e clareza na organização • Afastamento das realidades específicas de cada local, condicionará a autonomia e adaptação/resolução rápida de problemas	• Identificação das oportunidades de melhoria que existem em cada uma das instituições e após decidir sobre um governo centralizado • Constituição de uma comissão com líder independente, competente e conhecedor do sistema de ensino
	• Órgão de Direção que trace as linhas gerais de desempenho (KPIs – Key Performance Indicators) e balanço financeiro • Elaboração de um documento com as linhas fundamentais da Diocese (missão, visão, valores) • Elaboração de um Regulamento: regras claras, simples, compreensíveis, exequíveis e mobilizadoras • Priorizar a otimização da gestão financeira dos recursos humanos e das instalações • Gestão local mediante plano de desenvolvimento e orçamento da cada escola. • Estímulo dos profissionais • Favorecimento de um ensino de qualidade e de proximidade, consonante com as características locais e individuais de cada aluno(a). • Auscultar os parceiros, sobretudo encarregados de educação • Remodelação / reabilitação de espaços e infraestruturas • Aposta no ensino bilingue • Promoção de atividades a larga escala, aglutinadoras e mobilizadoras • Incrementar a inovação (clubes, literacias – digital,... – tecnologias, • Novas valências • Intercâmbios de professores / alunos • Partilha de métodos e conteúdos; uniformização da qualidade do ensino	

2º Ciclo

Resultados

Respostas												
Questão	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01	4	12,5%	24	75,0%	2	6,3%		0,0%	2	6,3%	32	100,0%
02	7	21,9%	24	75,0%	1	3,1%		0,0%		0,0%	32	100,0%
03	7	21,9%	22	68,8%	1	3,1%	1	3,1%	1	3,1%	32	100,0%
04	9	28,1%	20	62,5%	2	6,3%	1	3,1%		0,0%	32	100,0%
05	7	21,9%	21	65,6%	2	6,3%		0,0%	2	6,3%	32	100,0%
06	10	31,3%	21	65,6%	1	3,1%		0,0%		0,0%	32	100,0%
07	10	31,3%	22	68,8%		0,0%		0,0%		0,0%	32	100,0%
08	4	12,5%	20	62,5%	7	21,9%		0,0%	1	3,1%	32	100,0%
09	10	31,3%	21	65,6%	1	3,1%		0,0%		0,0%	32	100,0%
10	3	9,4%	23	71,9%	5	15,6%		0,0%	1	3,1%	32	100,0%
11	11	34,4%	18	56,3%	3	9,4%		0,0%		0,0%	32	100,0%
12	9	28,1%	18	56,3%	4	12,5%		0,0%	1	3,1%	32	100,0%
13	15	46,9%	14	43,8%	1	3,1%		0,0%	2	6,3%	32	100,0%
14	11	34,4%	20	62,5%		0,0%		0,0%	1	3,1%	32	100,0%
15	11	34,4%	15	46,9%	3	9,4%	1	3,1%	2	6,3%	32	100,0%
16	12	37,5%	20	62,5%		0,0%		0,0%		0,0%	32	100,0%
17	11	34,4%	19	59,4%	1	3,1%		0,0%	1	3,1%	32	100,0%
18	16	50,0%	15	46,9%	1	3,1%		0,0%		0,0%	32	100,0%
19	5	15,6%	21	65,6%	3	9,4%		0,0%	3	9,4%	32	100,0%
20	9	28,1%	22	68,8%		0,0%	1	3,1%		0,0%	32	100,0%
21	8	25,0%	20	62,5%	1	3,1%		0,0%	3	9,4%	32	100,0%
22	3	9,4%	21	65,6%	2	6,3%	1	3,1%	5	15,6%	32	100,0%
23	17	53,1%	14	43,8%	1	3,1%		0,0%		0,0%	32	100,0%
24	2	6,3%	15	46,9%	7	21,9%	5	15,6%	3	9,4%	32	100,0%

Respostas												
25	13	40,6%	19	59,4%		0,0%		0,0%		0,0%	32	100,0%
26	25	78,1%	7	21,9%		0,0%		0,0%		0,0%	32	100,0%
27	12	37,5%	6	18,8%	5	15,6%	2	6,3%	7	21,9%	32	100,0%
28	1	3,1%	2	6,3%	6	18,8%	9	28,1%	14	43,8%	32	100,0%

Análise dos resultados

Percepção global sobre o colégio

Nesta dimensão, a totalidade dos inquiridos gosta que seus educandos frequentem o colégio e sabem que a instituição é um Colégio católico da diocese do Porto. A grande maioria (97%) concorda que o colégio promove o bem-estar dos seus educandos e que estes se sentem seguros. A maioria dos encarregados de educação (87%) conhece o projeto educativo do colégio e concorda que este promove o respeito pelas diferenças.

Cerca de metade dos inquiridos (56%) sabe que, para além do colégio de Ermesinde, a Diocese do Porto detém igualmente o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia.

Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)

A totalidade dos inquiridos concorda que os seus educandos são apoiados e incentivados a ultrapassar as suas dificuldades. Verifica-se que a larga maioria (97%) concorda que os alunos são incentivados a melhorar sempre os seus resultados escolares e que, na sua qualidade de encarregados de educação, são incentivados a acompanhar a vida escolar dos seus filhos e informados sobre as aprendizagens realizadas, sendo que 91% afirma ser esclarecido sobre a avaliação das aprendizagens dos seus filhos e 81% concorda que é envolvido no desenvolvimento de estratégias para melhorar as suas aprendizagens. Cerca de $\frac{3}{4}$ dos respondentes concorda ser envolvido no desenvolvimento de estratégias para a inclusão dos seus educandos.

Organização / funcionamento do colégio

A totalidade dos inquiridos concorda que os educandos participam em atividades desportivas do colégio, sendo que a grande maioria (97%) prossegue por registar que os mesmos participam em atividades científicas do Colégio. Situados na mesma taxa de concordância, os EE registaram que o diretor de turma estabelece uma boa ligação com a família.

Com uma taxa de concordância ligeiramente discrepante entre si, os pais reconhecem que os filhos participam em atividades de natureza formativa ao nível cívico, moral e religioso (94%) e em atividades culturais (91%).

Dos inquiridos, 91% conhecem bem as regras de funcionamento do colégio e concorda que os responsáveis são acessíveis e disponíveis, além de promoverem o bom funcionamento do Colégio (88%).

84% dos inquiridos conhecem os projetos do colégio em que o seus filhos estão envolvidos, sendo que 81% regista a participação dos seus educandos em atividades artísticas do Colégio. Nesta linha de concordância, os EE concordam que os recursos educativos da escola são bem utilizados para as aprendizagens dos seus alunos.

$\frac{3}{4}$ dos inquiridos consideram que o colégio resolve bem as situações de indisciplina e mais de metade considera que participa na autoavaliação do Colégio.

Respostas à questão aberta

1. Não concordo pois as realidades são diferentes e pode não resultar. A direção pedagógica deve ser independente, no que concerne a direção financeira poderá trazer benefícios serem conjuntas, através da otimização de uma gestão de recursos.
2. O COLEGIO DE ERMESINDE ESTÁ A TENTAR MODERNIZAR-SE MAS PENSO QUE AINDA TEM UM CAMINHO LONGO PELA FRENTE. AINDA NÃO CONTROLA OS ALUNOS QUE CAUSAM PROBLEMAS E NÃO SABE LIDAR COM OS PAIS
3. Teria de ter mais informação sobre o modelo de organização e gestão para poder dar opinião.
4. Não minha opinião e comparativamente com o ano anterior o Colégio não está a funcionar tão bem, logo, acredito que possivelmente não terá muitas vantagens um modelo de direção, organização e gestão dos 3 colégios. O nosso está a necessitar de obras, na minha

opinião, urgentes e pelo que entendi na reunião inicial com a direção foi o único onde ainda não investiram.
5. Creio que só na óptica da uniformização de procedimentos se caminha no sentido da equidade pedagógica, procedimentos esses que deveriam atender à individualidade no processo de aprendizagem de cada aluno.
6. Caso a integração envolva a comunidade escolar com projectos, sejam científicos, académicos ou desportivos integrados, pode ser algo positivo. Desde modelos competitivos interescolas, a projectos de desenvolvimento em diversas áreas de competências, como sociais, artísticas, científicas, pode ser muito interessante.
7. To my knowledge, there is no collaboration between the colleges. I was also not aware of other colleges apart from Colegio de Ermesinde. I would like to see the 3 colleges collaborate more closely and have days dedicated to sport events where the kids from all 3 schools participate and compete against each other. Maybe having shared events in other fields like music, art , technology. Creating a community between the schools and promoting core values and principles like inclusion and respect for diversity. Jointly the 3 schools can be a driving force to guide the mindsets of children. Unless these kinds of things are already happening, but then I would say there is poor visibility. Additionally, my family including my son are foreigners and there seems to be a missed opportunity whereby a foreign child can have an open space to talk about their life experiences in their birth country and share the difficulties and joys and beauty of their homeland and the pains of having to leave to come live in Portugal. It will be a good experience for portuguese children to know about these things and prepare them if they have to face these kinds of things
8. A direção de proximidade é importante. O alinhamento de estratégias e práticas comuns pode, claramente, ser benéfico, mas sem gestão de proximidade não vai ser possível aferir a eficácia das medidas ou a aplicabilidade das mesmas em cada ambiente escolar. Sendo a escola um meio social complexo, toda a gestão diária de dinâmicas deve ser mantida a nível local. A criação de estruturas de decisão complexas ou externas leva a sentimentos de inacessibilidade em especial na comunicação com os encarregados de educação.
9. Irá apenas resultar na falta de proximidade com os problemas emergentes de casa dum dos colégios.
10. Não sei quais os argumentos que estão na base da decisão de ter uma direção partilhada. Creio que, nas alterações recentes, ocorridas durante este ano, foram acentuadas as regras de funcionamento, em detrimento da relação empática que caracterizava o colégio de Ermesinde. Por sua vez, não se compreenderam as melhorias de funcionamento. Mais restrições, sem compreensão das evoluções. Considera-se que maior proximidade entre a escola e os encarregados de educação poderia favorecer um ambiente mais adequado para o crescimento sustentado dos alunos e do seu conhecimento.
11. Um modelo de direção e gestão dos três colégios, acho uma enorme desvantagem. Não consigo deslumbrar qual o ponto comum entre três comunidades educativas bem distintas. A ver pela atual gestão do colégio de Ermesinde, só pode dar em desastre. Uma direção que não comunica antecipadamente as alterações que tem implementado é mau sinal. A direção que evita receber os pais, é no mínimo, um sinal de desconforto. As direções devem estar presentes, em full time. E devem atender às solicitações dos pais. Persinto, sinceramente, uma debandada de alunos no final deste ciclo de ensino se não mudarem o rumo que estão a tomar. A melhor forma de melhorar a comunicação e evitar os constrangimentos que todos anos se verificam, passa também por envolver os pais dos alunos/ antigos alunos de forma a ajudarem a gestão e a organização do colégio. Para eventual esclarecimento estou disponível 936796148
12. Parece-me viável, com possíveis vantagens nível gestão e intercâmbio. Importa manter sempre a identidade dos colégios.
13. Acredito que cada região terá as suas especificidades culturais (ainda que regionais) e particularidades e por isso o modelo autónomo será o mais eficiente por assegurar “in loco”, o que cada região, precisa de forma individualizada/ especializada.

14. Uma gestão bem ponderada dos três colégios pode ter muitas vantagens. A realização de ações conjuntas, antecipo uma semana de intercâmbio entre turmas para viverem uma realidade escolar diferente, por exemplo.
15. Não tenho dados suficientes para responder. Desconheço o que envolve o modelo de gestão atual. Concordo na partilha de modelos de gestão e de tudo o que possa ser uma mais-valia para o desenvolvimento das instituições e para a melhoria da educação dos estudantes mas tenho preferência por um modelo de gestão próximo, com um bom conhecimento do dia-a-dia e dos alunos da instituição. Sugiro que melhorem a comunicação do colégio assim como as suas infraestruturas (que não sendo o mais importante é de valorizar).
16. Receio que se torne um projeto demasiado ambicioso e que possa condicionar uma das partes
17. Difícil arranjar um modelo que permita gerir de forma eficaz os 3 colégios com localizações diferentes e problemas distintos. Vantagens em arranjar parcerias porque serão aplicadas aos 3 colégios (ex: dragon force, surface, cantinas, editoras, visitas de estudo, viagens de finalistas...

Conclusões / Leitura compreensiva

Dos dados recolhidos junto dos Encarregados de Educação dos alunos do 2º ciclo, é possível realçar as seguintes conclusões:

- **Organização e funcionamento**

Os resultados recolhidos permitem registar que os EE conhecem as regras de funcionamento do Colégio; têm perceção que os seus educandos participam em atividades desportivas, científicas, culturais, cívicas, morais e religiosas promovidas pelo colégio; que o diretor de turma favorece uma boa ligação dos professores com a família; que os responsáveis são acessíveis e promovem o bom funcionamento do colégio. Os EE conhecem os projetos do colégio em que os filhos estão envolvidos e reconhecem que a utilização dos recursos educativos da escola favorece a aprendizagem.

Com uma taxa menor de concordância, cerca de ¼ dos inquiridos não concorda que o colégio resolva bem as situações de indisciplina e quase metade discorda que participe na autoavaliação.

- **Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)**

A análise dos resultados permite salientar que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em contexto de aprendizagem na sala de aula incentivam a superação de dificuldades pelos alunos, que são acompanhados e incentivados a melhorar, sendo os encarregados de educação informados sobre as aprendizagens desenvolvidas, esclarecidos quanto à respetiva avaliação, decrescendo ligeiramente o grau de concordância quanto ao seu envolvimento nas estratégias de melhoria e envolvimento na inclusão dos alunos.

- **Perceção global / específica**

A totalidade dos encarregados de educação do 2º Ciclo manifestaram uma perceção global muito positiva sobre o colégio e a sua especificidade católica, ainda que cerca de metade ignore que o colégio integre uma rede de oferta educativa constituída pelos colégios de Amarante e de Gaia. A larga maioria dos respondentes reconhece o bem-estar e a segurança proporcionada aos seus educandos.

Na mesma linha de concordância, os inquiridos conhecem o projeto educativo do colégio e percecionam que a cultura escolar promove o respeito pelas diferenças.

Verifica-se que os pais não têm perceção, ou desconhecem, a [realização de atividades conjuntas dos 3 colégios diocesanos](#) (91% que “discordam” / “não sabem”)

Questões “abertas projetivas”

- Da análise das respostas às questões de índole projetiva [Q.:29], subdividindo-se o respetivo teor na tipologia “**Projeção favorável: forças e oportunidades**” (**pros**) e “**Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças**” (**cons**), enumeram-se as seguintes conclusões, consolidando-se na mesma entrada as “unidades de registo” / “indicadores” semelhantes. As proposições deste grupo de respondentes serão oportunamente mobilizadas.

	<i>Cons</i> Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças	<i>Pros</i> Projeção favorável: forças e oportunidades
Q.: 29 Modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos (antecipação das vantagens e desvantagens) Relação dos Colégios diocesanos entre si	• Realidades diferentes • A criação de estruturas de decisão complexas ou externas leva a sentimentos de inacessibilidade em especial na comunicação com os encarregados de educação • Acentuação de regras de funcionamento, em detrimento da relação empática que caracteriza cada colégio • Cada colégio terá as suas especificidades culturais (ainda que regionais) e particularidades e por isso o modelo autónomo será o mais eficiente por assegurar “in loco”, o que cada região, precisa de forma individualizada/especializada.	• Independência da direção pedagógica, face à direção financeira • Oportunidade para a uniformização de procedimentos e equidade pedagógica • Envolvimento das comunidades escolares com projetos integrados: científicos, académicos, desportivos, interculturais, nos domínios da música, arte, tecnologia • Modelo de direção e gestão de proximidade • Oportunidades de intercâmbio • Vantagem em mobilizar parcerias (ex.: dragon force, surface, cantinas, editoras, visitas de estudo, viagens de finalistas...)

3° Ciclo

Resultados

Respostas												
Questão	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01	8	22,2%	25	69,4%	3	8,3%		0,0%		0,0%	36	100,0%
02	13	36,1%	21	58,3%	2	5,6%		0,0%		0,0%	36	100,0%
03	11	30,6%	21	58,3%	4	11,1%		0,0%		0,0%	36	100,0%
04	9	25,0%	22	61,1%	5	13,9%		0,0%		0,0%	36	100,0%
05	8	22,2%	24	66,7%	4	11,1%		0,0%		0,0%	36	100,0%
06	14	38,9%	19	52,8%	3	8,3%		0,0%		0,0%	36	100,0%
07	11	30,6%	22	61,1%	2	5,6%		0,0%	1	2,8%	36	100,0%
08	9	25,0%	21	58,3%	5	13,9%		0,0%	1	2,8%	36	100,0%
09	14	38,9%	17	47,2%	5	13,9%		0,0%		0,0%	36	100,0%
10	9	25,0%	18	50,0%	9	25,0%		0,0%		0,0%	36	100,0%
11	12	33,3%	22	61,1%	2	5,6%		0,0%		0,0%	36	100,0%
12	10	27,8%	22	61,1%	3	8,3%		0,0%	1	2,8%	36	100,0%
13	11	30,6%	20	55,6%	2	5,6%		0,0%	3	8,3%	36	100,0%
14	10	27,8%	19	52,8%	4	11,1%		0,0%	3	8,3%	36	100,0%
15	8	22,2%	16	44,4%	8	22,2%		0,0%	4	11,1%	36	100,0%
16	16	44,4%	18	50,0%	2	5,6%		0,0%		0,0%	36	100,0%
17	11	30,6%	22	61,1%	1	2,8%		0,0%	2	5,6%	36	100,0%
18	24	66,7%	11	30,6%	1	2,8%		0,0%		0,0%	36	100,0%
19	2	5,6%	24	66,7%	6	16,7%		0,0%	4	11,1%	36	100,0%
20	9	25,0%	23	63,9%	4	11,1%		0,0%		0,0%	36	100,0%
21	10	27,8%	23	63,9%		0,0%	1	2,8%	2	5,6%	36	100,0%
22	3	8,3%	20	55,6%	6	16,7%	1	2,8%	6	16,7%	36	100,0%
23	15	41,7%	20	55,6%	1	2,8%		0,0%		0,0%	36	100,0%
24	3	8,3%	13	36,1%	14	38,9%	5	13,9%	1	2,8%	36	100,0%

Respostas												
	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
Questão	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
25	14	38,9%	22	61,1%		0,0%		0,0%		0,0%	36	100,0%
26	23	63,9%	13	36,1%		0,0%		0,0%		0,0%	36	100,0%
27	13	36,1%	10	27,8%	2	5,6%	1	2,8%	10	27,8%	36	100,0%
28		0,0%	3	8,3%	12	33,3%	9	25,0%	12	33,3%	36	100,0%

Análise dos resultados

Perceção global sobre o colégio

A totalidade dos respondentes é unânime em gostar que seus filhos frequentem o colégio e em saber que mesmo é uma instituição católica educativa da diocese do Porto, em contraste que com 36% que não sabem que, para além do colégio de Ermesinde, a Diocese do Porto detém igualmente o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia.

Dos inquiridos, 97% concorda que o seu filho sente-se seguro no Colégio, sendo que 92% considera que a instituição promove o respeito pelas diferenças e que são conhecedores do projeto educativo do colégio. 89% dos respondente concorda que o ambiente do Colégio promove o bem-estar do seu filho.

Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)

Nesta categoria, 94% dos encarregados de educação concordam que são incentivados a acompanhar a vida escolar dos seus filhos e que são esclarecidos sobre a avaliação das suas aprendizagens. 92% é concordante com o facto do seu educando ser incentivado a melhorar os seus resultados escolares e apoiado a ultrapassar as suas dificuldades. Os respondentes concordam que são informados sobre as aprendizagens realizadas pelos filhos (86%) e que são envolvidos no desenvolvimento de estratégias para a sua inclusão (83%). $\frac{3}{4}$ dos inquiridos afirma a sua concordância em serem envolvidos no desenvolvimento de estratégias para melhorar as aprendizagens dos seus educandos.

Organização / funcionamento do colégio

Quanto a este domínio, 97% dos inquiridos concorda que professor/diretor de turma do seu filho faz uma boa ligação à família.

Na perspetiva dos encarregados de educação o colégio providencia atividades desportivas, (94%), de natureza formativa ao nível cívico, moral e religioso (92%), culturais (86%) e científicas (81%).

Os respondentes concordam que conhecem bem as regras de funcionamento do colégio e os projetos em que os educandos estão envolvidos (89%).

Na mesma taxa de concordância, os pais consideram que os responsáveis promovem o bom funcionamento do Colégio, sendo que 86% concorda que são acessíveis e disponíveis.

Cerca de 30% dos respondentes manifesta discordância quando perguntados se os recursos educativos da escola são bem utilizados para as aprendizagens dos alunos, se os educandos participam em atividades artísticas e se o colégio resolve bem as situações de indisciplina.

Menos de metade dos inquiridos considera participar na autoavaliação do colégio.

Respostas à questão aberta

1. Cada colégio deverá ter a sua gestão própria porque as realidades e necessidades são distintas.
2. Talvez não tenha conhecimentos suficientes para me pronunciar em relação ao que é pedido. No entanto, dada a distância física das três instituições referidas e até as características do público-alvo, não me parece que uma possível direção conjunta pudesse ir muito para além de questões como regras de funcionamento ou diretivas pedagógicas comuns...
3. Esta é uma questão de gestão e não me parece de cariz opinativo da parte dos pais. Prefiro tecer considerações sobre o Colégio de Ermesinde do que sobre a ligação com os outros colégios diocesanos.
4. Poderá ser favorável numa perspetiva de aprendizagem no que concerne à gestão/organização de cada colégio.
5. A partida poderá ser uma solução interessante para uniformizar o modelo de gestão e organização dos três espaços. No entanto, temo que possa ser uma decisão pouco positiva,

	caso venha a ser a mesma equipa directiva a ter a responsabilidade dos três espaços, provavelmente com menos recursos humanos e financeiros disponíveis.
6.	Concordo que pensem um modelo comum mas as direcções devem ser diferentes e autónomas pois cada colégio tem a sua especificidade e deve ser ajustada á realidade de cada um.
7.	Penso que poderá existir uma direcção comum, desde que existam membros da direcção alocados em cada um dos 3 Colégios, de forma a perceberem o que se passa no dia a dia em cada um deles, pois são locais e realidades diferentes que devem ser vistas tendo individualmente como um todo
8.	Sem ter informação mais concretizada, numa primeira abordagem, sou de entendimento que cada Colégio terá realidades distintas e, por conseguinte, essas diferenças deverão ser respeitadas. Em todo o caso, creio que tudo dependeria do nível de padronização pretendido. O racional subjacente à uniformização de modelo de gestão poderá ser válido, no entanto, com o respeito pelas diferenças inerentes às várias realidades de cada Colégio.
9.	A partilha de conhecimentos e de realidades diferentes é sempre uma mais valia educativa e de crescimento, devendo ser fomentada e cultivada.
10.	Acredito que os contextos dos 3 colégios possam não ser os mesmos e como tal o conceito da "Direção Única" deverá ser muito bem ponderada. Infelizmente como não conheço a realidade dos outros colégios não me poderei pronunciar muito sobre o tema.
11.	Sou a favor de um modelo de gestão único com subdireções em cada Colégio para gerir as especificidades e o dia-a-dia de cada Colégio. Neste momento, não estou satisfeito com a gestão atual do colégio. Parece-me uma gestão casuística, reativa e por vezes ambigua. Defendo que o modelo de gestão seja publico e a sua formulação e manutenção possa ser participativa, envolvendo a comunidade. Na sua execução, a proatividade é fundamental. Por fim, fazer voltar o ensino artistico que é uma lacuna gritante no Colégio de Ermesinde.
12.	Melhorar a relação com a comunidade e o trabalho colegial. Melhorar a qualidade de parcerias estabelecidas e a existência de uma cultura organizacional singular e partilhada nas escolas e agrupamentos.
13.	Parece ser uma ideia interessante. Se obviamente os encarregados de educação tomarem uma parte ativa acerca da mesma. Quanto às vantagens ou desvantagens deve-se ter sempre as conta as especificidades e dinâmica de cada colégio bem como o meio envolvente.
14.	Sem opinião formada
15.	A nível de atividades católicas acho que os colégios devem estar sincronizados. Contudo, a nível de aprendizagens cada escola católica tem as suas características, inseridas em meios sociais diferentes.
16.	Não sei quais serão as vantagens ou desvantagens deste novo modelo. Neste momento, o colégio de Ermesinde está sob uma direcção que tem feito algumas alterações indesejáveis ao funcionamento das partes e isto implica o funcionamento do todo. Uso obrigatório de tablet para crianças de 10 anos, contratação de uma empresa exterior para servir refeições entre outras, são decisões na qual não estou de acordo! É urgente analisar a direcção deste colégio!
17.	Cada colégio deve ter a sua organização independente e pensar no bem dos alunos, criando as condições necessárias para o efeito.
18.	Não sei se traria vantagens ou não. Mal conheço a presente Direcção do Colégio. Mas sei que a Direcção anterior era muito mais aberta, mais participativa na Comunidade Escolar, com mais perceção das necessidades de jovens e adolescentes e com muito mais comunicação bidirecional. Neste terceiro ciclo, valha-nos o diretor de turma que é simplesmente um exemplo de formador e educador como nunca vi! O primeiro passo seria melhorar cada uma das partes, isto é, apesar de ser uma Comunidade Católica, isso não implica ser uma Comunidade envelhecida. A escola é, em primeiro lugar, uma escola e onde os jovens passam os seus dias. Devem ser felizes e não reprimidos. Só depois de cada uma das partes melhorar é que deviam pensar numa solução única. No entanto cada Direcção conhecerá melhor a sua própria realidade e, à partida, é mais complicada essa solução.

19. O colégio da diocese deveria ser mais próximo dos ensinamentos da Igreja Católica e assim contribuir para a formação dos alunos.
20. Acredito que, se cada colégio for gerido individualmente talvez funcionem melhor. As regras, apesar de poderem ser as mesmas não serão seguidas de forma igual entre eles.
21. Não tenho dados suficientes para emitir uma opinião.

Conclusões / Leitura compreensiva

Dos dados recolhidos junto dos Encarregados de Educação dos alunos do 3º ciclo, é possível realçar as seguintes conclusões:

- **Organização e funcionamento**

Os encarregados de educação reconhecem uma ligação positiva dos professores / DT's com a família. São consensuais quanto à participação dos filhos em atividades desportivas, cívicas, morais, religiosas, verificando-se um ligeiro decréscimo relativo a atividades culturais e científicas e, menos ainda, em **atividades artísticas** (“fazer voltar o ensino artístico que é uma lacuna gritante no Colégio de Ermesinde”)

Os encarregados de educação conhecem bem as regras de funcionamento do colégio e os projetos em que os educandos estão envolvidos, bem como reconhecem que os responsáveis são acessíveis e promovem o bom funcionamento.

É verificável o dissenso de opiniões dos respondentes relativamente à boa **utilização** dos **recursos** do colégio para a aprendizagem dos filhos, à **resolução da indisciplina** e à sua **participação na autoavaliação** do colégio.

- **Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)**

Os resultados demonstram que a maioria dos encarregados de educação concordam que são incentivados a acompanhar a vida escolar dos seus filhos, esclarecidos quanto à sua avaliação e informados sobre as aprendizagens realizadas. Consideram que os seus educandos são incentivados a melhorar a sua aprendizagem e a superar as dificuldades, sendo que os pais são envolvidos nas estratégias de inclusão. Este consenso decresce ligeiramente quanto ao grau de **envolvimento** nas estratégias de **melhoria** das **aprendizagens** dos filhos.

- **Perceção global / específica**

Nesta dimensão, é possível concluir que os encarregados de educação detêm uma perceção global positiva do colégio e da sua especificidade católica, sendo que 2/3 dos inquiridos o identificam como **parte da rede de oferta educativa** da Diocese do Porto. Detêm uma perceção positiva quanto à segurança, bem-estar e respeito pelas diferenças dos alunos, e conhecem o projeto educativo.

Observa-se que os pais não têm perceção, ou desconhecem, a **realização de atividades conjuntas dos 3 colégios diocesanos** (92% que “discordam” / “não sabem”)

Questões “abertas projetivas”

- Da análise das respostas às questões de índole projetiva [Q.:29], subdividindo-se o respetivo teor na tipologia “**Projeção favorável: forças e oportunidades**” (**pros**) e “**Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças**” (**cons**), enumeram-se as seguintes conclusões, consolidando-se na mesma entrada as “unidades de registo” / “indicadores” semelhantes. As proposições deste grupo de respondentes serão oportunamente mobilizadas.

	<i>Cons</i> Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças	<i>Pros</i> Projeção favorável: forças e oportunidades
Q.; 29 Modelo de direção, organização e	• Realidades e características do público-alvo distintas	• Orientações de funcionamento ou diretivas pedagógicas comuns
	• Uniformização do modelo de gestão e organização dos três espaços	

	<i>Cons</i> Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças	<i>Pros</i> Projeção favorável: forças e oportunidades
gestão dos 3 Colégios Diocesanos (antecipação das vantagens e desvantagens) Relação dos Colégios diocesanos entre si	• Direção comum, desde que existam membros da direção alocados em cada um dos 3 Colégios • O racional subjacente à uniformização de modelo de gestão deverá ser validado, no respeito pelas diferenças inerentes às várias realidades de cada Colégio. • Superação de uma “uma gestão casuística, reativa e por vezes ambígua. • Modelo de gestão colegial, participativa, partilhada e proativa, que envolva a comunidade. • O primeiro passo seria melhorar cada uma das partes; só depois de cada uma das partes melhorar é que deviam pensar numa solução única	

Ensino Secundário

Resultados

Respostas												
	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
Questão	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01	2	10,0%	17	85,0%	1	5,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
02	7	35,0%	12	60,0%	1	5,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
03	7	35,0%	12	60,0%	1	5,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
04	7	35,0%	13	65,0%		0,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
05	3	15,0%	17	85,0%		0,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
06	10	50,0%	8	40,0%	2	10,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
07	6	30,0%	14	70,0%		0,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
08	3	15,0%	12	60,0%	1	5,0%		0,0%	4	20,0%	20	100,0%
09	8	40,0%	11	55,0%	1	5,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
10	4	20,0%	12	60,0%	4	20,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
11	7	35,0%	11	55,0%	2	10,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
12	5	25,0%	14	70,0%	1	5,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
13	3	15,0%	13	65,0%	3	15,0%	1	5,0%		0,0%	20	100,0%
14	5	25,0%	13	65,0%	1	5,0%	1	5,0%		0,0%	20	100,0%
15	1	5,0%	7	35,0%	7	35,0%	3	15,0%	2	10,0%	20	100,0%
16	8	40,0%	12	60,0%		0,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
17	6	30,0%	14	70,0%		0,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
18	11	55,0%	9	45,0%		0,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
19	3	15,0%	13	65,0%	1	5,0%		0,0%	3	15,0%	20	100,0%
20	6	30,0%	14	70,0%		0,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
21	6	30,0%	13	65,0%		0,0%		0,0%	1	5,0%	20	100,0%
22	1	5,0%	13	65,0%	1	5,0%	1	5,0%	4	20,0%	20	100,0%
23	15	75,0%	5	25,0%		0,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
24	1	5,0%	7	35,0%	7	35,0%	3	15,0%	2	10,0%	20	100,0%

Respostas												
	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
Questão	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
25	9	45,0%	11	55,0%		0,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
26	15	75,0%	5	25,0%		0,0%		0,0%		0,0%	20	100,0%
27	10	50,0%	6	30,0%	1	5,0%	1	5,0%	2	10,0%	20	100,0%
28	1	5,0%	6	30,0%	3	15,0%	3	15,0%	7	35,0%	20	100,0%

Análise dos resultados

Para efeitos de uma análise consolidada, optar-se-á por agregar os resultados das respostas dos encarregados de educação dos 3 cursos do ensino secundário: CT, CS e LH.

Perceção global sobre o colégio

A totalidade dos respondentes aprecia que os seus educandos frequentem o colégio e sabem que o Colégio de Ermesinde é um colégio católico da diocese do Porto, sendo unânimes em concordar que o ambiente do colégio promove o bem-estar dos seus educandos e que os mesmos se sentem seguros no Colégio.

95% dos inquiridos conhecem o projeto educativo do colégio e concordam que este promove o respeito pelas diferenças dos alunos.

80% dos pais reconhecem que, para além do Colégio de Ermesinde, a Diocese do Porto detém igualmente o Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia.

Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)

A totalidade dos inquiridos concorda que os seus educandos são apoiados e incentivados a ultrapassar as suas dificuldades, sendo que 95% considera ser informado sobre as aprendizagens realizadas pelos seus filhos e incentivados a acompanhar sua vida escolar.

90% dos pais afirma-se concordante quanto ao incentivo prestado aos seus filhos para melhorarem os seus resultados escolares e consideram-se esclarecidos sobre a avaliação das suas aprendizagens.

Dos inquiridos, 80% concorda que é envolvido no desenvolvimento de estratégias para melhorar as aprendizagens dos seus educandos, sendo que $\frac{3}{4}$ admite ser envolvido no desenvolvimento de estratégias para a inclusão dos filhos.

Organização / funcionamento do colégio

Nesta dimensão, a totalidade dos inquiridos concorda que os responsáveis do Colégio são acessíveis, disponíveis e promovem o bom funcionamento do Colégio, sendo unânimes em concordar que o professor/diretor de turma faz uma boa ligação à família e que os seus educandos participam em atividades desportivas e de natureza formativa ao nível cívico, moral e religioso.

Esta última perceção decresce ligeiramente quanto a atividades científicas (90%) e culturais (80%), e de modo expressivo e considerável, relativamente a atividades artísticas (40%).

Dos inquiridos, 95% conhece bem as regras de funcionamento do Colégio e os projetos do colégio em que os seus filhos estão envolvidos, sendo que 80% concorda que os recursos educativos da escola são bem utilizados para as aprendizagens dos alunos.

Quanto à perceção que o colégio resolve bem as situações de indisciplina, 70% dos respondentes concorda.

Metade dos inquiridos, a que se junta uma taxa de 10% que “não sabe”, discorda que participe na autoavaliação do Colégio.

Respostas à questão aberta

Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

- | |
|--|
| 1. Na minha opinião, cada colégio tem ambiente próprio a sua cultura a sua entidade e deve se ajustar aos alunos, pode haver uma estrutura comum mas não vejo grandes vantagens mas posso estar errado. |
| 2. Dado o conhecimento adquirido sobre a direção do colégio e vivência ao longo destes 7 anos, seria uma melhor valia um modelo conjunto que possa respeitar as individualidades de cada colégio fazendo crescer a comunidade escolar no seu todo. Contudo, uma vez que não estamos devidamente envolvidos no plano educativo do colégio e a parca iniciativa desta e outras direções para que as famílias se envolvam no projeto escolar é-me difícil |

apontar vantagens e desvantagens. Na minha opinião a partilha de conhecimentos e experiência podem sempre ser um catalisador de crescimento e melhoria continua.
3. Não sei
4. Na minha opinião não vejo qualquer inconveniente em os três colégios terem só um modelo. Agora tem de ser feito um estudo interno e individual a cada colégio, verificar as mais-valias de cada um e aplicar o melhor em todos os colégios. Além disso eu diria para inovar alguns procedimentos.
5. Cada um dos colégios deve ter a sua organização independente.
6. A ideia de um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos faz sentido do ponto de vista pastoral e na formação humanística dos alunos. A nível curricular e a nível socioeconómico, o modelo deveria estar ajustado à realidade da zona envolvente a que pertence. O(s) Colégio(s) tem (têm) de apresentar um modelo educativo, de acordo com a instituição que representa e de acordo com a sua história, mas sempre com a sensibilidade de estar atento às exigências daqueles que o(s) procura(m). Poder-se-ia optar por um único modelo para as três instituições, considerando as especificidades da região e de quem o(s) procura(m).
7. Em minha opinião, as regras podem ser as mesmas, mas os três colégios juntos irão acabar por se dispersar na forma como atuam.

Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas

1. Pouco viável, estrutura e distância. Pouco aproveitamento espaço físico
2. Ficam a ganhar todas as partes, se houver entre ajuda para debater assuntos mais complicados
3. Confesso que, para minha grande pena, as instalações principais do Colégio de Ermesinde estão a ficar extremamente deterioradas e isso reflete-se bastante na imagem da instituição. Paralelamente a isso, e apesar do Colégio dispor de um corpo docente extremamente capaz, comprometido e muito humano, a direção desta instituição, na minha opinião, tem que se aproximar mais dos alunos, deverá motivá-los mais para a proatividade e, paralelamente a isso, deverá tentar fomentar a alegria e a motivação. Sinceramente, e depois de ter tido um filho durante 15 anos na instituição, tenho outro lá há 12 anos, que se queixa das más condições das instalações, de algum cansaço demonstrado pela atitude de determinados funcionários que acumulam diversas funções, pela falta de qualidade da comida que é servida na cantina e pelo valor altíssimo de cada refeição... O meu filho repara também que há muito poucos alunos novos, o Colégio de Ermesinde tem cada vez menos alunos e houve um êxodo notável de alunos para outros colégios mais "jovens e com atitudes mais dinâmicas". Segundo as palavras do meu educando, "o Colégio está a ficar velhinho" e tudo está a envelhecer com ele, salvo alguns docentes que tentam, a todo custo, manter os alunos motivados e com vontade de ver acontecer as mudanças há tanto tempo prometidas. Por tudo o que referi acima, espero sinceramente que, a acontecer, o modelo de união dos três Colégios Diocesanos, venham ajudar ativamente a renovar o espírito dos nossos filhos mas também dos Professores que os educam e que merecem o melhor! Cumprimentos e muitas felicidades para a sua tese!
4. Embora não tenha conhecimentos para avaliar os processos de gestão, e devido as diferenças de cada colégio (zona, alunos,), na minha opinião a mesma estratégia poderá não ser a melhor opção.

Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

1. Não sei

Conclusões / Leitura compreensiva

Dos dados recolhidos junto dos Encarregados de Educação dos alunos dos 3 cursos do Ensino Secundário, é possível realçar as seguintes conclusões:

- **Organização e funcionamento**

Neste domínio, observa-se uma percepção muito positiva dos encarregados de educação quanto à acessibilidade e disponibilidade da direção, tida como promotora do bom funcionamento do colégio. É reconhecido o papel do DT como elo de ligação com a família e há unanimidade quanto à promoção de atividades desportivas, cívicas, morais e religiosas, verificando um progressivo decréscimo quanto a iniciativas científicas e culturais e, substancialmente, as de índole artística. Verifica-se que os EE conhecem o projeto educativo e os projetos em que os seus educandos estão envolvidos, sendo que a maioria observa que a utilização dos recursos é rentabilizada para as aprendizagens.

A resolução da indisciplina congrega a opinião concordante da maioria dos respondentes, ainda que se verifique que cerca de 1/3 tenha registado que discorda / não sabe.

Conclui-se como reiterada, e transversal aos encarregados de educação dos demais ciclos de escolaridade, que mais de metade dos respondentes discorda que seja envolvido na autoavaliação do colégio.

- **Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)**

Os encarregados de educação evidenciam uma percepção muito positiva quanto ao incentivo prestado aos seus educandos para superarem as dificuldades e melhorarem as aprendizagens, manifestando que lhes é devolvida informações sobre as aprendizagens dos filhos, que são esclarecidos sobre a avaliação e que são incentivados a acompanhar a sua vida escolar.

¼ dos respondentes discorda / não sabe quanto a ser envolvido no desenvolvimento de estratégias para a inclusão dos seus filhos, sendo que 1/5 discorda quando perguntados se são envolvidos no desenvolvimento de estratégias para melhorar as aprendizagens dos seus educandos,

- **Percepção global / específica**

Os pais manifestam uma percepção global muito positiva quanto ao bem-estar e segurança dos seus educandos.

Reconhecem a especificidade católica do colégio, sendo que a maioria, contrastando com a percepção de pais de outros ciclos de escolaridade, são conhecedores que o colégio integra uma rede de oferta educativa constituída por mais duas instituições.

A larga maioria dos inquiridos conhece o projeto educativo e concorda que o colégio promove o respeito pelas diferenças dos alunos

Observa-se que cerca de 2/3 dos pais não têm percepção, ou desconhecem, a realização de atividades conjuntas dos 3 colégios diocesanos (30% que “discordam” / 35% que “não sabem”)

Questões “abertas projetivas”

- Da análise das respostas às questões de índole projetiva [Q.:29], subdividindo-se o respetivo teor na tipologia “**Projeção favorável: forças e oportunidades**” (**pros**) e “**Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças**” (**cons**), enumeram-se as seguintes conclusões, consolidando-se na mesma entrada as “unidades de registo” / “indicadores” semelhantes. As proposições deste grupo de respondentes serão oportunamente mobilizadas.

	Cons Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças	Pros Projeção favorável: forças e oportunidades
Q.: 29 Modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos (antecipação das vantagens)	• Adequação ao público-alvo	• Oportunidade para envolver os pais no plano educativo e projeto escolar dos colégios • Oportunidade para um estudo interno e individual de cada colégio, verificar as mais-valias de cada um e aplicar o melhor em todos os colégios.

	<i>Cons</i> Projeção desfavorável: fragilidades e ameaças	<i>Pros</i> Projeção favorável: forças e oportunidades
e desvantagens) Relação dos Colégios diocesanos entre si		• Implementação de inovação e novas dinâmicas

RESUMO da leitura compreensiva

DOCENTES

Questões

Caracterização

- A. Sexo
- B. Idade
- C. Habilitações
- D. Tempo de serviço (em anos) no Colégio
- E. Principal nível de escolaridade em que leciona
- F. Nível de escolaridade em que leciona, cumulativamente com o nível de escolaridade indicado anteriormente:

1. O Colégio mobiliza a comunidade educativa em torno do projeto educativo.
2. Os docentes estão ativamente envolvidos na consecução da visão que orienta a ação do Colégio.
3. O trabalho colaborativo entre docentes é efetivo.
4. Os docentes utilizam mecanismos de autorregulação das suas práticas pedagógicas.
5. As lideranças promovem mudanças significativas para a melhoria do Colégio.
6. As lideranças valorizam os contributos dos docentes para o bom funcionamento do Colégio.
7. As lideranças gerem bem os conflitos.
8. Os docentes são auscultados e participam na autoavaliação do Colégio.
9. A autoavaliação do Colégio contribui para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

10. Os critérios de distribuição de serviço aos docentes são claros e adequados.
11. Os recursos educativos são otimizados para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.
12. Os projetos do Colégio contribuem para a formação pessoal e autonomia das crianças e dos alunos.
13. O processo de ensino e aprendizagem prevê estratégias diversificadas em função das necessidades das crianças e dos alunos.
14. A oferta educativa é adequada às necessidades de formação dos alunos.
15. O Colégio propicia um ambiente escolar acolhedor.
16. O Colégio propicia um ambiente escolar inclusivo.
17. As situações de indisciplina são bem resolvidas.

18. O trabalho desenvolvido pelos docentes é reconhecido e valorizado.
19. Os docentes são incentivados a fazer a autoavaliação do seu trabalho.
20. Os docentes são ouvidos quanto a sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio.
21. As propostas de melhoria para o funcionamento do Colégio sugeridas pelos docentes são acolhidas e têm efeitos nas decisões tomadas.
22. O Colégio promove a realização de formação adequada às prioridades pedagógicas.
23. O Colégio contribui para o desenvolvimento da comunidade envolvente.
24. Os circuitos de comunicação e informação são eficazes.
25. Gosto de trabalhar neste Colégio.

26. Se o desejar, explicita e desenvolva a(s) sua(s) resposta(s), indicando a questão a que se refere.

Questões de resposta SIM / NÃO

27. É do seu conhecimento que o Colégio de Ermesinde é um Colégio católico da Diocese do Porto, que integra uma rede de oferta educativa formal constituída também pelos Colégios de Amarante e de Gaia?
28. Conhece o Projeto Educativo do Colégio de Ermesinde?
29. Conhece o Projeto Educativo do Colégio de Amarante?

30. Conhece o Projeto Educativo do Colégio de Gaia?
31. Considera que a existência de um Projeto Educativo diocesano ativaria mais a procura social de cada colégio?
32. Considera que a existência de um Projeto Educativo diocesano poderia enriquecer a ação educativa de cada um dos seus Colégios?
33. Mantendo a autonomia organizacional própria de cada Colégio Diocesano, considera oportuna a instituição de um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Católicos Diocesanos que potencie um conjunto de ações concretas que fosse mais do que a soma das suas partes?
34. Considera benéfica para cada um dos Colégios a implementação de um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, tomados como um todo mais articulado e integrado?
35. Pensado um modelo organizacional de referência, em que o todo seja mais que a soma das partes e não anule a identidade de cada um dos Colégios, é de incentivar uma maior interação e convergência comum dos três Colégios (plano de atividades comum, por exemplo)?
36. Vê vantagens em pensar de forma articulada com os demais a oferta educativa de cada Colégio?
37. Vê vantagens em pensar a oferta educativa numa lógica (estrutura) comum aos três Colégios, mas também de especialização, de acordo com o contexto em que cada um deles está inserido?
38. Se o desejar, explicita e desenvolva a(s) sua(s) resposta(s), indicando a questão a que se refere.

Questões de resposta ABERTA

39. Defenderia a possibilidade de um Projeto Educativo comum construído com a participação ativa de cada colégio?
40. Que vantagens ou desvantagens vê na elaboração de um Projeto Educativo comum aos três Colégios?
41. Vê vantagens num plano de atividades que integrasse e articulasse atividades comuns aos três colégios?
42. Considera que um plano de atividades comum poderia enriquecer a ação educativa dos três colégios?
43. Seria vantajoso que fossem gerados intercâmbios entres docentes e alunos dos três colégios?
44. Como percebe a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos? Que vantagens e desvantagens antecipa? De que forma cada parte pode contribuir para o todo, e como é que o todo pode alimentar as partes?

Categorização das questões por dimensão

Dimensão	Categoria	Questão
Práticas pedagógicas	Colaboração entre docentes	3
	Autorregulação de práticas	4
	Autoavaliação: auscultação e participação	8
	Rentabilização dos recursos educativos	11
	Estratégias de ensino e aprendizagem com vista à melhoria das aprendizagens	13
	Consistência de critérios na aplicação de medidas disciplinares	17
	Autoavaliação do trabalho docente	19
	Mobilização em torno do Projeto educativo	1

Dimensão	Categoria	Questão
Organização do colégio	Visão partilhada	2
	Contribuição das lideranças	5
	Valorização do contributo dos docentes	6
	Gestão de conflitos	7
	Melhoria do processo ensino / aprendizagem	9
	Clareza de critérios de gestão / afetação de recursos humanos	10
	Autonomia e responsabilidade individual	12
	Adequação aos interesses e necessidades	14
	Auscultação dos docentes	20
	Acolhimento e aplicação de propostas	21
	Formação adequada às necessidades identificadas e prioridades pedagógicas	22
	Comunicação	24
Perceção global / específica	Ambiente escolar acolhedor	15
	Ambiente escolar inclusivo	16
	Valorização das pessoas, do seu desenvolvimento profissional e bem-estar	18
	Desenvolvimento da comunidade envolvente	23
	Perceção global	25
	Conhecimento da rede de oferta educativa	27
	Conhecimento do projeto educativo do Colégio	28
	Conhecimento do projeto educativo de outro Colégio diocesano	29
Projeção de modelos organizativos	Conhecimento do projeto educativo de outro Colégio diocesano	30
	Projeto educativo diocesano e procura social	31
	Projeto educativo e enriquecimento da ação educativa	32
	Instituição de um modelo de direção	33
	Implementação de um modelo de direção	34
	Interação e convergência entre os Colégios	35
	Articulação da oferta educativa	36
	Diversificação da oferta educativa	37
	Projeto Educativo comum participado	39
	Projeto Educativo comum: vantagens / desvantagens	40
	Plano de atividades integrado	41
	Benefícios de um Plano de atividades integrado	42
	Intercâmbios entre docentes e alunos	43
	Desenvolvimento de projetos e soluções inovadoras de governação	44

Caracterização dos respondentes

Sexo	Feminino		Masculino	
	n	%	n	%
	18	72	7	28

Idade	Entre 30-39		Entre 40-49		Entre 50-59		=> 60	
	n	%	n	%	n	%	n	%
	4	16	15	60	3	12	3	12

Habilitações	Licenciatura		Mestrado		Doutoramento	
	n	%	n	%	n	%
	18	72	6	24	1	4

Tempo de serviço (em anos) no Colégio		N	%
	Inferior ou igual a 4 anos	6	24
	Entre 5 e 9 anos	3	12
	Entre 10 e 14	3	12
	Entre 15 e 19	2	8
	Entre 20 e 25	8	32
	Entre 26 e 31	1	4
	Entre 32 e 36	1	4
	Igual ou superior a 40	1	4

		N			N
Nível principal lecionado	Pré-escolar	2	Níveis de ensino acumulados	Pré-escolar	3
	1º Ciclo	3		1º Ciclo	2
	2º Ciclo	1		1.º e 2.º ciclo	1
	3º Ciclo	7		2º Ciclo	6
	Secundário	12		3º Ciclo	9
				Secundário	1
				1º, 2º e 3º ciclos	1
				1º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário	1
				1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário	1

Resultados

Respostas												
	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
Questão	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01	7	28%	17	68%	0	0%	0	0%	1	4%	25	100,0%
02	9	36%	13	52%	2	8%	0	0%	1	4%	25	100,0%
03	6	24%	17	68%	2	8%	0	0%	0	0%	25	100,0%
04	5	20%	16	64%	2	8%	1	4%	1	4%	25	100,0%
05	5	20%	15	60%	4	16%	0	0%	1	4%	25	100,0%
06	2	8%	20	80%	3	12%	0	0%	0	0%	25	100,0%
07	2	8%	19	76%	3	12%	0	0%	1	4%	25	100,0%
08	2	8%	12	48%	7	28%	1	4%	3	12%	25	100,0%
09	5	20%	13	52%	3	12%	1	4%	3	12%	25	100,0%
10	7	28%	13	52%	3	12%	0	0%	2	8%	25	100,0%
11	6	24%	16	64%	3	12%	0	0%	0	0%	25	100,0%
12	12	48%	12	48%	1	4%	0	0%	0	0%	25	100,0%
13	9	36%	15	60%	1	4%	0	0%	0	0%	25	100,0%
14	9	36%	15	60%	0	0%	0	0%	1	4%	25	100,0%
15	8	32%	16	64%	1	4%	0	0%	0	0%	25	100,0%
16	13	52%	12	48%	0	0%	0	0%	0	0%	25	100,0%
17	2	8%	19	76%	4	16%	0	0%	0	0%	25	100,0%
18	0	0%	17	68%	5	20%	1	4%	2	8%	25	100,0%
19	1	4%	16	64%	6	24%	1	4%	1	4%	25	100,0%
20	1	4%	15	60%	6	24%	0	0%	3	12%	25	100,0%
21	1	4%	15	60%	4	16%	1	4%	4	16%	25	100,0%
22	2	8%	18	72%	5	20%	0	0%	0	0%	25	100,0%
23	1	4%	18	72%	3	12%	1	4%	2	8%	25	100,0%
24	0	0%	23	92%	2	8%	0	0%	0	0%	25	100,0%
25	16	64%	8	32%	0	0%	0	0%	1	4%	25	100,0%

Análise dos resultados

Relativamente à **percepção global sobre o colégio**, a totalidade dos docentes considera que o Colégio propicia um ambiente escolar inclusivo. A maioria dos respondentes (96%) gosta de trabalhar no Colégio e observa que o mesmo propicia um ambiente escolar acolhedor.

Cerca de $\frac{3}{4}$ das respostas (74%) indicam que o Colégio contribui para o desenvolvimento da comunidade envolvente, sendo que 68% concorda que o seu trabalho é reconhecido e valorizado, face a 24% que expressou a sua discordância.

Quanto a **práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)**, 96% dos docentes refere que prevê estratégias diversificadas em função das necessidades dos alunos, 92% concorda que desenvolve e trabalho colaborativo entre si, sendo que 84% recorrem a mecanismos de autorregulação das suas práticas pedagógicas e resolvem bem situações de indisciplina. Cerca 88% otimizam recursos educativos para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

No que concerne a mecanismos de autoavaliação, 68% concorda que são incentivados a fazer a autoavaliação do seu trabalho, face a 56% que se manifestam auscultados e participantes na autoavaliação do Colégio.

Organização / funcionamento do colégio

Neste domínio, 96% dos respondentes concorda que o Colégio mobiliza a comunidade educativa em torno do projeto educativo, que a sua oferta educativa é adequada às necessidades de formação e que os projetos desenvolvidos contribuem para a formação pessoal e a autonomia dos alunos.

Cerca de 92% concorda que os circuitos de comunicação e informação interna são eficazes, sendo que 88% consideram-se ativamente envolvidos na consecução da visão que orienta a ação do Colégio e vêem valorizados os seus contributos para o bom funcionamento do Colégio.

Na mesma tendência, os respondentes concordam que as lideranças gerem bem os conflitos (84%) e promovem mudanças significativas para a melhoria do Colégio (80%). Situados nesta última percentagem, os docentes concordam que os critérios de distribuição de serviço são claros e adequados e que o colégio promove formação adequada às prioridades pedagógicas.

Ao nível da autoavaliação, em linha com a percepção registada anteriormente, cerca de 72% dos respondentes concorda que a autoavaliação do Colégio contribui para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo que 64% concorda que são ouvidos quanto a sugestões de melhoria para o funcionamento do Colégio e que as suas propostas são acolhidas e têm efeitos nas decisões tomadas.

Respostas à questão aberta

26. Se o desejar, explicita e desenvolva a(s) sua(s) resposta(s), indicando a questão a que se refere.

- A. [Q.: 8 e 9] Não há qualquer prática de autoavaliação do Colégio;
[Q.: 18] Não se sente uma valorização efetiva do trabalho dos professores, sendo muitas vezes condicionado por questões que fogem à natureza pedagógica;
[Q.: 19] Não existe qualquer referencial de avaliação de desempenho docente, nem se promove uma autoavaliação reguladora;
[Q.; 23] O Colégio está muito fechado em si próprio, não havendo uma relação efetiva com a comunidade local;
[Q.: 25] Já gostei mais
- B. Todas as questões às quais respondi ""Não sei", deve-se ao facto de estar há muito pouco tempo - apenas desde o início do ano letivo corrente - a trabalhar neste Colégio.
Quanto à [questão 25](#), a minha resposta ""Concordo totalmente"" corresponde exatamente ao privilégio que sinto de poder colaborar, com este Colégio, para a formação de crianças e jovens, local que me apraz conhecer, também pela sua representação religiosa. "

38. Se o desejar, explicita e desenvolva a(s) sua(s) resposta(s), indicando a questão a que se refere.

A. A identidade de cada Colégio é diferente, levando a que só tenham como elemento comum a entidade tutelar. A dispersão geográfica, o público-alvo e as formas de organização não se preconizam numa estrutura pedagógica comum.

B. Nada a referir.

39. Defenderia a possibilidade de um Projeto Educativo comum construído com a participação ativa de cada colégio?

Cons	Pros
1. Um projeto educativo comum, em três colégios com identidade tão diferente, não seria vantajosa para nenhuma das instituições. Em sua substituição, pode ser pensado um referencial comum da Diocese do Porto para os seus colégios diocesanos, em sintonia com as orientações do Dicastério da Educação, mas que não limitem ou castrem os projetos educativos de cada instituição.	1. Sim, penso que seria benéfico para as três instituições. Tendo em conta que a matriz de todos eles é católica e que se inspira na dimensão educativa como missão, penso que essa construção poderia gerar, inclusive, uma maior e melhor comunicação entre os três Colégios.
2. Não	2. Sim
3. Cada colégio tem um público-alvo. Ter uma gestão centralizada é diferente de replicar o mesmo conceito em ambientes diversos.	3. Sim
4. Não	4. Pode ser.
5. Não tenho a certeza	5. Defendo que essa elaboração comum pode ser enriquecedora para os 3 Colégios. Por outro lado, penso que a escolha do mesmo, deve ser sensata no que toca a identidade e singularidade de cada um.
6. Não	6. Defenderia, dado contribuir para maior articulação e coerência com o plano educativo global, dado que se trata de três colégios diocesanos.
7. Não identifico uma mais-valia nessa possibilidade uma vez que cada Colégio deverá ter a sua própria identidade.	7. Sim
8. Considero que a identidade de cada Colégio é bastante distinta, pelo que o Projeto Educativo deverá ser diferenciador.	8. Sim, desde que conciliasse as diferentes realidades dos alunos nos diferentes Colégios.
9. Não.	9. Sim, defenderia, mas atendendo às especificidades de cada um.

10. Sim

11. Seria uma possibilidade interessante, mas teria que ser muito bem elaborado tendo em conta a geografia, o número de alunos de cada colégio e o seu espaço físico.

12. Sim

13. Sim
14. Sim
15. Sendo cada um dos Colégios parte integrante de um todo, creio que, juntos, funcionariam de forma mais adequada.
16. Creio que é importante manter a identidade de cada colégio e ter em conta o contexto em que se insere.

40. Que vantagens ou desvantagens vê na elaboração de um Projeto Educativo comum aos três Colégios?

Cons	Pros
1. A principal desvantagem passa pela perda da identidade de cada instituição. Faz mais sentido um referencial diocesano para as escolas tuteladas, do que um projeto educativo comum.	1. Só vantagens!
2. As áreas de localização têm características diferentes.	2. Mais uniformização, mas algum risco de perda de identidade.
3. A diversidade dos meios envolventes dos Colégio tornam os Colégios com dinâmicas diferentes.	3. A comunidade em que se insere, poderá interferir na sua melhor ou pior aplicabilidade.
4. Desvantagem: perda da identidade de cada colégio.	4. Não tenho desvantagens a apontar.
5. [...] Por outro lado, e como desvantagem, preocupa-me que sejam deixadas de lado, preocupações como, a identidade, o meio envolvente, e as características em geral, dos alunos, e de toda a comunidade escolar.	5. Vejo como vantagens a força de um projeto pensado e desenvolvido por mais intervenientes. Acho que isso pode trazer mais riqueza e complementaridade.[...]
6. [...] Tudo o resto temos de ter em conta a comunidade onde de insere	6. A única vantagem seria a nível pastoral. [...]
7. Dadas as ofertas educativas diferenciadas e espaços geográficos abrangentes não vejo vantagens na elaboração de um projeto educativo comum, a não ser uma base estrutural comum, como colégios diocesanos.	7. O único ponto a salvaguardar seria a identidade própria de cada colégio.
8. Perda de identidade própria e de um serviço educativo mais individualizado e personalizado. Não identifico qualquer vantagem.	8. A maior vantagem será a partilha de ideias e experiências.
9. O risco da perda da nossa identidade é a principal desvantagem que me ocorre, uma vez que a oferta educativa é diferenciadora em cada um dos Colégios, o que é uma mais valia para a Diocese. Respeitando os públicos-alvo, a Diocese responde a todas as necessidades da população.	9. Melhor integração da liderança; Possibilidade de partilha de diferentes estratégias educativas; Coerência de regulamentos
10. Perda de identidade como negativo. [...]	10. [...] Como positivo a possibilidade de implementação de novos projetos até aqui desconhecidos.

Cons	Pros
11. [...] Penso que as desvantagens evidenciar-se-iam a nível curricular, pois as exigências e as expectativas dos que procuram os colégios variam de acordo com a realidade da zona envolvente a que pertence, de acordo como nível socioeconómico, cultural e académico.	11. A ideia de um Projeto Educativo Comum traz vantagens do ponto de vista na formação cristã (pastoral) e na formação humanística dos alunos. [...]
12. [...] Distância física e vivências distintas.	12. [...] Maior proximidade e valorização de interesses comuns
13. Poderá haver uma perda de identidade que tenha como consequência a perda de alunos.	13. A vantagem seria a interajuda entre os três colégios partilhando todas as experiências realizadas e que consideraram positivas e gradualmente melhorar o projeto educativo.

14. Torna-se mais fácil a gestão dos colégios (é como se fosse apenas um) e há uma maior ligação/união entre todos.
15. Seria obtido uma identidade com uma linha orientadora sob uma ação educativa centrada.
16. Ideias diferentes
17. Maior articulação entre os três colégios

41. Vê vantagens num plano de atividades que integrasse e articulasse atividades comuns aos três colégios?

Cons	Pros
1. Não	1. Sim
2. Não	2. Sim
3. Não, apenas de um plano Pastoral comum	3. Sim
	4. Sim
	5. Sim
	6. Sim
	7. Sim
	8. Sim
	9. Sim, a união engrandece.
4. Não vejo vantagens dadas as realidades tão diferentes. [...]	10. Vejo sim como vantagem encontros pontuais como os verificados na preparação da JMJ para o secundário.

11. Sim, atividades comuns dos três colégios podem fazer sentido numa lógica de união e de partilha, devidamente enquadradas e com benefícios antecipados para cada instituição (ex: encontro de Colégios Diocesanos realizado em 2022/2023).
12. Concordo com as atividades comuns, mas cada Colégio deve ter o seu próprio plano de Atividades.
13. Só as dinâmicas de pastoral
14. Vejo vantagens nisso, mas acredito que um plano de atividades não pode ser estanque, podendo desta forma, ser enriquecido ao longo do ano, sempre que for viável e produtivo. Com isto, pretendo dizer que a comunicação entre Colégios teria de ser constante a funcional

15. Sim, em relação a atividades de carácter global permitindo uma maior interação. Salvaguardaria no entanto, atividades específicas de diferentes áreas disciplinares e que vão ao encontro às necessidades educativas de cada turma e ao seu contexto
16. Sim, especialmente para os alunos que partilhariam experiências.
17. Sim, desde que conciliasse as diferentes realidades dos alunos nos diferentes Colégios.
18. Partilha de experiências e convívios inter-geracionais como positivo.
19. Sim, haveria vantagens.
20. Sim, embora o Plano Anual de Atividades seja identitário, não é descabido integrar atividades comuns aos três Colégios, nomeadamente ao nível do Plano Pastoral da Diocese. Aliás, essa experiência já foi feita no ano letivo transato.
21. Sim traria vantagens, porque haveria um termo de comparação das atividades comuns dos três colégios onde se poderiam ajudar.
22. Creio que atividades comuns poderiam ser interessantes.

42. Considera que um plano de atividades comum poderia enriquecer a ação educativa dos três colégios?

Cons	Pros
1. Não. As diferenças entre os Colégios levam que cada um deva ter um plano próprio, assente nos projetos que desenvolve, articulados com as disciplinas, o meio geográfico em que está presente. Não invalida a existência de atividades comuns, como referido no item 41.	1. Sim. 2. Talvez 3. Sim. 4. Sim 5. Sim 6. Potencialmente sim 7. Sim. 8. Sim 9. Sim 10. Sim
2. [...] Por outro lado, penso que o mesmo não pode ser redutor em termos de conteúdos e abordagens, nunca limitando a espontaneidade/produktividade de todos os envolvidos.	11. Penso que sim, um plano de atividades comum traz ligação e sintonia entre colégios.[...]
3. Não. 4. Não 5. Não me parece 6. Não.	12. Apenas se fosse esporadicamente
7. Não concordo com a construção de um plano de atividades comum.	13. Melhor integração da liderança; Possibilidade de partilha de diferentes estratégias educativas; Coerência de regulamentos
8. Os interesses dos alunos são diferentes, logo os planos de atividades têm que ser diferentes.	14. Sim, desde que fosse bem calendarizado e de forma atempada.
9. Considero que um Plano Anual de Atividades Comum aos três Colégios iria pôr em risco a identidade, a singularidade de cada um e iria empobrecer a ação educativa. É na diversidade que está a maior riqueza.	15. Sim, mas como disse na pergunta 39 teria que ser muito bem elaborado tendo em conta a geografia, o número de alunos de cada colégio e o seu espaço físico.
16. Creio que a partilha pode ser uma mais-valia para cada um dos Colégios.	
17. Creio que sim.	

43. Seria vantajoso que fossem gerados **intercâmbios entres docentes e alunos dos três colégios?**

Cons	Pros
1. Não	1. Sim
2. Não	2. Sim
3. Creio que não.	3. Sim
4. A distância e envolvimento da comunidade e interesse dos alunos levam a ter visões e anseios diferentes.	4. Sim
5. Não	5. Sim
6. [...] Docentes dos três Colégios a lecionar em mais do que um dos estabelecimentos de ensino provoca instabilidade e ansiedade, para além do desgaste físico que as distâncias entre eles provocam.	6. Sim, se forem efetivamente intercâmbios de natureza pedagógica, onde a partilha de docentes das mesmas áreas disciplinares seja relevante. Num esforço comum, este intercâmbio poderia permitir formação especializada que os colégios disponibilizassem aos docentes, agrupando recursos financeiros. Intercâmbios entre alunos podem ser realizados num contexto como o referido no item 41. [...]

7. Sim
8. Sim
9. Sim
10. Sim
11. Penso que sim.
12. Sim, mas com muita atenção nos moldes desse intercâmbio
13. Sim, sem dúvida.
14. Sim, esporadicamente
15. Muitíssimo. É sempre bom sairmos da nossa "casa" e respirarmos outros "ares".
16. Os intercâmbios poderiam ser geradores de troca de experiências
17. Especialmente entre os alunos
18. Sim, pois pode possibilitar a partilha de diferentes estratégias educativas
19. Potencialmente sim, pela partilha de experiências.
20. Se for com a finalidade de trocar experiências pedagógicas, não vejo inconveniente. Aliás, seria uma ótima vantagem intelectual e cultural para todos.

44. Como perceciona a ideia de se pensar um **modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos? Que vantagens e desvantagens antecipa? De que forma cada parte pode contribuir para o todo, e como é que o todo pode alimentar as partes?**

Cons	Pros
1. Não consigo perceber.	1. Mais uma vez, pode ser vantajoso, mas não deve comprometer-se a identidade de cada Colégio.
2. Não sei.	2. Não discordo de um modelo global, ou seja, a Direção Geral pode ser a mesma nos três Colégios, mas a Pedagógica não. Pelo que cada Colégio deve manter a sua Direção Pedagógica.
3. Não concordo com esta ideia porque na área onde os diferentes colégios se localizam apresentam características diferentes. Ou seja, o modelo de gestão deve-se adaptar ao tipo de sociedade.	3. A gestão dos três colégios pode ser centralizada, mas não devem ser replicadas as mesmas práticas pedagógicas.
4. [...] Do ponto de vista pedagógico, uma organização comum levaria a uma dispersão, e a penalizar a identidade de cada uma das escolas. Integrando os três colégios numa lógica pedagógica comum pode levar a uma dispersão das lideranças pedagógicas, criando dificuldades de uma gestão pedagógica eficaz e célere. [...]	4. Um modelo de direção meramente administrativa e financeira pode ter vantagens, sobretudo ao nível contratual com serviços prestados, podendo negociar em quantidade e obter contratos mais favoráveis. [...] [...] Não obstante, e numa perspetiva de entidade tutelar comum, havendo um referencial diocesano, poderá ser vantajoso reuniões regulares das direções pedagógicas dos três colégios, numa ótica de partilha e auxílio comum.
5. Não consigo ter opinião formada pois não conheço o contexto dos outros colégios.	5. O modelo comum, de base parece-me oportuna e possível de concretizar. Tenho receio que uma organização e gestão dos 3 colégios possa trazer problemas burocráticos e de pouca praticabilidade.
6. As variantes são tantas que não consigo chegar a uma resposta conclusiva	6. A partilha de experiências e ideias, com um sentimento de pertença.
7. Tendo cada Colégio a sua própria história, tradição, particularidades sociogeográficas, antevejo difícil tal tarefa. O que se enquadraria na realidade de um Colégio poderia não se enquadrar no outro. Tendo um poder central, entendo também difícil um canal de comunicação e decisão célere e eficaz.	7. Sendo os três colégios pertencentes à mesma Diocese e seguindo um ideário comum, parece-me pertinente um modelo uniformizador e agregador das melhores práticas de cada um, salvaguardando a identidade de cada colégio.
8. Não sei, nunca estive no ramo administrativo.	8. Maior articulação, dinamização
9. [...] Uma desvantagem poderá ser na maior morosidade na tomada de decisões.	9. A ideia de uma gestão de três colégios deverá assentar num conjunto de elementos claros com valores e atitudes humanas, atendendo as características próprias de cada colégio como também às características comuns. Uma vantagem que vejo é sobretudo as experiências/iniciativas de sucesso numa das partes pode constituir-se como exemplo para as restantes. [...]

Cons	Pros
10. [...] No entanto, as respostas poderiam ser mais morosas, o atendimento menos personalizado.	10. Penso que um modelo de gestão financeira, executiva, administrativa poderia funcionar e ser vantajoso para aquisição de bens em escala. [...] O Plano Pastoral, como já foi referido, poderia ser comum, mas teria sempre de ser salvaguardada a identidade e a ação educativa de cada Colégio, que é obviamente diferenciada, de acordo com o seu Projeto Educativo.
11. [...] No entanto, pode ser mau pois o ambiente da sociedade em que o colégio se enquadra não é o mesmo dos outros locais.	11. Pode ser bom pois são sempre ideias novas. [...]
12. [...] Respetivamente à parte pedagógica apesar de os colégios poderem vir a ter um plano com algumas atividades em comum, temos que ter em conta as realidades muito diferentes como: o número de alunos, cidades diferentes e o espaço físico.	12. Relativamente à gestão de recursos e manutenção dos espaços considero vantajoso. [...] Neste ponto teríamos que confiar no trabalho dos docentes de cada colégio com as respetivas direções pedagógicas.

13. Se a comunicação for ativa entre colégios, existirá partilha do que é positivo ou negativo, do que funciona, e do que corre mal. Em termos práticos, questões a resolver, poderão mais rapidamente ser solucionadas, nunca esquecendo, que por vezes, o que resulta num local, pode não resultar noutro. Desta forma, deverá existir um bom representante, uma boa voz representativa de cada Colégio, para que essência de cada um nunca se perca.
14. Um modelo de gestão Financeira e Administrativa dos três Colégios Diocesanos, em que mediante a situação geográfica e sociocultural fosse oferecido à população uma oferta educativa alargada, de acordo com as suas expectativas, em vez de apenas replicar nos Colégios a mesma oferta educativa, mantendo sempre a identidade própria e independência pedagógica de cada instituição.
- Nessa gestão Financeira comum poderia existir um programa de formação de docentes e não-docentes comum assim como planos de inovação tecnológicos nos três estabelecimentos de ensino
15. Como referi anteriormente, na questão 40, o modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos traria vantagens do ponto de vista pastoral e de enriquecimento humanístico. Como cada instituição tem as suas especificidades, as suas tradições (por exemplo, a minha instituição tem uma forte ligação familiar por onde têm passado várias gerações), creio que um modelo comum poderia generalizar a direção, organização e gestão. Por exemplo, a instituição que represento partilha uma área com outras instituições de ensino particular. Assim, é importante que, nesta área, apresentemos e ofereçamos algo que nos distinga, quer a nível curricular, quer a nível de formação pastoral e humana, para que possamos a ser uma referência e, por conseguinte, ser a preferência na escolha dos que procuram as instituições de ensino particular.
16. É uma ótima ideia, pois a união faz a força e, assim, o trabalho de todos é uniformizado. Penso que não trará desvantagens, mas facilitará imenso a gestão dos Colégios. Cada parte ajudará com a troca de experiências e a partilha de ideias para o sucesso deste modelo de direção, organização e gestão. Quanto ao todo, terá de reunir todas as condições necessárias para que cada parte consiga cumprir o que foi proposto e estipulado.

17. De momento, ainda não me sinto devidamente preparada para me pronunciar sobre o assunto em questão. Apenas pretendo dizer que, no que depender de mim, tudo farei para o sucesso de todos no Colégio de Ermesinde.
18. É uma questão complexa. Para ter uma resposta devidamente fundamentada, seria necessário ter mais informações acerca dos outros colégios diocesanos.

Respostas à questão SIM / NÃO

Q.;	Enunciado	NÃO	SIM
27	Conhecimento da rede de oferta educativa da Diocese		100%
28	Conhecimento do projeto educativo do Colégio		100%
29	Conhecimento do projeto educativo de outro Colégio (Amarante)	86%	14%
30	Conhecimento do projeto educativo de outro Colégio (Gaia)	100%	
31	Projeto educativo diocesano ativaria procura social	40%	60%
32	Projeto educativo diocesano enriqueceria a ação educativa de cada colégio	32%	68%
33	Instituição de um modelo de direção seria oportuna	32%	68%
34	Implementação de um modelo de direção seria benéfica	48%	52%
35	É de incentivar a interação e convergência entre os Colégios	44%	56%
36	Há vantagens em articular a oferta educativa de cada Colégio com os demais	24%	76%
37	Diversificação da oferta educativa: comum, especializada, contextualizada	32%	68%

Conclusões / Leitura compreensiva

Dos dados recolhidos junto dos Docentes, é possível realçar as seguintes conclusões:

Organização e funcionamento:

- A maioria dos respondentes, cujas respostas oscilam por ordem decrescente entre os 96% e os 80%, concorda que o colégio mobiliza a comunidade em torno do Projeto educativo, que este contribui para a autonomia e responsabilidade individual e que a oferta educativa é adequada aos interesses e necessidades dos alunos.
- As lideranças do colégio promovem uma comunicação interna eficaz, ativam uma visão partilhada da sua orientação, **eventualmente assistemática**, valorizam o contributo dos docentes, **ainda que de modo pouco estruturado**, gerem os conflitos, promovem mudanças e são claros nos critérios de gestão / afetação de recursos humanos, além de providenciar formação adequada às necessidades identificadas e prioridades pedagógicas.
- No que respeita a processos ou dispositivos de autoavaliação formal do colégio, que ausculte os docentes, acolha as suas propostas e concorra para a melhoria do processo ensino / aprendizagem, através da referenciação de um modelo que efetive uma cultura autoavaliativa, **há a registar uma oportunidade de estruturação e sistematização deste domínio**, coincidente com o constante no [ANEXO 4 - documentos estruturantes, referenciação, prospeção](#), quanto à inexistência de Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação do Colégio.

Práticas pedagógicas (ambiente de aprendizagem na sala de aula)

- A quase totalidade dos docentes implementa estratégias com vista à melhoria das aprendizagens, e a maioria afirma autorregular as suas práticas, colaborar com os pares, rentabilizar os recursos educativos e resolver as situações de indisciplina. Neste particular, **observa-se discrepância comparativamente à perceção dos alunos** do 3º

Ciclo, sendo possível deduzir diferenças de percepção quanto ao modo como essas medidas são geridas e aplicadas ao nível dos docentes e, respetivamente, apropriadas ao nível dos alunos.

- Verifica-se algum défice quanto a mecanismos de autoavaliação, respeitante ao nível do trabalho docente e, menos ainda, à auscultação e participação dos docentes na avaliação do colégio. Esta percepção está alinhada com os indicadores antes apresentados quanto à organização do colégio ao nível de processos autoavaliativos.

Percepção global / específica

- Os docentes têm uma percepção positiva quanto ao facto de trabalharem no colégio, ainda que uma **percentagem considerável manifeste discordância quanto à valorização das pessoas, do seu desenvolvimento profissional e bem-estar. Observam-se ainda diferenças quanto à perspetiva do colégio contribuir para o desenvolvimento da comunidade envolvente.**

Questões “abertas”, opção “sim/não” e de “projeção”

- Relativamente à questão aberta [Q.:26] sobre **comentários** a acrescentar, salienta-se a referência expressa da “inexistência de qualquer prática de autoavaliação do Colégio, qualquer referencial de avaliação de desempenho docente, ou a promoção de uma autoavaliação reguladora”.

É ainda confirmada a tendência de opinião patente nos resultados anteriores que “Não se sente uma valorização efetiva do trabalho dos professores, sendo muitas vezes condicionado por questões que fogem à natureza pedagógica”, e que “O Colégio está muito fechado em si próprio, não havendo uma relação efetiva com a comunidade local”.

- Nas questões de opção “sim/não”, é possível constatar que:
 - A totalidade dos respondentes conhece a rede de oferta educativa da Diocese e o projeto educativo do Colégio onde está inserido, sendo que a totalidade desconhece o projeto educativo de outro Colégio (Gaia) e 86% desconhece o de Amarante.
 - Dos dados aferidos, é possível observar o **dissenso de opiniões**, dividindo os respondentes quanto ao **benefício de implementação** de um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, repartidos entre Sim (52%) e Não (48%).
 - Esta discordância diminui quanto ao incentivo da interação e convergência entre os Colégios, em que 56% consideram que Sim, e 60% é de opinião que um projeto educativo diocesano (PED) ativaria a procura social, além de enriquecer a ação educativa de cada colégio (68%). Na mesma linha percentual de 68%, situam-se os docentes cuja opinião considera **oportuna a instituição** de um modelo de direção dos três colégios e a diversificação de uma oferta educativa comum, especializada e contextualizada, sendo que 76% vêem vantagens em articular a oferta educativa de cada Colégio com os demais.
 - Do exposto, é possível assinalar uma gradação progressiva de posições, que serão relidas à luz da análise das questões projetivas [Q.:38 e 39-44) mas que permitem, desde já, deduzir o seguinte:

Sendo oportuna a instituição de um modelo de direção dos três colégios, a implementação do respetivo modelo parece indiciar alguma apreensão quanto ao eventual modo de o definir e operacionalizar. Contudo, os dados evidenciam uma tendência gradativa de concordância relativa

à seguinte leitura:

A existência de um projeto educativo diocesano (PED) ativaria a procura social, além de enriquecer a ação educativa de cada colégio; é de incentivar a interação e convergência entre os Colégios; e diversificação de uma oferta educativa comum seria vantajosa, mediante a articulação da oferta (especializada e contextualizada) de cada Colégio com os demais.

- Da análise das respostas às questões de índole projetiva [Q.:38 e 39-44], subdividindo-se o respetivo teor na tipologia “favorável” (*pros*) e “desfavorável” (*cons*), enumeram-se as seguintes conclusões, consolidando-se na mesma entrada as “unidades de registo” / “indicadores” semelhantes.

	Cons	Pros
Q.: 38 [Aberta]	• Identidade distinta e diferenciada de cada colégio • Dispersão geográfica • Diferenciação do público-alvo • Diferenciação de formas de organização	• Entidade tutelar comum
Q.: 39 PED Possibilidade		• Facilitação da comunicação • Singularidade, matriz e inspiração católica comum • Articulação e coerência com um plano educativo global • Conciliação de realidades, especificidades e contextos diferentes • Parte de um todo
Q.: 40 PED Cons /Pros	• Perda da identidade de cada instituição • Características locais diferentes • Meios locais, características e dinâmicas diferenciadas de inserção • Perda de uma oferta individualizada, personalizada e diferenciada • Fraude de expectativas <i>curriculares</i> de acordo com o nível socioeconómico, cultural e académico	• <i>Uniformização</i> e articulação • Vitalidade, riqueza e complementaridade de um projeto pensado e desenvolvido por mais intervenientes • Projeto pastoral e formação humanística comum – ethos • Salvaguarda de identidades • Partilha de ideias, experiências e estratégias educativas • Liderança integrada • Coerência de regulamentos • Implementação de novos projetos – inovação • Proximidade, interajuda e valorização de interesses comuns • Facilidade de gestão • Obtenção de identidade com uma linha orientadora e uma ação educativa centrada e integrada
Q.: 41 PAA-D Articulação		• Pontualmente (ex.: preparação da JMJ para o secundário) • Antecipação dos benefícios (ex.: Encontro de Colégios Diocesanos 2022/2023) • Dinâmicas de pastoral, de acordo com o Plano Pastoral da Diocese • Viável, flexível, funcional, produtivo, conciliador, inter-geracional

	Cons	Pros
		Atividades específicas de diferentes áreas disciplinares, de encontro às necessidades educativas de cada turma e ao seu contexto
Q.: 42 PAA-D Efeitos	- Plano próprio, assente nos projetos que desenvolve, articulados com as disciplinas, o meio geográfico em que está presente, não invalidando a existência de atividades comuns - Os interesses dos alunos são diferentes, logo os planos de atividades têm que ser diferentes. - Em risco a identidade e a singularidade de cada um empobrecendo a iniciativa da ação educativa. É na diversidade que está a maior riqueza.	- Ligação e sintonia entre colégios - Melhor integração da liderança - Partilha de diferentes estratégias educativas - Coerência de regulamentos - Sincronização de calendário, geografias, espaços
Q.: 43 Intercâmbio Docentes Alunos	- Distância, envolvimento da comunidade, interesses dos alunos - Instabilidade, ansiedade e desgaste dos docentes	- Intercâmbios de natureza pedagógica - Partilha de docentes das mesmas áreas disciplinares que sejam relevantes - Formação especializada aos docentes - Mobilização de recursos financeiros. - Vantagem intelectual e cultural para todos
Q.: 44 Modelo direção inter diocesano	- O modelo de gestão deve adaptar-se ao tipo de área / comunidade - Do ponto de vista pedagógico, uma organização comum levaria a dispersão de lideranças, penalização da identidade de cada uma das escolas (tradição, particularidades sociogeográficas) e dificuldades de uma gestão pedagógica eficaz e célere. - Tendo um poder central, seria difícil um canal de comunicação e uma decisão célere e eficaz (morosidade na tomada de decisões, atendimento menos personalizado)	- A entidade tutelar, um referencial diocesano, um ideário, um plano pastoral um modelo pertinente, uniformizador e agregador das melhores práticas comuns seria benéfico Visão missão, valores: elementos claros com valores e atitudes humanas, atendendo às características próprias de cada colégio como também às características comuns. - Oferecer algo distintivo e de referência, quer a nível curricular, quer a nível de formação pastoral e humana, a fim de ativar a procura e preferência da escolha do público-alvo das instituições de ensino particular. - A <i>Direção Geral</i>, centralizada, pode ser a mesma nos três Colégios, mas cada Colégio deve manter a sua <i>Direção Pedagógica</i>,

	Cons	Pros
		com adequação de perfis de liderança • Reuniões regulares das direções pedagógicas dos três colégios, numa ótica de partilha e auxílio recíproco • Um modelo de direção e gestão pode ser benéfica (ao nível contratual com serviços prestados, gestão de recursos, negociação, contratualização,...) • Formulação de programa de formação de docentes e não-docentes comum • Plano de inovação tecnológica nos três estabelecimentos de ensino • Não replicar as mesmas práticas pedagógicas, sem prejuízo de experiências / iniciativas de sucesso que sejam exemplares para as restantes • Superar a burocratização • Antever a praticabilidade do modelo • Potenciar a comunicação

Do exposto, é possível verificar que o dissenso de opiniões resulta, eventualmente, do desconhecimento de um modelo / estrutura / referencial propriamente apresentado de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, a conceber, projetar, auscultar e testar.

Face ao desconhecimento deste *draft* (cuja apresentação e discussão deverá ser disseminada a todos os elementos da comunidade e parceiros), verifica-se alguma imprecisão terminológica (necessidade de um *glossário*?) quanto à estruturação do modelo de direção, organização e gestão: geral / específica; administrativa; financeira; executiva; pedagógica,...

Para a reflexão / antecipação da tipologia, estruturação, órgãos, modalidades, competências, etc. deste modelo, é possível reter e mobilizar as seguintes proposições / princípios:

1. Face ao receio da descaracterização ou desidentificação das partes, seria de apresentar o lexema / semantema “Identidade compósita / poliédrica”, evidenciada num PED / Referencial comum da Diocese do Porto para os seus colégios diocesanos, em sintonia com as orientações do Bispo Titular (Decreto? Nota Pastoral?) e o Dicastério da Educação, que aluda aos aspetos identitários da entidade titular e aos aspetos diferenciadores de cada colégio:

Tronco comum	Tronco específico
No preâmbulo e primeira Parte, a entidade titular / tutelar define a sua identidade e singularidade educativa mediante um PED que valorize a riqueza da diversidade a) Estabelece um referencial diocesano, um ideário, um plano pastoral, um modelo organizativo agregador das melhores práticas b) Projeta a Visão, Missão e Valores do seu ethos educativo, de referência distintiva	No Capítulo / Parte de cada Colégio, atender-se-á às seguintes especificidades: a) Localização e inscrição geográfica b) Interesses / necessidade do público-alvo c) Organização e Estruturas pedagógicas específicas d) Oferta individualizada, personalizada e diferenciada e) Correspondência a expectativas curriculares de acordo com o nível

c) Define uma Organização e as Estruturas pedagógicas comuns d) Projeta a implementação de projetos de inovação pedagógica / tecnológica e) Estabelece um organograma de direção e gestão ao nível administrativo, financeiro executivo e pedagógico (<i>Equipa de Gestão?</i>) f) Garante um fluxo eficaz e célere de decisão participada e de comunicação: desbalkanizada e desburocratizada g) Define um conjunto de práticas de uniformização de procedimentos h) Harmoniza e consolida um Regulamento comum – Regulamento Interno Diocesano (RID) i) Projeta um Plano Anual Diocesano de Atividades (PADA) comum j) Define um Plano Diocesano de Formação (PFD) docente e não docente <i>Provedoria</i> <i>Código de conduta</i> <i>Plano de Comunicação</i>	- socioeconómico, cultural e académico do público-alvo f) Projetos específicos
---	---

Colaboradores NÃO DOCENTES

Questões

Caracterização

A. Sexo

B. Idade:

1. O Colégio mobiliza a comunidade educativa em torno do projeto educativo.
 2. Os colaboradores não docentes estão envolvidos no cumprimento dos objetivos do projeto educativo da escola.
 3. As lideranças promovem mudanças significativas para a melhoria do Colégio.
 4. As lideranças valorizam os contributos dos colaboradores não docentes para o bom funcionamento do Colégio.
 5. As lideranças gerem bem os conflitos.
 6. Os colaboradores não docentes participam na autoavaliação do Colégio.
 7. Os recursos são adequados para as atividades desenvolvidas no Colégio.
 8. Os critérios de distribuição de serviço dos colaboradores não docentes são claros e adequados.
 9. O Colégio propicia um ambiente escolar acolhedor
 10. O Colégio propicia um ambiente escolar inclusivo.
 11. O Colégio desenvolve projetos que contribuem para o desenvolvimento das crianças e dos alunos.
 12. As situações de indisciplina são bem resolvidas.
 13. O trabalho desenvolvido pelos colaboradores não docentes é reconhecido e valorizado na comunidade escolar.
 14. Os colaboradores não docentes são incentivados a fazer a autoavaliação do seu trabalho.
 15. O Colégio promove a realização de formação adequada às necessidades.
 16. O Colégio contribui para o desenvolvimento da comunidade.
 17. Os circuitos de comunicação e informação são eficazes.
 18. Gosto de trabalhar neste Colégio
 19. Os colaboradores não docentes sabem que o Colégio de Ermesinde é um Colégio católico da Diocese do Porto, que integra uma rede de oferta educativa formal constituída também pelo Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia.
 20. É benéfica para cada um dos Colégios a implementação de um modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos, tomado como um todo mais articulado e integrado.
21. Como vê a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos? Que vantagens e desvantagens antecipa? De que forma cada parte pode contribuir para o todo, e como é que o todo pode alimentar as partes? Desenvolva as suas ideias no espaço que se segue.

Categorização das questões por dimensão

Dimensão	Categoria	Questão
Organização do colégio	Mobilização em torno do Projeto educativo	1
	Envolvimento	2
	Contribuição das lideranças	3
	Valorização do contributo dos colaboradores	4
	Gestão de conflitos	5
	Autoavaliação: auscultação e participação	6
	Adequação de recursos	7

Dimensão	Categoria	Questão
	Clareza de critérios de gestão / afetação de recursos humanos	8
	Projetos de desenvolvimento	11
	Consistência de critérios na aplicação de medidas disciplinares	12
	Autoavaliação do trabalho não docente	14
	Formação adequadas às necessidades identificadas	15
	Comunicação	17
Perceção global / específica	Ambiente escolar acolhedor	9
	Ambiente escolar inclusivo	10
	Valorização das pessoas, do seu desenvolvimento profissional e bem-estar	13
	Desenvolvimento da comunidade envolvente	16
	Perceção global	18
	Inscrição do colégio de Ermesinde na oferta educativa diocesana	19
Projeção	Benefício de modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos	20
Projeção	Vantagens / desvantagens de modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos	21

Caracterização dos respondentes

Sexo	Feminino		Masculino	
	n	%	n	%
	5	56	4	44

Idade	Entre 30-39		Entre 40-49		Entre 50-59		=/> 60	
	n	%	n	%	n	%	n	%
	1	11	3	33	3	33	2	22

Resultados

Respostas												
	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente		Não sei		Total n	Total %
Questão	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01	2	22%	7	78%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100,0%
02	0	0%	8	89%	1	11%	0	0%	0	0%	9	100,0%
03	1	11%	7	78%	1	11%	0	0%	0	0%	9	100,0%
04	0	0%	8	89%	0	0%	1	11%	0	0%	9	100,0%
05	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100,0%
06	0	0%	3	33%	3	33%	0	0%	3	33%	9	100,0%
07	1	11%	7	78%	1	11%	0	0%	0	0%	9	100,0%
08	0	0%	7	78%	2	22%	0	0%	0	0%	9	100,0%
09	2	22%	6	67%	1	11%	0	0%	0	0%	9	100,0%
10	2	22%	7	78%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100,0%
11	1	11%	7	78%	1	11%	0	0%	0	0%	9	100,0%
12	0	0%	6	67%	2	22%	0	0%	1	11%	9	100,0%
13	0	0%	6	67%	1	11%	1	11%	1	11%	9	100,0%
14	0	0%	2	22%	5	56%	0	0%	2	22%	9	100,0%
15	0	0%	6	67%	2	22%	1	11%	0	0%	9	100,0%
16	0	0%	8	89%	1	11%	0	0%	0	0%	9	100,0%
17	1	11%	7	78%	1	11%	0	0%	0	0%	9	100,0%
18	5	56%	4	44%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100,0%
19	7	78%	2	22%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100,0%
20	2	22%	5	56%	1	11%	1	11%	0	0%	9	100,0%

Análise dos resultados

No que respeita à **Percepção global / específica** dos colaboradores não docentes, a totalidade dos respondentes gosta de trabalhar no colégio, concorda que o mesmo propicia um ambiente escolar inclusivo e que integra uma rede de oferta educativa formal constituída também pelo Colégio de Amarante e o Colégio de Gaia.

A maioria dos colaboradores (89%) concorda que o colégio propicia um ambiente escolar acolhedor e contribui para o desenvolvimento da comunidade.

67% dos inquiridos concorda que o trabalho desenvolvido pelos colaboradores não docentes é reconhecido e valorizado na comunidade escolar, contrastando com 22% que manifestaram a sua discordância e 11% que afirmaram não saber.

Relativamente à **organização / funcionamento do colégio**, a totalidade dos colaboradores concorda que as lideranças gerem bem os conflitos e que o colégio mobiliza a comunidade educativa em torno do projeto educativo.

A maioria dos respondentes manifestou-se concordante com a percepção que as lideranças têm vindo a promover mudanças significativas para a melhoria do colégio e que valorizam os contributos dos colaboradores não docentes para o bom funcionamento do Colégio. Concordam que são envolvidos no cumprimento dos objetivos do projeto educativo da escola e que o colégio desenvolve projetos que contribuem para o desenvolvimento das crianças e dos alunos, adequando recursos para o desenvolvimento das atividades no colégio. A maioria manifesta a sua concordância quanto à eficácia dos circuitos de comunicação e informação.

78% dos respondentes concorda que os critérios de distribuição de serviço são claros e adequados, sendo que mais de metade (56%) discorda que sejam incentivados a fazer a autoavaliação do seu trabalho, além de 66% discordarem / não sabem quanto a participarem na autoavaliação do Colégio.

Há a registar uma taxa de 67% de inquiridos que concordam que as situações de indisciplina são bem resolvidas e que o Colégio promove a realização de formação adequada às suas necessidades.

.

Respostas à questão aberta

21. Como vê a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos 3 Colégios Diocesanos? Que vantagens e desvantagens antecipa? De que forma cada parte pode contribuir para o todo, e como é que o todo pode alimentar as partes? Desenvolva as suas ideias no espaço que se segue.

Cons	Pros
1. São estabelecimentos de ensino com realidades diferentes	1. Penso q seria uma mais valia...ideias e percepções diferentes
2. Não sei se um modelo geral a englobar os 3 estabelecimentos de ensino seja o mais indicado. Os 3 Colégios têm identidades próprias e estão inseridos em realidades diferentes quer a nível populacional, quer a nível geográfico.[...]	2. [...]No entanto, se esse molde for adotado, só o tempo o dirá se será boa, ou má opção.
3. Vejo uma ideia que trará bastante reconhecimento e desenvolvimento em todos setores 4. Concordo com o modelo de forma a uniformizar critérios e métodos e metodologias de trabalho. Cada um pode contribuir para o todo com o que realmente resulta, o todo tem que perceber as diferenças e expectativa e adaptar a cada situação. 5. Concordo 6. Que façam o melhor por todos 7. Sem comentários	

Conclusões / Leitura compreensiva

Dos dados recolhidos junto dos colaboradores não docentes, é possível alcançar as seguintes conclusões:

- **Organização e funcionamento:**

A totalidade dos inquiridos concorda que são mobilizados em torno do projeto educativo e percecionam uma boa gestão de conflitos da parte das lideranças.

É possível deduzir que as lideranças têm vindo a valorizar os contributos dos colaboradores não docentes para o bom funcionamento do Colégio, ainda que pontual ou sectorialmente, e que o processo de comunicação e informação se revela eficaz, para a maioria.

Em linha com a percepção relativa à valorização das pessoas, do seu desenvolvimento profissional e bem-estar, a seguir discriminada, é possível detetar algum défice na clareza de critérios de gestão / afetação de recursos humanos, nos processos de autoavaliação do seu trabalho e da autoavaliação global do colégio, em termos de auscultação e participação.

Esta percepção é confirmada pela sugestão, expressa numa das respostas à questão aberta do questionário, de uniformizar critérios, métodos e metodologias de trabalho.

Consonantes com a percepção de **outros respondentes, nomeadamente [...]** os colaboradores dividem-se quanto à consistência de critérios na aplicação de medidas disciplinares, a que se soma algum dissenso sobre formação adequada às necessidades identificadas.

- **Percepção global / específica**

Os inquiridos manifestaram uma percepção global positiva quanto ao facto de trabalharem no colégio, registando que o mesmo promove um ambiente escolar inclusivo, sendo que a maioria evidencia-se concordante com o ambiente escolar acolhedor propiciado pelo colégio e com o facto de concorrer para o desenvolvimento da comunidade envolvente. De observar que cerca de 1/3 dos inquiridos discordam / não sabem, quando interpelados sobre a percepção relativa à valorização das pessoas, do seu desenvolvimento profissional e bem-estar.

Este último dado merece especial atenção, quando compaginado com as conclusões aferidas na entrevista do respetivo grupo de discussão focalizada, na medida em que coincide com as observações ali tecidas que:

- Há margem possível de maior participação, envolvimento na vida do colégio e incentivo dado à sua intervenção. Tendo presente as suas funções, os colaboradores cumprem as tarefas com que são investidos pela direção e estão conformados com o âmbito das suas competências, sendo permeáveis às orientações da direção, face a quem não se sentem legitimados a pronunciar-se, salvo quando são convidados a fazê-lo.
- Em alguns serviços, de acordo com o ano de escolaridade e os setores correspondentes, há diálogo, reflexão de melhoria e à-vontade para dar opiniões e sugestões, que são ouvidas. Nas demais circunstâncias, as opiniões e sugestões prestadas (baseadas, quase sempre, no conhecimento do terreno) são ignoradas / inconsequentes.
- Verifica-se a oportunidade de serem ouvidos, em particular quanto à participação no presente estudo e nos respetivos instrumentos de recolha de dados: GDF e Questões abertas do questionário.

Exemplo

Apêndice 2: Guião da entrevista *focus group*



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

Mestrado em Ciências da Educação | Especialização em Administração e Organização Escolar | 2023/2024

O todo é mais do que a soma das partes.
Elementos para a construção de um referencial analítico de avaliação
das Escolas Católicas Diocesanas do Porto.
Estudo de caso instrumental e projetivo.

ANÁLISE DE CONTEÚDO Entrevistas dos grupos de discussão focalizada

Índice

Índice.....	1
GDF Alunos 4º Ano ao 8º Ano [Al_4_8].....	3
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	4
Sumário	23
Discussão dos dados.....	24
GDF Alunos 9º Ano ao 12º Ano [Al_9_12].....	26
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	27
Sumário	37
Discussão dos dados.....	37
GDF Encarregados de Educação 4º Ano ao 12º Ano [EE_4_12].....	40
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	41
Sumário	59
Discussão dos dados.....	60
GDF Lideranças intermédias [D_Ld_Intm]	63
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	64
Sumário	80
Discussão dos dados.....	82
GDF Docentes [Dc].....	84
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	85
Sumário	103
Discussão dos dados.....	104
GDF Colaboradores não docentes [ND].....	106
Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores	107
Sumário	134
Discussão dos dados.....	136
Recomendações / propostas.....	1
Epílogo	1

GDF Alunos 4º Ano ao 8º Ano [Al_4_8]

Grupo 4:

Alunos do 4º Ano ao 8º Ano

06/02/2024 09:30h

Representantes dos Alunos (Delegados de Turma / Ano): 4º Ano ao 8º Ano

Questões abertas para discussão:	
1. Autoconhecimento / Práticas pedagógicas	1.1. Os alunos aprendem mais e melhor com aquilo que fazem nas aulas? 1.2. Os alunos pensam com os professores sobre a melhor forma de aprenderem e dos professores ensinarem?
2. Melhoria da ação	2.1. Consideram que os professores melhoram o ensino e que os alunos melhoram a aprendizagens? 2.2. Sentem-se parte desta comunidade? Integrados? Com qualidade e bem-estar?
3. Construção de uma comunidade educativa	3.1. Que sugestões para um Colégio ideal? Como é que desejam o futuro?

Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
1. Autoconhecimento, práticas pedagógicas, aprendizagem Qualidade das aprendizagens	<i>Então eu começaria uma pergunta muito simples os alunos aqui do Colégio acham que aprendem mais e melhor com aquilo que fazem nas aulas?</i> [Facilitador] Eu acho que agora, mais atualmente, eles andam a aprender melhor, porque antes não havia os sistemas que se anda a usar, como os ‘surface’. Podem piorar, mas também se forem bem utilizados, ajudam muito a aprendizagem, porque não é preciso fazer só cópias do que está no livro. Pode-se fazer jogos para ajudar a memorizar e a compreender as matérias. (A1_02) Como a [...] disse, eu acho que sim, o ‘surface’ ajuda bastante pois não precisamos ser uma aprendizagem tão hostil, normal, em que é uma seca aprender e que é uma aprendizagem mais dinâmica e divertida. Porém, às vezes com a utilização do ‘surface’ algumas pessoas não usam para seu benefício e usam para, por exemplo, jogar jogos e fazer coisas que não deveriam fazer. Porém, ao longo do tempo, a aprendizagem tem que ficar cada vez melhor e com isso nós temos conseguido aprender melhor e a nossa relação até com os professores, e isso, começam a ser melhor. (A1_?)	Melhorias na aprendizagem, em virtude da utilização da ferramenta tecnológica (Surface), através de atividades pedagógicas que ajudam a memorização e compreensão Aprendizagem mais dinâmica e divertida através da tecnologia, desde que destinada aos seus benefícios para a aprendizagem e não ao lazer. O uso da tecnologia favorece a relação com os professores.	

	[Silêncio] <i>Vou repetir a pergunta: acham que aprendem mais e melhor nas aulas que têm?</i> [Facilitador] Eh pá, depende muito do sistema de ensino do professor, porque não adianta termos tecnologias a ensinarem-nos a fazer aquilo que nós temos supostamente de fazer e o professor não nos ensinar como é que se mexe nesse tipo de tecnologias, ou vice-versa. Então se nós, por exemplo, o professor que está a ensinar a matéria de matemática, e nos transmite o ensino de forma correta, depois põe-nos o 'surface' à frente, que já nos ensina melhor. Isso é uma evolução de ensino, mas depois tem aquele tipo de coisas que não nos ensinam a trabalhar com isso, o professor explica mal e depois não conseguimos aprender nenhuma das formas. Portanto, tem tudo a ver com o sistema de ensino que os professores nos dão. (A1_03) [Silêncio] <i>Os colegas mais novos: acham que aprendem mais e melhor nas aulas com o modo de ensinar dos professores?</i> [Facilitador] Sim (A1_?). Sim (A1_??) [Silêncio] É verdade que tanto os professores como o 'surface' podem ajudar-nos na aprendizagem, mas, como estava a dizer aqui a colega, quando o professor não explica tão bem, não só o 'surface' consegue nos mostrar aquilo que nós vamos aprender. Então, pode ser uma dificuldade. Mas como o professor [...] se apercebeu o que não conseguimos aprender com tanta facilidade, acho que quando é possível, melhora com mais facilidade as matérias. (A1_04) <i>Então, avançamos: não se esqueçam da primeira pergunta, mas agora vamos colocar outra para a vossa opinião: costumam falar com os</i>	Perceção dos papéis no processo ensino-aprendizagem: o professor, deve ensinar bem; o aluno, deve implicar-se na aprendizagem; os recursos tecnológicos podem ajudar, desde que bem explicada a sua utilização Importância do professor explicar bem e diversificar estratégias de ensino	
--	---	---	--

Diálogo com os professores sobre modalidades de melhor ensino / aprendizagem	<i>professores sobre a melhor forma de aprenderem e a melhor forma de os professores ensinarem? Costumam falar com os professores sobre isso?</i> [Facilitador] Nós, pelo menos a minha turma, costuma tentar falar com os professores. Os professores normalmente colocam um questionário no final do período e há sempre uma pergunta: ‘o que acham que posso fazer melhor, o que acham que posso fazer para melhorar as nossas aulas’. E há muita gente que diz ‘trabalhos de grupo’, ‘visitas de estudo’, isso é benéfico. As visitas de estudo, ajuda-nos a entender algumas coisas, se for a história, podemos entender a história de um sítio, pode ser ou não importante pela matéria que estamos a dar, atualmente ou passada. Não é só visitas de estudo e trabalho de grupo: podia ser benéfico as pessoas pensarem em: ‘se os professores estão a ensinar bem – porque alguém que tenha muitas boas notas pode não ser pelo que o professor está a ensinar – pode ser as explicações, que está a entender a matéria por outros modos. Quem acha que é só pelo professor, pode não estar a estudar de uma maneira mais produtiva, e pode estar a tirar piores notas e a ficar... e a pensar ‘mas se eu estou com o mesmo professor como é que eu não tenho os mesmos resultados?’ Pode ser... pode não ser da pessoa não estar a estudar direito, pode ser da maneira do professor ensinar, e a maioria das pessoas não pensam nisso. A maioria das pessoas pensam ‘o que é que eu posso fazer para as aulas ficarem mais divertidas’. (A1_02) <i>Ou seja, corrijam-me: o professor pergunta ‘o que é que pode fazer para melhorar as aulas’, os alunos respondem e dão ideias...</i> [A1_? pede a palavra] Sim?... Os professores costumam dar no final do período esse questionário, mas eu sinto que há muitos professores que não se importam se a aula está com avanço, se os alunos estão a adquirir conhecimentos, não se importam realmente como a aula está a ser feita.	Utilização de um questionário no final do período sobre modos de melhorar as aulas. Sugestões: visitas de estudo, trabalhos de grupo Risco de perverter esta questão, em “como tornar as aulas mais divertidas” Apesar do questionário, alguns professores não se importam se os alunos estão a adquirir	
---	--	--	--

Eficácia da aplicação de instrumentos de auscultação de propostas de melhoria	<i>Os professores perguntam – os que perguntam – os alunos sugerem, e depois eles fazem aquilo que os alunos sugerem?</i> [Facilitador] Eu tenho duas coisas. Eu concordo com a colega: há muitos professores que não fazem, e que depois nota-se que eles fazem sempre as aulas da mesma maneira, e não aceitam muitas sugestões. Respondendo a esta nova pergunta, os professores que... há professores que perguntam, e depois fazem. Nós temos pelo menos dois professores que perguntam, e que fazem o que nós sugerimos. Mas há sempre professores que perguntam, mas não realizam, ou porque acham que é muito exagerada, as tais visitas de estudo e muitos trabalhos de grupo – e outros que perguntam, para quando nós chegarmos aqui, dissermos que eles andam a perguntar, mas não fazem. (A1_02) Como a colega estava a dizer, os professores perguntam, e não fazem, mas também têm muito a ver com o que os alunos põem, porque o que os alunos põem anda muito à volta de trabalhos de grupo e visitas de estudo e na maioria dos casos os alunos querem ir para lá para brincarem., não para aprender. (A1_03) <i>E os colegas mais novos? Vou repetir a questão: se acham que aprendem mais e melhor; se os professores perguntam aos alunos formas de ensinarem mais, ou melhor; se ao perguntar, vocês dão ideias; e se os professores concretizam as ideias que vocês dão. Agora, para os mais novos: que vos parece?</i> [Facilitador] [Silêncio] É assim, raramente os professores perguntam, mas alguns, depende da matéria que estamos a dar, perguntam se percebermos, se não percebermos e do que é preciso para alcançarmos o conhecimento dessa matéria. Mas muitas vezes, os alunos têm dificuldades, então por isso é que se criou o apoio, os apoios às disciplinas. As	conhecimentos e com a qualidade da aula Práticas pedagógicas de aula repetitivas de alguns professores↓ Integração das sugestões dos alunos de outros professores O instrumento de auscultação é ineficaz, em alguns casos Os alunos, por vezes, não refletem sugestões relevantes para a melhoria da aprendizagem Raramente os professores auscultam e concretizam as opiniões dos alunos,	
--	---	---	--

	disciplinas onde há mais dificuldade: em matemática, em inglês e a português. Alguns professores, como os colegas disseram, concretizam o que os alunos dizem, alguns não concretizam nem perguntam. Isto que eu faço normalmente, eu pergunto aos professores os antigos que eu já tive, o que que poderei fazer melhor para chegar, e depois ouço os conselhos e tento fazer. (AI_04) <i>Os apoios a estas disciplinas – os apoios que têm e que o Colégio oferece – resulta, ajuda, apoia?</i> [Facilitador] Então, eu acho que os apoios são benéficos porque ajudam os que não acompanham o ensino a acompanharem mais facilmente. Podem dar a matéria antes, que os outros vão dar, para acompanhar. (AI_05) Eu acho que os apoios também ajudam, porque, por exemplo, enquanto numa aula normal em que tem muita gente e a professora está a explicar para toda a gente, nos apoios, a professora consegue explicar à gente que tem, neste caso, tem um apoio e mais dificuldade, e consegue explicá-lo, logo a aprendizagem será mais eficaz e mais válida. Com os apoios, estas pessoas conseguem alcançar boas notas, melhores notas, se quiserem, se estão preocupadas, por isso eu acho que sim, os apoios é uma boa forma, mas também para além dos apoios, podiam tentar outras formas mais dinâmicas com estas pessoas. Elas aprendiam as coisas na aula, onde podem entender melhor no apoio. (AI_??) <i>E sugestões?</i> [Facilitador] Por exemplo, mandar, por exemplo, trabalhos para casa por forma, não tanto só matéria, mas, por exemplo, jogos sobre a matéria para o aluno fazer em casa, num	exceto alguns, pontualmente Existência de aulas de apoio às disciplinas onde se registam mais dificuldades de aprendizagem Benefício das aulas de apoio, numa perspectiva de acompanhamento ou antecipação das aulas↓ Característica mais individualizada da aula de apoio, face à aula regular, mas que depende do empenho do aluno Aula de apoio como reflexo / réplica da aula regular O apoio pode revestir outra modalidade para além da aula:	
--	--	---	--

	local onde está mais relaxado e não sei ser só apoio, porque o apoio vai ser um reflexo da aula. Eu não sei muito bem porque os apoios, acho que é mais para quem quer e não para quem precisa. O que eu quero dizer com isto é: há muitos alunos que precisam e são obrigados a ir, só que vão para lá e fazem nada, ficam a saber o mesmo. Por isso é que eu acho que é para quem quer, para quem quer aprender Eu concordo com o que o colega disse, é preciso querer para aprender e muitas das pessoas que vão para os apoios vão para a galhofa e para estar lá na brincadeira com outros colegas e se querem aprender têm de ter vontade de aprender e agradecer por terem uma atividade de apoio. (A1_06) Eu vou falar de um comentário mais anterior: os professores, muitas vezes no fim da aula, depois de explicar a matéria, perguntam se nós entendemos a matéria. Mas muitas vezes, se nós dissermos que não, eles explicam da mesma maneira, o que não ajuda. Também vou falar que nos apoios, alguns apoios, como os meus colegas disseram, é mesmo para quem quer aprender. Por experiência própria. Já fui para um apoio porque queria aprender e alguns exercícios ajudavam-me, mas eu notei que, não só por andarem na galhofa, mas havia amigos meus e colegas que não aprendiam nada, porque o professor não fazia os exercícios e não explicava a matéria de uma maneira que eles entendessem. Era de uma maneira que as pessoas que já dominavam aquela matéria um bocado mais entendiam. (A1_02) Eu acho que nos apoios os professores acabam por explicar da mesma maneira que explicam nas aulas, só acrescentando mais exercícios. Mas se os alunos estão sempre na brincadeira, também acabam por não fazer com que que, mesmo que os professores expliquem de outra maneira, estão sempre a interromper a aula, e então ainda vai ser pior. Mas eu considero que os apoios são uma mais-valia para quem quer aprender. (A1_05)	tarefas individualizadas A obrigatoriedade do apoio pode ser ineficaz para os alunos pouco empenhados ↑ Práticas pedagógicas de aula repetitivas de alguns professores ↑ Tipologia de apoio: para além do acompanhamento, pode ser também de desenvolvimento antecipação das aulas. Aula de apoio como réplica da aula regular, com acrescento de exercícios	
--	---	---	--

	Os alunos que, digo por experiência própria, a maioria das vezes ficam lá na brincadeira e o professor também se cansa e acaba por ensinar da mesma maneira que ensina na aula. Isto é sobre o assunto anterior, muitas vezes, quando perguntamos ao professor alguma coisa, o professor responde-nos de forma chateada, como se nós tivéssemos, como se parecesse que nós tivéssemos a obrigação de saber aquilo, e quando fazemos perguntas que nós não sabíamos, porque eles perguntam, ou coisas que nós não tínhamos entendido, os professores falavam como se nós já tivéssemos aprendido aquilo há muito tempo porque os professores já deram aquela matéria, mas nós nunca a demos, então temos mais dificuldade em aprender e às vezes os professores não pensam na nossa forma de aprendizagem, e pensam que nós sabemos como eles sabem. (A1_??) <i>Muito bem, agora novamente aos coleguinhas mais novos, que vos parece disso?</i> [Facilitador] O apoio pode ser favorável como muitos colegas dizem, pode ser favorável a quem quer aprender. Depois, há colegas que não querem aprender e então estão ali, sempre na brincadeira, a conversarem os outros. Quando chegam ao teste, as notas não são como esperavam. E depois, o que é que acontece? Já estou muito atrás dos colegas anteriores e depois querem recuperar e vai ser ainda mais difícil e depois percebem que deviam estar atentos, mas em vez disso estavam na brincadeira. (A1_04) [Silêncio] <i>Muito bem, então passamos a outra questão: sentem-se parte do colégio, desta comunidade, sentem mesmo que fazem parte desta comunidade de alunos, de professores, de funcionários? Sentem-se integrados? Sentem-se com qualidade e bem-estar aqui no colégio?</i> [Facilitador] Eu acho que sim. Este colégio, ao contrário de muitas escolas, acolhem as pessoas, por exemplo, quando alguém entra o colégio rapidamente junta essa pessoa a um grupo de amigos, tanto que a pessoa fica-se a sentir muito bem. Acho que os	Escassa diversificação de estratégias de ensino Perceção de boa inclusão e integração	
--	--	---	--

Integração, qualidade e bem-estar	funcionários, os professores também acolhem muito bem, porque depois não há a relação típica de professores e alunos. Nós aqui, para além de professores e alunos, nós somos amigos. Os professores tentam-nos sempre ajudar e nós tentamos, de certa forma, ajudar os professores. Eu acho que é um colégio muito inclusivo e que não deixa ninguém de fora. (A1_02) Reforçando o que a colega estava a dizer, acho que também que o Colégio é um local muito acolhedor para quem entra, para quem é novo aqui. Eu pessoalmente não sou muito novo aqui, mas acho bastante acolhedor a forma como o colégio... é... intrusivo com as pessoas. Ensina de forma, às pessoas novas, ensina de forma mais simples os alunos mais novos entenderem como é que, aqui, o colégio funciona, para entenderem melhor o sistema de estudo do Colégio e depois a ficarem a perceber melhor. E depois, tendo um ensino superior mais elevado que as pessoas que estão noutros tipos de escolas, como por exemplo públicas, e é isso... (A1_03) Eu posso dar-lhe o meu exemplo, que na minha turma este ano veio uma aluna nova, em que ela andava na escola pública e então os professores faltavam muito e ela acabou por perder muita matéria. E, por exemplo a matemática, eu senti que a professora ajudou muito a entender a matéria, de forma a ela ter bons resultados e a professora no final do ano disse que estava muito surpreendida com ela, porque ela conseguiu. Eu acho que os professores ajudam muito na inclusão. E também eu acho que as pessoas estão neste colégio, os alunos, também não sei se é da maneira de ensino, se calhar do pré-escolar, não sei, mas eu acho que os alunos do colégio também são simpáticos e também conseguem acolher as pessoas. (A1_02) Eu falo por experiência própria, eu vim aqui no 5º ano sem nenhum amigo, vim sozinho, e logo que entrei fui muito acolhido pelos professores, pelos colegas que tenho hoje em dia e sinto que esta escola acolhe muito bem os que vêm de fora. (A1_06)	de novos alunos, da parte da comunidade escolar Acolhimento Integração Adaptação Perceção de uma qualidade superior do ensino, face a outras escolas Dedicação individualizada de alguns professores Boa relação interpessoal entre alunos Bom entrosamento dos alunos novos	
--	--	--	--

	Eu falo por experiência de estar cá desde o primeiro ano. Quando nós entramos na escola, formaram-se logo grupos. Mas os grupos iam mudando. Os grupos são mais ou menos os mesmos este ano que os do primeiro ano. Só que já entraram pessoas e já saíram de pessoas. Uma das boas coisas é que estes grupos não estão sempre só entre eles. Há grupos, que por exemplo: há o grupo dos rapazes, o grupo dos rapazes não anda sempre só com os rapazes. Há muitas vezes que eles andam com as raparigas; nos almoços não se vê uma mesa com um grupo de rapazes e uma mesa com um grupo das raparigas, estão todos juntos a maioria das vezes. Quando os meus colegas entraram, eu notei que não era aquela separação em algumas escolas públicas, quando alguém entra, é tipo estranho, ninguém quer estar à beira dele ou dela até o conhecerem, por exemplo, nas aulas, nos trabalhos... Aqui, não, eu notei que quando os meus colegas entraram, foi tudo ter com eles para os conhecer, sendo que há um rapaz novo na nossa turma desde ano passado e, pelo menos em uma semana, ele já estava num grupo. No quinto ano entraram três pessoas e já têm todos grupo, não há aquela separação. Há muita inclusão no Colégio. Quando havia problemas, no início, eu notei que havia algum algumas pessoas bastante problemáticas e que parecia que atraíam todos os problemas. Mas não era ‘ai, aquele é o problemático. Vamos deixá-lo de parte’. (AI_0?) <i>Conseguiram integrá-los e acolhê-los... [Facilitador]</i> Não era só integrá-lo, tentavam ajudá-lo a resolver os problemas para não ser tão problemático e para não estar só com o grupo das pessoas que o integravam, mas a resolver os problemas está com todos. <i>Muito bem. Agora para os colegas que foram participando um bocadinho menos, eu agora dirigia-me a esses, repetindo a última pergunta: sentem-se acolhidos, integrados, acham que há um bom ambiente aqui no colégio?</i> [Facilitador]	Integração e acolhimento, também de alunos problemáticos	
--	---	---	--

	Sim, acho, e também porque pelos professores também ajudam muito a integrar as primeiras semanas. (A1_08) [Silêncio] Eu acho que sim, porque logo quando entraram muitos alunos este ano, os professores e os colegas foram acolhendo ao logo no primeiro dia e agora já estão muito bem acolhidos. (A1_07) Eu acho que o colégio é como se fosse uma família, todos se mantêm unidos, nunca devemos deixar ninguém parte, só porque ele é mais... é menos bom nas disciplinas em que nós somos bons. (A1_02) Eu acho assim, porque também entraram novos alunos e logo no primeiro dia já estavam com muitos amigos. (A1_05) <i>Agora vamos entrar numa última pergunta: que sugestões, que propostas, teriam para um colégio ideal, para um colégio perfeito. Se tivessem de dar, assim, algumas sugestões, algumas propostas, o que é que diriam?</i> [Facilitador] Este aqui não é para os colégios em geral, neste caso, é mais para a nossa escola, para uma escola católica. Eu acho um bocado mal a partir do 3º ciclo não haver catequese implementada no horário escolar. Nós temos, tipo, religião e moral, com matéria, mas antes nós tínhamos mesmo catequese e agora eu acho que parou de haver e isso é um bocado mau para muita gente que não tem tempo para seguir a vida religiosa, por exemplo noutra catequese fora do período escolar, e com a catequese implementada no horário, era mais fácil para mais gente seguir esta religião. Eu acho que como escola católica era muito importante implementar novamente a catequese, quer no terceiro ciclo e daí em diante. (A1_02) Eu acho que nós podíamos implementar, não digo uma farmácia, mas digo uma sala, só com uma enfermaria. Caso acontecesse alguma coisa mais de grave, um colega caísse, partisse alguma coisa ou se magoasse a sério, ter algum sítio que ele possa	Colégio visto como família, unida Sugestão de: - Prosseguir a catequese no 3º ciclo, no horário escolar, não obrigatória Disponibilizar uma sala de enfermaria, para assistência a	
--	---	---	--

Construção de uma comunidade educativa Projeção do futuro Sugestões de melhora	ir, os professores possam ajudar e ter uma enfermeira para lhe dizer o que deve fazer e chamar a ambulância a tempo... para acorrer. (A1_03) <i>Muito bem, só uma pequena perguntinha: não existe essa sala, aqui no Colégio, de primeiros... [Facilitador]</i> Não, primeiros socorros, temos, mas a única coisa que há são os funcionários que já estão a ajudar outros colegas, como os da primária que precisam de atenção, precisam de atendimento, para ficarem bem organizados, para não começar a haver problemas, e quando acontece simplesmente um problema e eles têm que parar de fazer aquilo que estão fazer para ir para ir ajudar o colega que se magoou e depois terem de voltar a retomar, a fazer o que estavam a fazer. Eu concordo com ele, nós não temos em concreto uma enfermaria. Os funcionários têm assim um kit de primeiros socorros, para uma ferida, e tal, mas também ao mesmo tempo não concordo porque se o aluno partir alguma coisa e vai para o hospital, acho que é difícil depois ter condições para esse tipo de lesões. Mas também acho que, por exemplo, um aluno pode ter um choque anafilático que é momentâneo, pode até não ter tempo para ir ao hospital, ter aqui... Eu tenho experiência própria, eu já tive vários, e é difícil, eu por acaso ando sempre com os cuidados, só que fui, o meu pai, neste caso, teve de pedir ao colégio, para andar sempre, para ter sempre lá na Secretaria, sempre a caneta. (A1_03) Isto aqui não é tão importante, mas eu achava interessante o Colégio ter, por exemplo, uma papelaria como já tivemos há alguns anos atrás. Porque muitas vezes, por exemplo, os nossos pais, por exemplo, o material de EV, os nossos pais podem não ter tempo de ir ao supermercado. Por exemplo, no início das aulas, os professores ficam muito chateados quando nós não temos o material necessário e com uma papelaria na escola, era mais fácil: bastava eu trazer o dinheiro, e no intervalo íamos comprar alguma coisa lá e acho que desta forma existiriam muito menos falta de material. (A1_02)	lesões, aplicação de medicamentos,... - Disponibilização de papelaria	
---	---	---	--

	Eu vou falar sobre o primeiro comentário desta pergunta que era sobre as aulas de catequese. Eu acho que deveria de haver essas aulas, mas não obrigatórias, porque há muita gente que se sentiria mal em ter essas aulas. Há muita gente que não queria esse nível de religião, mesmo sendo um colégio católico. Eu acho nem a ideia de ter, é um colégio católico, mas não obrigatório, porque há muita gente que não se sentiria confortável. Outra coisa seria, tal como as aulas de catequese, ter outras aulas de coisas importantes. Há muita gente que vai para a universidade, eu conheço pessoas que vão para a universidade e não sabem fazer nada por conta própria. Tinham sempre alguém que lhes fazia a comida, lhes arrumava a casa. É preciso saber fazer essas coisas, nem que fosse para as pessoas mais velhas terem algumas aulas, não obrigatórias. Há sempre pessoas que vão ficar em casa e não querem e não precisam de saber isso. Mas para as pessoas que quisessem, aulas de culinária, que eu conheço muita gente que, mesmo não sendo por precisar, gostaria de aprender a cozinhar, nem que fosse só fazer alguns bolos e algumas coisas necessárias. Eu conheço pessoas que gostariam de um curso de primeiros socorros, porque é sempre necessário, pode sempre haver descuidos, pode sempre haver problemas, e aulas dessas coisas que não se ensina na escola, a maioria das vezes, e são necessários. (A1_0?) Por exemplo, este ano, foi implementada aquela regra do telemóvel que nós não podemos usar aqui no colégio, eu não sinto muita falta durante os intervalos, mas eu sinto que, por exemplo, a partir de um certo ano, nem que seja logo quando as aulas terminam... Por exemplo, se eu tenho a tarde livre, eu devia poder estar no telemóvel ou usar o telemóvel, porque às vezes preciso de falar com os meus pais ou quem vem me buscar para saber a que horas é que me vem buscar, e assim, ou quando já chegou. E isso, ou nós estamos escondidos ou não podemos, e às vezes é difícil e também... [alguma confusão] eu acho que nós devíamos porque imagino que toda a gente que eu conheço, ou a maioria da minha turma, vai embora. Eu posso precisar de ligar aos meus pais, ou assim, para se puderem vir-me buscar mais cedo, ou então como forma de entretenimento, fazer trabalhos de casa, ou assim. Eu acho que seria benéfico nós podermos, pelo menos, depois das aulas, poder usar o	- Aulas / ateliers / workshops, promotoras de competências diversificadas do dia-a-dia (culinária, primeiros socorros, - Permissão do telemóvel nos intervalos maiores (período de almoço, tardes livres) a partir do 7º ano	
--	---	--	--

	telemóvel. Mas eu não sinto muito a falta do telemóvel nos intervalos mais pequenos, porque também não acho que seja necessário. Durante o almoço, se calhar, também podia ser também podia-nos ser fornecido o telemóvel, pelo menos, assim, a partir do sétimo ano, mais ou menos por aí. Porque eu acho que nós também temos de aprender a ser autónomos no telemóvel, para não ficarmos viciados, também, e usar o telemóvel de forma regular. (A1_02) Quando os pais nos vêm buscar aos mais novos, há muitas vezes que costumamos demorar muito tempo. Ou porque estamos lá fora a fora a jogar já futebol ou porque estamos a brincar, no bar, às vezes demoramos muito tempo. Com os walkie talkies é um bocado mais demorado porque os funcionários, eles andam num sítio, e depois os alunos que vão chamar não sabem onde é que eles estão. Perguntam aos colegas, os colegas também podem não saber, mas quando a [...] estava no microfone, acho que era muito mais fácil comunicar para aqueles que estavam ou nos claustros ou no campo de futebol. Acho que era mais fácil de comunicar. O segurança podia continuar no sítio onde está para vigiar. (A1_??) Eu acho que fizeram bem esta nova regra dos telefones, em que não podemos estar com os telefones pois, principalmente agora que já utilizamos muitos os ‘surfaces’ e já vamos passar muito tempo à frente de tecnologias, mas acho que a partir de um ano, a partir do nono ano, a partir do décimo ano, acho eu, podem estar nos intervalo das aulas. Mas acho que deveria ser mais cedo porque acho que o telefone pode ser uma forma de entretenimento e por mais que nós tenhamos de estar com as pessoas, às vezes apetece-nos estar sozinhos e não nos apetece estar com ninguém. Então, pelo menos na minha opinião, no intervalo do almoço, o telefone deveria poder estar connosco. Quando fossemos almoçar, para estarmos a conviver e não estarmos no telefone, podemos, sim, colocar, por exemplo, o telefone na caixa, mas depois de sairmos do almoço, poderemos estar com o telefone até às aulas começarem. (A1_0?) Eu acho que fizeram bem esta nova regra dos telefones, em que não podemos estar com os telefones pois, principalmente agora que já utilizamos muitos os ‘surfaces’	- Agilização do modo de entregar os alunos às famílias: microfone, em vez da mediação dos funcionários (comunicação interna em tempo real)	
--	---	---	--

	e já vamos passar muito tempo à frente de tecnologias, mas acho que a partir de um ano, a partir do nono ano, a partir do décimo ano, acho eu, podem estar nos intervalos das aulas. Mas acho que deveria ser mais cedo porque acho que o telefone pode ser uma forma de entretenimento e por mais que nós tenhamos de estar com as pessoas, às vezes apetece-nos estar sozinhos e não nos apetece estar com ninguém. Então, pelo menos na minha opinião, no intervalo do almoço, o telefone deveria poder estar connosco. Quando fossemos almoçar, para estarmos a conviver e não estarmos no telefone, podemos, sim, colocar, por exemplo, o telefone na caixa, mas depois de sairmos do almoço, poderemos estar com o telefone até às aulas começarem. (AI_0!) Agora o Colégio, dá para ver, está em obras, e as obras que estão a fazer, não explicaram o sítio do almoço, a cantina. Eu acho que isto é uma má ideia, pois a cantina em que nós almoçamos agora é grande, tem espaço para todos, e a que o colégio está a construir é ainda mais pequena, vai ficar ali muito apertado. E a ideia que eu dava era: o almoço continuar onde nós estávamos e a sala do aluno passar para o salão de festas. Porque a sala do aluno agora vai ser onde nós estamos almoçar agora eu acho que não valia a pena. AI_04 Quero falar sobre a questão dos telemóveis, porque eu acho que é benéfico, não termos os telemóveis nos intervalos, porque quando nós tínhamos, nós andávamos pelos corredores e tinha sempre muita gente sentada com os telemóveis e quando não podíamos estar podemos estavam, lá em baixo, onde nós costumamos ficar quando está a chover e não podemos ir lá para fora. Muita gente, filas de pessoas, sentadas, a jogar. Mesmo que estivessem a jogar juntos, não estavam a conviver. Eu acho que no intervalo do almoço, como as minhas colegas disseram, e depois das aulas, deveríamos ter o telemóvel, não, poderíamos ter o telemóvel. Porque, como as minhas colegas disseram, muitas vezes que nós queremos estar sozinhos, eu conheço pessoas que ficam num canto, sozinhas sem fazer nada, porque não têm telemóveis, não têm tablets, não têm nada. As pessoas que não gostam tanto de estar com outras pessoas porque não gostam dos colegas, não têm amigos, porque não querem, porque se quisessem, já vinham amigos, deveriam poder fazer o que o que quisessem. Nos intervalos maiores,	- Deslocalização da cantina	
--	---	------------------------------------	--

	porque nos mais pequenos, há muitas vezes que nem dá tempo para nós acabarmos de descer as escadas. Por isso, para quê estar com o telemóvel, andar a descer as escadas? Porque também é perigoso, estarmos com o telemóvel a descer as escadas, que podemos cair. Eu acho que seria benéfico no tal intervalo do almoço e depois das aulas, a partir do sétimo ano, por exemplo para a frente porque os do décimo para a frente também ficam com o telemóvel e nós é que não podemos. Andamos pelo Colégio, olhámos para eles com o telemóvel e ficamos ‘porque é que nós não podemos, se eles podem?’ Nós temos que saber gerir o nosso tempo com o telemóvel, mas, também não podemos ser proibidos de ter. Porque senão, quem é proibido de ter o telemóvel não aprende a gerir o seu tempo com o telemóvel, porque depois, quando tem, fica sempre. [Al_??] <i>Se calhar isso podia fazer parte daquela proposta que fizeste há pouco de haver algo que, fora das aulas, também ensine alguma competência. Além da culinária, dos primeiros socorros, por exemplo, uma utilização responsável das tecnologias, para que os alunos também soubessem... Uma boa ideia, muito obrigado, agora avançamos.... [Facilitador]</i> Agora vou falar de uma situação que me incomoda bastante e que eu acho que incomoda a maioria das pessoas. Eu acho que mudar no refeitório, exatamente por esse motivo, mas uma coisa que acontece que não é nada higiénica é as pombas dentro do refeitório. Eu sei que o Colégio tenta fazer com que as pombas não entrem, mas só que eu acho que, independentemente do que tivéssemos de fazer, acho que é inaceitável ter pombas, que são praticamente ratos com asas que contaminam bastantes doenças, acho muito mal ter numa zona, ainda cima em que serve comida. E já aconteceu muitas vezes de, por exemplo, as pombas descuidarem-se em cima de algumas pessoas dentro do refeitório. Isso é muito incomodativo. E para quem, , por exemplo, tem medo desses animais, essas coisas é muito desconfortável. [Al_0!]	- Controlo do acesso de aves ao refeitório	
--	---	---	--

	<i>Temos aqui os mais novinhos, que vão pensando também em sugestões, propostas para o colégio ideal. O que é que vocês idealizam, veem como a escola perfeita...</i> <i>... e antes disso, vamos dar a palavra... [Facilitador]</i> Eu acho que hoje aqui estamos a dar muita importância aos telemóveis. Eu concordo que na hora do almoço e tal, mas há muitas outras coisas neste colégio que importam mais que os telemóveis. Por exemplo, nós, à tarde, quando temos tarde livre, por exemplo, acabamos as aulas, temos ali o intervalo de almoço, vamos brincar e tal, só que depois somos logo mandados trabalhar, para a biblioteca, para estudarmos. Eu acho que nós devemos ter mais tempo de descanso, porque nós vimos de um dia cansativo e depois temos logo de ir para a biblioteca... E eu acho que isso aí é um bocado mau. [A1_0!] Pronto, agora vou falar sobre a higienização das casas de banho. Eu entro na casa de banho e dá-me logo vontade de sair. Aquille é nojento. Não gosto, porque eu entro numa cabine, no caso dos rapazes, entro na cabine: está tudo sujo, completamente sujo. Eu sei que os funcionários não conseguem estar sempre lá a limpar, não conseguem estar sempre lá higienizar, a por perfume, essas coisas, mas entras naquela casa de banho, tem moscas por todo o lado, as casas de banho estão todas sujas, tudo molhado, e acho que isto não é, nem um pouco higiénico. [A1_03] O nosso Colégio tem campos para todas as modalidades que se quiser fazer. Tem campos de ténis, campos de futebol, campos de basquete, mas há um problema: as redes. As redes de muitos campos estão furadas, estão velhas, há sítios que já não há redes. Eu acho que o colégio, uma das coisas que devia fazer, era pôr novas redes, porque... Não é uma das prioridades, porque há sempre muitas coisas a fazer antes de uma rede, dá sempre para jogar sem uma rede [A1_??] <i>Agora era capaz também de deixar a questão aos colegas mais novos, para dizerem aquilo que vos apetece, dizer as vossas opiniões. Vou, quase que recapitular a matéria. Das primeiras perguntas foi: aprendo mais e melhor</i>	- Maior tempo de descanso (ocupação dos tempos não letivos) - Limpeza das casas de banho masculinas - Substituição de material desportivo (oferta de atividades desportivas)	
--	--	---	--

	<i>nas aulas? Os professores ensinam mais e melhor e ouvem os alunos para ensinar cada vez mais e melhor as minhas aprendizagens? Os professores vão melhorando o seu ensino de acordo com as vossas propostas? Sentem-se integrados, incluídos nesta Comunidade? E depois a última questão: Quais seriam as vossas propostas para um colégio ainda melhor, para um colégio ideal, para um colégio perfeito? Então, antes de chegar aos mais velhos, começaria pelos mais novinhos, assim: uma ideia. [Facilitador]</i> Quando está a chover ou quando está tudo húmido, às vezes os rapazes querem ir jogar futebol, quando está a chover, mas depois tem-se os claustros, que é para a primária. O 2º ciclo têm que estar quase todos amontoados no bar. Nessas salas que estão vazias podiam fazer, tipo, sítios para nós convivermos. [A1_02] [Timidamente] Está tudo bem... [A1_00] [Timidamente] Sim... [A1_01] O colégio perfeito num existe, não existe nada que é perfeito. O colégio já é bom como é, aqui como alguns colegas diziam ideias de fazer novas salas, uma proposta que eu tenho de melhorar é: já na cantina grande que nós usamos, já é uma confusão. Porque não usar a que estamos a usar, e a nova que vamos utilizar novamente, a que vamos terminar agora, podia ser uma ideia mais eficaz, e assim não era preciso andar a correr a correr, depois estar em uma fila enorme e estar quase a tocar para voltar às aulas e não comer. [A1_04] Eu concordo com o que ela disse, acho que deviam fazer nas salas que não têm nada, deviam fazer sítios para conviver, mas também quando não está sol, nós também temos coisas no bar para fazer, só que ficamos todos lá amontoados, então eu também acho que é importante. [A1_05] [Timidamente] Sim, concordo com o que disseram e com as propostas. [A1_06]	- Alocação de salas vazias para convívio - Gestão dos horários e distribuição da carga horária	
--	--	--	--

	Eu também queria falar, em relação à última pergunta que foi posta, queria falar sobre a gestão de horários aqui do Colégio. Muitos dos alunos aqui no Colégio, por exemplo, a minha turma e de muitas aqui que também devem estar aqui presentes, têm os horários, um dia, não tenho matéria, não tenho quase aulas nenhuma; no outro dia, o dia todo cheio, completamente, o dia todo cheio. Eu não vejo sentido nisso. Eu acho que devia ser melhor, ter uma melhor gestão de horários, porque ter 2 dias de tardes livres, que é o nosso caso, o meu caso. Tens 2 dias de tarde livres e depois tens mais 2 dias que as aulas acabam quase às 6:00, acho que não faz sentido nenhum. [A1_03] O nosso diretor de turma faz uma coisa connosco que é, por exemplo, na aula dele, ele, por exemplo, nós temos o nosso horário e ele ajuda-nos a arranjar tempo para estudar. Eu sei que isto deveria ser uma coisa autónoma nossa, porque nós não somos alunos bebés mas só que isso ajuda-nos bastante. Muitas vezes os professores, os diretores de turma gastam as aulas deles a falar dos nossos problemas e nós acabamos por atrasar na matéria. Eu acho que, apesar de nós já termos muitas disciplinas, deveria existir mais um espaço no nosso horário em que fosse uma aula em que o diretor de turma falasse dos seus problemas e ajudasse a turma. Outra coisa, é uma sugestão, eu e as minhas colegas já tínhamos falado disso com o diretor do ano passado, que é, por exemplo, muita gente não gosta de utilizar os uniformes. Eu sei que nós estamos num colégio, então geralmente tem que se utilizar uniformes, mas poderia-se utilizar outras formas, por exemplo, podemos trazer as roupas que quiséssemos e colocar, por exemplo, um pin como símbolo do Colégio para estarmos identificados. O diretor, quando nós demos essa sugestão, ele disse que era para não ver mais ou menos as diferenças entre as classes sociais das pessoas. Mas por exemplo nós podemos usar calças e sapatilhas; pelas calças e sapatilhas também dá mais ou menos para entender como é que é a pessoa. Então eu acho que dessa forma, as pessoas poderiam vestir a roupa que elas têm em casa e estarem na mesma identificadas com o símbolo do colégio. [A1_02]	- Técnicas de gestão do estudo - Existência de uma disciplina para tratar de problemas da turma - Utilização obrigatória de uniformes	
--	--	--	--

	O meu colega falou há bocado sobre as casas de banho, no caso dele, ele falou sobre a dos rapazes, o que eu sinto das raparigas, é que são mais higiénicas, mas mesmo assim fica sempre água por todo lado. E eu considero que também deviam disponibilizar pensos higiénicos para as meninas, porque, por exemplo, se nos vier sem nós estarmos à espera, nós devíamos ter lá uma caixinha com pensos higiénicos para estarmos prevenidas. [A1_0?] Eu queria falar sobre o que minha colega sugeriu dos uniformes, porque eu ouvi a conversa no passado e acho que o diretor não tomou uma decisão totalmente acertada. Porque as pessoas deveriam usar o que quisessem. As pessoas não deveriam julgar por uma pessoa ser de uma classe alta, baixa, média. E as pessoas deveriam usar o que quisessem ou pudessem, não deveriam de usar todas a mesma coisa para se não notar. Porque é como esconder, não se deveria de esconder, deveria de se aceitar. [A1_02] Agora uma pequena coisa. Sendo que nós, neste momento, ainda somos obrigados a utilizar o uniforme, por exemplo, quando está mais frio, nós queremos utilizar, por exemplo, kispos, porque o colégio não nos dá kispos, e muitas vezes a diretora daqui diz-nos para abirmos os kispos porque tem de se ver o uniforme, eu acho que o colégio, sempre que é obrigatório usarmos o uniforme no colégio, o colégio poderia ter mais peças de roupa para que nós consigamos estar sempre com o uniforme. Eu acho que, por exemplo, a implementação das sweatshirts foi uma boa ideia e que deveriam fazer mais estas coisas para o futuro. [A1_22]	- Disponibilização de dispensadores higiénicos femininos (Uniforme como marca identitária visível, inibidora de distinções sociais) <i>Questão do ethos identitário?</i>	
--	---	--	--

Sumário

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada dos Alunos do 4º Ano ao 8º Ano, salientam-se as seguintes intervenções.

Relativamente à **percepção da qualidade das práticas pedagógicas**, quanto à qualidade das aprendizagens, os entrevistados registaram melhorias na aprendizagem, em virtude da utilização de ferramentas tecnológicas (Surface) que ajudam a memorização e compreensão.

As atividades pedagógicas que recorrem à tecnologia tornam a aprendizagem mais dinâmica e divertida, desde que destinada a uma finalidade pedagógica (e não ao lazer) e favoreça a relação com os professores.

Os entrevistados manifestaram uma clara percepção dos papéis dos diversos intervenientes / recursos implicados no processo ensino-aprendizagem: o professor, deve ensinar bem; o aluno, deve implicar-se na aprendizagem; os recursos tecnológicos podem ajudar, desde que bem explicada a sua utilização e o modo como pode potenciar a aprendizagem.

Os alunos atribuem um papel preponderante ao professor, a quem cometem a responsabilidade de explicar bem e diversificar estratégias de ensino.

Colocada a questão se os alunos refletem com os professores sobre a melhor forma de aprenderem e dos professores ensinarem, os entrevistados referiram que lhes é aplicado no final dos períodos letivos um questionário sobre o modo dos professores melhorarem as aulas, sendo que os respondentes sugerem, maioritariamente, a realização de visitas de estudo e a promoção de trabalhos de grupo na aula.

Os presentes observaram que alguns professores raramente concretizam as opiniões dos alunos, exceto alguns, pontualmente.

Cientes que, alguns dos seus pares, interpretam esta auscultação como forma de sugerir modos de ‘tornar as aulas mais divertidas’, os alunos presentes observaram que, apesar do questionário e na sua perspetiva, alguns professores não se importam se os alunos estão adquirir conhecimentos, nem com a qualidade da aula. Essa percepção baseia-se na referência feita ao facto das práticas pedagógicas da aula aplicadas serem repetitivas em alguns professores / disciplinas.

Mais referiram que, se por lado, observam que alguns professores integram na sua prática as sugestões dos alunos, estes, por seu turno, não refletem sugestões relevantes para a melhoria das aprendizagens.

Ainda no que concerne a modalidade de melhoria das aprendizagens, os presentes indicaram a existência de aulas de apoio às disciplinas onde se registam mais dificuldades de aprendizagem, referindo que as mesmas são benéficas, quer nas possibilidades de acompanhamento dos alunos com mais dificuldades, antecipação das aulas regulares ou desenvolvimento de aprendizagens de alunos sem dificuldades.

Apesar da característica mais individualizada da aula de apoio, face à aula regular, a sua eficácia depende do empenho dos alunos, que a frequentam sem dela retirar benefícios, já que a obrigatoriedade do apoio pode ser ineficaz para os alunos pouco empenhados.

Em algumas circunstâncias, a aula de apoio é uma réplica / reflexo da aula regular, com acréscimo de exercícios, em vez de estimular o acompanhamento / tarefas mais individualizadas para além das adotadas nas aulas normais, além de reiterar, da parte de alguns professores, práticas pedagógicas repetitivas. Os participantes observaram uma escassa diversificação de estratégias de ensino nestas aulas.

Concernente à percepção do **grau de integração, qualidade e bem-estar na comunidade escolar**, os alunos anotaram uma boa inclusão e integração de novos alunos, que são acolhidos, integrados e acompanhados, que até se adaptarem às dinâmicas do colégio, do qual percebem prestar um ensino de qualidade superior, face a outras escolas. Todos os alunos são objeto de uma dedicação individualizada de alguns professores, sendo que, relativamente aos pares, verifica-se uma boa relação interpessoal entre alunos, um entrosamento e, mesmo, acolhimento de alunos problemáticos.

O colégio é visto como uma família, em que é sentida união entre todos.

Perguntados sobre **sugestões de melhoria e propostas de futuro**, os entrevistados, mau grado a possibilidade de refletirem outras dimensões, referiram as seguintes:

- Prosseguir a catequese no 3º ciclo, no horário escolar, de caráter não obrigatório, algo que é descontinuado e incompreendido numa escola católica
- Disponibilizar uma sala de enfermaria (para assistência a lesões, aplicação de medicamentos,...) e de papelaria
- Implementar aulas promotoras de competências diversificadas do dia-a-dia (culinária, primeiros socorros,...)
- Permitir o uso do telemóvel nos intervalos maiores (período de almoço, tardes livres) a partir do 7º ano
- Implementar modalidades eficazes de comunicação na chamada dos alunos, no momento em que são recolhidos pelas famílias (regressar ao uso do microfone, em vez da mediação dos funcionários (através dos walkie talkies)
- Manter o atual espaço da cantina e impedir o acesso de aves ao refeitório, por razões de higiene e conforto
- Dedicar mais tempo de descanso / lazer nos turnos livres e (ocupação dos tempos não letivos)
- Reformar a limpeza das casas de banho masculinas
- Substituiu o material dos recintos desportivos danificados (oferta de atividades desportivas)
- Alocar salas vazias para diversos fins (para além dos claustros e do bar): convívio
- Gerir os horários e distribuir os turnos / carga horária de forma equilibrada
- Generalizar Técnicas de gestão do estudo
- Desvincular a utilização obrigatória de uniformes (apesar desta norma ser compreendida como reforço da marca identitária do colégio, não é colhido o argumento de ser inibidor de distinção social)
- Disponibilizar dispensadores higiénicos femininos

Discussão dos dados

Perceção global / específica

Atentos os elementos constantes no sumário, é possível identificar uma perceção positiva dos entrevistados relativamente à sua integração, qualidade e bem-estar na comunidade escolar, sentida como uma família.

Organização e funcionamento do colégio / projeção

Observou-se que os alunos entrevistados referiram as seguintes oportunidades de organização e funcionamento do colégio: alterações na organização letiva (horários, turnos, carga horária), criação de valências não existentes (enfermaria) ou otimização das já existentes (cantina), adequação de algumas regras de funcionamento do colégio (gestão da utilização do telemóvel, chamada dos alunos), criação de ofertas formativas complementares, promotoras de competências diversificadas para o dia-a-dia (técnicas e gestão de estudo, culinária, primeiros socorros,...), e remodelação e reabilitação de espaços (casas de banho, recintos desportivos, salas vazias).

Ambiente de aprendizagem na sala de aula

Os alunos manifestaram clara perceção dos papéis dos diversos atores e recursos implicados no processo ensino-aprendizagem, comendo aos professores um papel preponderante no processo de diversificação de metodologias e estratégias de ensino, secundado pela responsabilidade dos alunos em empenharem-se na aprendizagem e atribuindo uma função potenciadora aos recursos tecnológicos.

Deteta-se que a aplicação no final do período de um questionário aos alunos sobre o modo dos professores melhorarem as aulas tende para a sugestão de atividades por parte dos alunos (ex.: visitas de estudo; trabalhos de grupo) e menos para a sugestão e implementação de práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras, com impacto pedagógico. A natureza reiterativa de práticas é extensível às aulas de apoio, que parece replicar / refletir a aula regular.



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

Mestrado em Ciências da Educação | Especialização em Administração e Organização Escolar | 2023/2024

O todo é mais do que a soma das partes.
Elementos para a construção de um referencial analítico de avaliação
das Escolas Católicas Diocesanas do Porto.
Estudo de caso instrumental e projetivo.

ANÁLISE DE CONTEÚDO Entrevistas dos grupos de discussão focalizada

GDF Alunos 9º Ano ao 12º Ano [Al_9_12]

Grupo 4a:

Alunos do 9º Ano ao 12º Ano

07/02/2024 11:30h

Representantes dos Alunos (Delegados de Turma / Ano): 9º Ano ao 12º Ano

Questões abertas para discussão:	
1. Autoconhecimento / Práticas pedagógicas	1.1. Os alunos aprendem mais e melhor com aquilo que fazem nas aulas? 1.2. Os alunos pensam com os professores sobre a melhor forma de aprenderem e dos professores ensinarem?
2. Melhoria da ação	2.1. Consideram que os professores melhoram o ensino e que os alunos melhoram a aprendizagens? 2.2. Sentem-se parte desta comunidade? Integrados? Com qualidade e bem-estar?
3. Construção de uma comunidade educativa	3.1. Que sugestões para um Colégio ideal? Como é que desejam o futuro?

Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
1. Autoconhecimento, práticas pedagógicas, aprendizagem	<i>Na vossa opinião, acham que os alunos, sobretudo do 9º ano ao 12º ano, aprendem mais e melhor com aquilo que fazem nas aulas?</i> [Facilitador] [silêncio] Depende das aulas e depende de alguns professores (AI_03) [silêncio] Eu penso que sim, uma grande parte do nosso trabalho, do nosso estudo, se o professor nos der a fazer alguma coisa interessante, interativo, acho que a maior parte do nosso trabalho fica feito na aula. Eu acho que depende um bocadinho de disciplina para disciplina e sinto-me mais preparada para..., ou preciso de estudar menos para uma e obter os mesmos resultados que a outra, mas penso que sim. (AI_02) [silêncio] <i>Para ajudar... Pressupõe-se que os alunos andem na escola, no Colégio, para aprender. Aqui, o aspeto que se introduz é: na vossa opinião, aprendem mais e melhor com as aulas que têm...</i> [Facilitador] [silêncio] <i>Muito bem, então, se calhar podemos voltar a esta pergunta. Lanço já uma segunda, lá está, para ajudar a quebrar o gelo. Costumam falar com os</i>	Ausência de uma prática generalizada comum Relevância de práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem	

	<i>professores? Sobre a melhor forma dos alunos aprenderem e dos professores ensinarem? Costumam falar com eles?</i> [Facilitador] Sim, normalmente acho que até há, aqui no colégio, há bastantes professores que se preocupam com essa parte, se nós estamos a aprender o que o professor nos está a ensinar, especialmente no final do período, é assim. (A1_03) [silêncio] Sim, eu acho que é lançado uma sondagem, pelo menos foi isso que eu percecionei nos últimos períodos, no fim de cada um, a ver se havia alguma coisa para mudar. Também sinto que os alunos não podem meter mão nisso tudo e não podem mudar tudo de acordo com certas necessidades de apenas um, mas que se move um bocadinho para chegar a todos e não ser uma coisa preconcebida que não chega a ninguém. (A1_02) <i>Teriam assim alguma recomendação a dirigir aos professores para eles ensinarem melhor?</i> [Facilitador] [silêncio longo] Normalmente no final de cada avaliação os professores perguntam sempre o que é que poderiam melhorar e nós vamos dando as nossas ideias, por isso acho que isso já está a ser cumprido. (A1_03) <i>E depois acho que eles acolhem as vossas ideias, as vossas sugestões.</i> [Facilitador] Sim (A1_05) Na maior parte dos casos, sim (A1_03) <i>E sentem essa mudança?</i> Sim, eu acho que. Acho que eles tentam ajustar as coisas para se tornarem melhores. (A1_03)	Perceção de que muitos professores se preocupam com as aprendizagens dos alunos. Através de uma auscultação no final do período A maioria dos professores acolhe as sugestões dos alunos, tentando ajustar e melhorar a prática	
--	--	--	--

	[silêncio longo] <i>Muito bem, então, terceira questão: acham que, dessa forma de os professores ensinarem, e também estarem atentos às vossas sugestões, acham que os alunos aprendem melhor?</i> [Facilitador] [silêncio longo] <i>Vou recapitular: os professores ensinam o que têm a ensinar; os alunos também dão dicas para eles ensinarem mais e melhor; os professores até escutam as sugestões dos alunos... Depois disto tudo, os alunos aprendem mais e melhor?</i> [Facilitador] [silêncio] Eu acho que quem quer aprender e realmente dá dicas para chegar mais longe, consegue. É suposto dar algum exemplo em concreto? A única que me estou a lembrar de momento foi uma aula de [...]. Nós estamos com dificuldade em ter os conteúdos em dia, precisamos de dar coisa muito rápido, e o professor sugeriu fazermos uma compilação de teoria e guardarmos sempre aquilo connosco. E foi avaliado no final do ano. Eu acho que pelo menos aos alunos que realmente estudam isso foi um método, ainda recorro a isso, para agora conseguir estudar para exame e para os testes. Eu acho que isso foi uma dica que nós demos que realmente foi para a frente e que nos ajudou imenso a estudar. (A1_02) [silêncio longo] <i>Eu estou ansioso por chegar à última questão, porque depois aí vocês vão pegar nestas perguntas todas e responder.</i> <i>Avançamos para uma outra questão: sentem-se parte integrante do Colégio, integrados, com qualidade e bem-estar, aqui nesta Casa?</i> [Facilitador]	Exemplo pontual de sugestões de boas práticas / estratégias de estudo	
--	--	---	--

	Eu acho que o colégio até é bastante familiar, eu falo por mim que eu só entrei no [...] e senti-me logo bastante integrada. Eu, quando falo disso, até parece que já estou aqui há bastantes anos. Acho que sim. Acho que nesse aspeto, o Colégio realmente tem... esse é um ponto muito positivo. (A1_03) [silêncio] Bem, pessoalmente, já estou aqui desde sempre, desde os [...] anos e, tipo, tenho apanhado vários colegas, não é, como é normal, uns saem, outros entram, mas acho que acima de tudo, muitos dos que saem continuam a ser amizades lá fora e muitos dos que entram são bem recebidos e, não preciso de dar um caso específico, mas há sempre alunos que entram todos os anos e acho que mesmo esses se sentem, se sentem integrados connosco e acho que nenhum deles se sente mal quando vem para a escola, nem fica sem vontade de vir para o colégio por causa dos amigos que tem. (A1_06) Eu também estou aqui desde pequena. Face aos colegas, não tenho nada a acrescentar. Acho que já foi tudo dito, tendo em conta os professores, os diretores, com os professores sempre senti uma relação, não era só professor-aluno. Eles realmente queriam saber de nós, não somos só números e eu acho que isso é uma coisa a valorizar nesse colégio: é que toda a gente tem um nome e os professores puxam por nós, e se for preciso uma palavra amiga também nos sabem dar e não somos só mais um. Com a direção, este ano como está diferente sinto que há um bocadinho mais... uma frieza. Pelo menos, os alunos não interagem tanto com os diretores como com os diretores passados. Se calhar é uma coisa que para o ano ou daqui a dois anos vai estabilizar e vai ser uma relação muito mais pessoal. Mas se tivermos uma relação com os diretores como temos com os professores, acho que o Colégio realmente fica a ser uma casa e sentimo-nos mesmo muito bem cá e é acolhedor estar cá dentro. (A1_02) [silêncio longo]	Perceção positiva de um colégio que é família, casa↓ Boa integração e relacionamento interpessoal entre alunos com todos os elementos da comunidade escolar Perceção que os alunos não são números, objeto de preocupação dos professores Deteção de algum distanciamento com a direção	
--	---	---	--

	[silêncio] Eu também estou aqui no colégio desde os 3 anos, mas eu noto que sempre que entra alguém no colégio todos os anos que corre sempre tudo muito bem. (A1_04) <i>Bem, muito obrigado. A última questão: que sugestões teriam para um colégio perfeito, para um colégio ideal. E enquanto eu vou acrescentando mais uma frase àquilo que eu estou a dizer, vocês vão pensando. Ou seja, assim, numa viagem quase mental sobre o Colégio, as vossas experiências, esta antiguidade que têm, alguns desde a pré e o primeiro ciclo, alguns que entraram mais tarde, se tivessem de sugerir algo que tornasse o Colégio ainda melhor, em qualquer domínio, seja ele qual for, os mais modestos ou simples até aos mais profundos, que é que sugeriam?</i> Eu, pessoalmente, acho que o Colégio devia ser mais dinâmico no sentido em que podia aproveitar, por exemplo, o espaço que tem, que acho que é uma mais-valia, acho que há poucos colégios ou até mesmo escolas públicas que conseguem ter o espaço que o Colégio tem, acho que deviam usufruí-lo melhor no sentido em que, por exemplo, nos últimos anos tem-se falado muito naquilo que é o exercício físico, que faz bem à saúde e na formação dos alunos, e para além de nós já termos 3 tempos semanais, acho que, fazer, não sei, algumas brincadeiras com os alunos não só nesse ano, mas integrar entre anos, ou fazer uns torneios como já foi feito este ano, por exemplo, acho que era uma maneira de, se calhar, também tornar a comunidade do Colégio ainda mais próxima e podia, para além do ambiente se tornar ainda melhor, valorizar um pouco mais daquilo que se faz fora da sala de aula. Não só valorizar o trabalho que é feito dentro dela, mas também abrir um bocado, tipo, os horizontes e promover essas coisas. Para além do exercício físico, acho que também é um bocado... vai promover um bocado aquilo que é socializar com quem não estamos tão habituados. (A1_06) Isso (sussurro de alguém não identificável)	Sugestões: - aproveitamento e rentabilização dos espaços (desporto, atividades lúdicas, recreativas), promotoras da socialização, para além da sala de aula	
--	--	--	--

	[silêncio longo] Acho que podemos, entre várias coisas que podemos fazer, uma delas, acho que podia ser tirar partido, por exemplo, sermos uma escola católica, tal como quando foi a preparação para as jornadas, falamos com o Colégio de Gaia ou em Amarante, que, se não me engano temos ali uma ligação. Podemos tirar partido disso e para além da dinâmica de nos conhecermos melhor, digamos, através dessas atividades, também interagir mais com pessoas de outros sítios, porque eu sinto que nós somos todos muito ligados aqui dentro, mas isso também pode ser um problema para o futuro, porque, pelo menos, eu não me vejo para o ano ir para a faculdade, e eu sei que é da personalidade de cada um, mas desenvolvem-se várias atividades com pessoas de outros colégios e incentivassem mais ao convívio também com outros alunos na mesma situação que nós, com quem nós não estamos todos os dias, podia ser uma mais-valia para nós e também ser bom no nosso ensino. Depois, acho que um problema que o colégio tem, e acho que não é muito fácil a resolução, mas uma coisa que eu noto como já estou aqui há tanto tempo é que os professores, não há muitos professores novos a vir para aqui. E sinto que há professores, sobretudo no ensino básico, não, do terceiro ciclo e do segundo, que já não são com predisposição para estar aqui, em pensar a ensinar e eu pelo menos senti que tenho algumas fragilidades em algumas disciplinas. No terceiro ciclo, porque os professores já não são tão modernos ou não estão predispostos a evoluir e sinto-me um bocadinho, uma fragilidade nestes domínios por causa disso. De resto, tirando as instalações [risos] que precisam de obras, que já se está a começar a tratar, especialmente nas salas, por exemplo, há muitas salas lá em cima, sobretudo, que têm muita humidade no teto e etc., acho que tem muito potencial para realmente ser um espaço, ainda por cima com a autoestrada aqui à beira, nós temos muito potencial para ser um espaço muito..., com muito mais gente, e que consiga chegar a muitos mais alunos. Só nos faltam as condições, acho eu também, das condições do edifício. (A1_02) [silêncio longo]	- Interação e atividades conjuntas entre os colégios diocesanos - Promoção da socialização e do convívio - Renovação do corpo docente - Perceção do potencial do colégio, apesar das condições físicas	
--	---	---	--

	<i>Estão vou perguntar de outra forma a mesma pergunta: imaginem que eu agora percorria algumas das vossas salas, e até das vossas turmas, e chegava lá assim com um bloco de apontamentos e dizia: 'olhem, eu estou aqui a recolher ideias para um colégio ideal, para um colégio que, da realidade, se possam ver propostas concretas'</i> <i>Para os mais reservados, eu voltaria a perguntar: se tivessem de sugerir algo para que este Colégio fosse ainda mais e melhor, o que é que sugeririam?</i> [Facilitador] [silêncio] Eu acho que, eu também já estou aqui há muito tempo, e uma coisa que eu sempre senti ao longo dos anos, quando vais ficando com mais noção de onde estás e do ambiente a que pertences, eu sinto que o Colégio valoriza a sala de aula, e bem, porque todos os colégios têm de ser assim, mas acho que por vezes valorizam demasiado. O que eu quero dizer é: acho que o Colégio muitas vezes se prende naquilo que ela estava a dizer do convívio com, por exemplo, Gaia, Amarante. Aconteceu um dia de tantos anos que eu estou aqui e mesmo assim, nesse dia, eu senti que houve aquela pressa para acabar a x horas, porque os alunos tinham que ir ter aulas. E eu sinto que às vezes mais vale, por exemplo, dar esse dia ou um dia por período, ou um dia por ano, ou o que quer que seja, dar esse dia em que já se sabe que não vai haver tempo para aulas, os próprios professores já estão mentalizados para isso, não vai haver aulas, porque o dia é para aquilo, do que estar a tentar criar essas iniciativas, e depois forçar, não é forçar, mas aquilo está a acabar, e no fim meter um pouco de pressa para que os alunos possam ir ter aulas, porque muitas vezes eu sinto que para além das aulas, que é muito importante, não é isso que está em causa, sinto que o convívio em si com outras pessoas, como para o ano nós vamos para a universidade e vai ser preciso conviver com outras pessoas e saber fazer amizades num sítio em que tu não estás confortável como estás no Colégio, sinto que	- Demasiada valorização da sala de aula, em detrimento do desenvolvimento de competências sociais, conviviais - Sugestão de um dia sem aulas (por período)	
--	---	--	--

	permitiria com que tu começasses a ganhar esse à-vontade com quem não conheces e torna-te sempre uma melhor pessoa e mais completa, na minha opinião. (AI_06) Acho que o que poderá faltar aqui no colégio, relacionado com o que já disseram é, lá está, pessoas mais jovens para também mudar algumas coisas que já não são tão atuais, como o surface e a tecnologia. Às vezes acho que faltam certas atividades, pronto, que estejam mais ligadas aos nossos tempos. (AI_03) Sim, eu acho que o Colégio é muito, tipo, fica muito preso àquilo que é inovar, por exemplo, não estou a querer criticar, é só para melhorar, mas já a coisa das instalações e isso foi, tipo, foi muito falado e só agora é que se começou a dar ouvidos. Da mesma maneira que ela falou do ‘surface’, é verdade, tipo, já há muitas escolas lá fora em que, eu não digo que tenham 100% o ensino por ‘surface’, porque isso também não, não é totalmente..., não vai haver só benefícios. É óbvio que os livros, os cadernos, escrever, também faz parte, mas acho que o Colégio tem sempre um bocado um pé atrás e demora sempre um bocado a aderir a essas coisas. E acho que, por exemplo, não precisava de meter os ‘surfaces’ obrigatórios, mas, por exemplo, quem quisesse ter manuais digitais, por exemplo, ter a possibilidade de poder trazer, como quem não quisesse, não precisava, podia continuar, ou ter as duas plataformas. Acho que era uma maneira de também cativar, porque depois a imagem que passa lá para fora é de que, para além de ser um colégio com muito espaço e com muito potencial, também é um colégio que transmite uma ideia que gosta de inovar e que quer-se modernizar e captar a atenção dos pais e dos alunos que cá estão. (AI_06) Sim, mas o colégio habitualmente tem sempre um bocado de receio, lá está, de mudar a tradição e inovar. (AI_03) [silêncio] <i>Então, durante os próximos 15 segundos, enquanto eu falo, ia perguntar se alguém gostaria de acrescentar mais algum aspeto.</i> <i>Eu vou recapitular as questões que têm a ver, justamente com:</i>	- Necessidade incrementar a inovação, em tempo oportuno e não anacrónico, sem receio de mudar a tradição	
--	---	---	--

	<i>A primeira, se os alunos aprendem mais e melhor...</i> <i>Se os alunos pensam e refletem com os professores, a melhor forma de ensinar e de aprender...</i> <i>Se notam que os professores melhoram continuamente a sua forma de ensinar...</i> <i>Se se sentem integrados, parte integrante deste Colégio, acolhidos, com qualidade e bem-estar...</i> <i>E depois sugestões para o funcionamento, organização, o modo de pensar o colégio...</i> <i>Portanto, como eu demorei mais do que quinze segundos a dizer isto [risos], vou agora terminar, perguntando se alguém gostaria de acrescentar mais algum aspeto, comentário, eventualmente, a alguma intervenção de um colega...</i> <i>Somos todos ouvidos. [Facilitador]</i> [silêncio longo] [Toque da campainha] <i>Muito bem, até coincidiu com este silêncio [risos]</i>		
--	--	--	--

Sumário

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada Alunos do 9º Ano ao 12º Ano, salientam-se as seguintes intervenções.

Sobre a **percepção da qualidade das práticas pedagógicas**, os intervenientes observaram a inexistência / ausência de práticas generalizadas comuns aos professores, quanto ao estímulo das suas aprendizagens, no sentido de as tornarem interessantes e interativas.

Os participantes assumem como sua a responsabilidade de estudar e registam a percepção que há professores que se preocupam com as aprendizagens dos alunos.

Solicitada a sua perspetiva sobre se os alunos refletem com os professores a melhor forma de aprenderem e dos professores ensinarem, os presentes referiram que é feita uma sondagem no final do período, sendo que, na maior parte dos casos, os professores acolhem as sugestões dos alunos, tentando ajustar e melhorar as suas práticas.

Foi apresentado um exemplo pontual, da parte dos professores, de sugestões de boas práticas / estratégias relacionadas com a gestão do estudo e aprendizagem.

Relativamente à percepção do **grau de integração, qualidade e bem-estar na comunidade escolar**, registou-se a opinião positiva de um colégio que é uma família, uma casa, que favorece uma boa integração e onde existe um bom relacionamento interpessoal entre os alunos e com todos os elementos da comunidade escolar.

Foi mencionada a percepção que os alunos ‘não são números’, e que são objeto de preocupação da parte professores. Foi ainda detetado algum distanciamento relativamente à direção, havendo a expectativa futura de aproximação e relacionamento mais pessoal com os alunos.

O colégio é caracterizado como tendo um ambiente acolhedor, sem problemas constrangedores da adaptação de novos alunos, face ao espírito de união, proximidade e boa integração existentes.

Os entrevistados referiram que o colégio é pequeno e frequentado por alunos que se conhecem há muitos anos. Relevaram a realização de atividades promotoras de proximidade relacional e socialização (Caminho de Santiago, Jornadas da Juventude entre colégios diocesanos)

Colocada a questão sobre **sugestões de melhoria e propostas de futuro**, os participantes indicaram as seguintes:

- Aproveitamento e rentabilização dos espaços (para fins desportivos, lúdicos, recreativos), a fim de estimular a proximidade e melhorar o ambiente e valorizar o que se faz fora da sala de aula
- Promoção da interação e realização de atividades conjuntas entre os colégios diocesanos, no sentido de contactar com outros alunos da mesma faixa etária e na mesma situação
- Renovação e rejuvenescimento do corpo docente, face à percepção de falta de predisposição de alguns professores em evoluir no modo de ensinar
- Potenciar o colégio como um espaço que pode acolher mais alunos, dada a sua localização (perto da autoestrada), apesar da necessidade de obras
- Descentralizar o espaço da sala (demasiada valorização da aula) em detrimento do desenvolvimento de outras competências importantes
- Promover a socialização e o convívio (um dia por período ou por ano para estas atividades)
- Incrementar a inovação, em tempo oportuno e não anacrónico, sem receio de mudar a tradição, por forma a distinguir e publicitar uma imagem externa de um colégio com espaços, com potencial, inovador e modernizado

Discussão dos dados

Percepção global / específica

Atentos os elementos constantes no sumário, é possível identificar uma percepção positiva dos entrevistados relativamente à sua integração, qualidade e bem-estar na comunidade escolar, sentida como uma família, que favorece uma boa integração dos alunos e nutre um bom

relacionamento interpessoal entre os alunos com todos os elementos da comunidade escolar. O colégio é caracterizado como tendo um ambiente acolhedor, sem problemas constrangedores da adaptação de novos alunos, face ao espírito de união, proximidade e boa integração existentes.

Organização e funcionamento do colégio / projeção

Foi percebido algum distanciamento dos alunos relativamente à direção, havendo a expectativa futura de aproximação e relacionamento mais próximo.

Observaram ainda a oportunidade e os efeitos positivos da realização de atividades promotoras de proximidade relacional e socialização (Caminho de Santiago, Jornadas da Juventude entre colégios diocesanos)

De entre as sugestões de melhoria apontadas pelos entrevistados salientam-se as seguintes:

- Realização de atividades conjuntas entre os colégios diocesanos
- Aproveitamento e rentabilização dos espaços
- Renovação e rejuvenescimento do corpo docente
- Disseminar a imagem distintiva e diferenciadora do colégio (inscrição, geografia, espaços, ...)
- Deslocalizar o “espaço” de aprendizagem da “sala de aula” para outros contextos, valências, cenários educativos
- Apostar na inovação pedagógica e tecnológica

Ambiente de aprendizagem na sala de aula

Os entrevistados anotaram a inexistência / ausência de práticas generalizadas comuns aos professores, quanto ao estímulo das suas aprendizagens, no sentido de as tornarem interessantes e interativas.



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

O todo é mais do que a soma das partes.
Elementos para a construção de um referencial analítico de avaliação
das Escolas Católicas Diocesanas do Porto.
Estudo de caso instrumental e projetivo.

Mestrado em Ciências da Educação | Especialização em Administração e Organização Escolar | 2023/2024

ANÁLISE DE CONTEÚDO Entrevistas dos grupos de discussão focalizada
GDF Encarregados de Educação 4º Ano ao 12º
Ano [EE_4_12]

Grupo 5: Encarregados de Educação 4º Ano ao 12º Ano 06/02/2024 17:30h
Representantes de Pais e Encarregados de Educação (Ano de escolaridade): 4º Ano ao 12º
Ano

Questões abertas para discussão:	
1. Autoconhecimento	1.1. Os pais/EE são incentivados e envolvidos em participarem na aprendizagem dos seus filhos e na vida do Colégio? 1.2. Refletem com os professores sobre a melhor forma dos seus filhos aprenderem?
2. Melhoria da ação	2.1. Consideram que os professores evidenciam melhorias no ensino e que os filhos melhoram a aprendizagens? 2.2. Os pais/EE sentem-se parte desta comunidade? Integrados? Consideram que os seus filhos têm qualidade de ensino e bem-estar?
3. Construção de uma comunidade educativa	3.1. Que sugestões: de prospeção, de visionamento, de projeção do futuro. Como é que desejam o futuro?

Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Participação na aprendizagem dos filhos / educandos: incentivo e envolvimento	<i>Na vossa perspetiva, os pais e encarregados de educação são incentivados e envolvidos em participarem na aprendizagem dos vossos filhos e educandos?</i> (Facilitador) [Breve pausa] Na minha opinião, sim (EE_02) Eu acho que já faz parte um bocado do dever parental participar na aprendizagem dos nossos filhos, não é? De resto, acho que na minha opinião sim. (EE_04) Há algumas disciplinas que até mandam os trabalhos de casa que precisam de auxílio e que nós temos que auxiliar. Eu tenho um método um bocadinho diferente. O meu filho está no [...] ano. Eu acho que sou uma mãe super protetora, mas tento não sê-lo. Eu quero que ele crie métodos de estudo autónomos, ou seja, supervisiono ao longe, não supervisiono ao lado. Assim do género “Tens que estudar”, vou distribuindo mais ou menos o que ele tem de fazer em estudo autónomo, através da escola virtual porque o colégio tem todo o material necessário e eu só pergunto “quanto é que tiraste?” Só intervenho mesmo quando há um trabalho em que requer a participação do encarregado de educação. Se não, eu prefiro que ele se espalhe agora no [...] ano do que se venha a espalhar na universidade, porque não criou métodos de estudo. Certo ou errado, não sei, é a minha maneira de ver. (EE_03) Ora, bem, em termos de... Portanto, aqui estamos a falar de ser aqui o Colégio a incentivar-nos a nós na aprendizagem dos pais. Eu não diria que haja, que incentivem ou não, porque o trabalho que é feito é uma participação, portanto, é - nos comunicados as notas, é-nos comunicado a forma como é que eles estão a aprender, não é? Isso é feito nas avaliações intermédias, depois há algumas	A participação dos pais na aprendizagem dos filhos / educandos é interpretada como: - Dever parental - Estímulo da autonomia - Supervisão não interventiva - Regulação das tarefas mais difíceis - receção das comunicações, informações e avaliações	Inserir cerca de duas palavras

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	avaliações finais. Não há uma comunicação assim, digamos... é meramente aquilo que é publicado no site. Quando é que são os testes. E portanto, não considero que haja um incentivo, apenas uma comunicação normal como em qualquer estabelecimento de ensino em que indicam quando é que são os testes e que demonstram as notas, embora haja disponibilidade - eu estou a falar do meu caso - embora haja uma disponibilidade total que eu tenho sentido desde que aqui estou por parte dos professores, principalmente do diretor de turma, não é, uma disponibilidade total em qualquer questão, qualquer situação que seja feita. Provavelmente eu estou a dizer que não existe um incentivo porque também se calhar não houve necessidade de irem para além daquilo que fazem como o meu filho, portanto, eu estou a falar no meu caso específico, o meu filho não anda nas disciplinas de apoio porque também não houve necessidade de o ter. Provavelmente se – sei de casos de colegas dele que efetivamente necessitam de um maior apoio e houve esse incentivo, ou seja, houve esse proposto e ele tem as disciplinas de apoio – sim, senhor, no meu caso específico não há porque também provavelmente não houve necessidade. (EE_02) Só não concordei com uma parte que disse que eles informam como qualquer outra escola. O meu filho só entrou faz um ano agora para o Colégio, ele andava na escola pública. E então eu acho que existe uma grande diferença entre o ensino da escola pública e o ensino do Colégio. Nós somos muito mais informados do que se passa. Eu para já não tinha uma plataforma onde pudesse ir visitar a data dos testes e muito menos havia rigor nisso. O professor apetecia-lhe, mudar, mudava, porque sim, porque lhe dava mais jeito; aqui, não, aqui existe uma justificação, sempre que há uma alteração ela é justificada. Existe aquela avaliação intermédia que nós temos sempre acesso. Eu acho que há supervisão de que nós assinamos os testes. Eu interpreto isto como uma participação dos pais. Não sei se vocês interpretam também ou não. Ou seja, eu acho que o Colégio tenta com que os pais não os abandonem aqui de manhã, pelo menos eu comparando com a minha experiência anterior.(EE_03)	(intermédias e do período) - Frequência do apoio Trata-se de uma comunicação diferente de outras escolas (ensino público): - mais informação - plataforma com data dos testes - rigor na marcação - acesso à avaliação intermédia Comunicação suficiente, sem prejuízo da	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Outra situação, assim, prática. O meu filho hoje foi uma peça de teatro. O papel para dar autorização foi na sexta-feira para casa. Eu pergunto, será que a peça de teatro só foi marcada a semana passada? Não pode. Uma coisa destas tem uma ser marcada com alguma antecedência. Portanto, há muita coisa neste Colégio que eu gosto - por isso é que o meu filho cá está - uma delas é o facto de ter a catequese incluída porque senão ele não teria vindo, portanto. Mas efetivamente aquilo que eu noto que já esteve melhor e que neste momento não está, é a comunicação entre direção e os pais. Como qualquer instituição, como qualquer empresa, tem que haver um planeamento, há o planeamento da ementa das refeições, ok, de um mês para o outro. Tem que haver um planeamento das atividades e as mesmas têm que ser comunicadas atempadamente aos pais. Os pais têm uma vida para além, não é? Portanto, tem que ser atempadamente saber. Olhe, no mês Fevereiro vamos fazer esta, esta, e esta atividade; no mês de Março, tal. Pode haver depois ajustes, é normal. Pode acontecer: há uma doença, há uma desistência, o que existir, mas tem que haver uma comunicação atempada, pois é assim meus amigos, hoje em dia, OK, querem mandar o papel para a gente assinar, mas tem que haver um e-mail. No próximo mês o seu filho vai ter esta e esta atividade, agradecemos se autorizam ou não até dia x. Penso que esta parte desta situação tem que se desenvolver e muito. (EE_02) <i>Na sequência daquilo que dizia, provavelmente, noutras atividades da vida do Colégio, os pais podem não participar por não se sentirem envolvidos, justamente por este constrangimento de comunicação? [Facilitador]</i> Eu pessoalmente não sinto isso. Tenho cá o meu filho desde os 3 anos e ele está no [...] ano. Nunca senti, nunca senti isso. Acho que se são atividades que envolvem a dinâmica familiar ou mudanças de horário, ou assim, sempre recebi atempadamente. Atividades que são dentro da componente letiva em que o aluno	Cons: falta de planeamento e de informações sobre a calendarização de atividades (para além do papel, por e-mail) Pros: receção atempada de informações	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Existência de momentos, espaços de reflexão (ex. com a direção, com os professores) sobre a forma de organização global do serviço que o Colégio presta? Contextos de envolvimento dos pais	já está no Colégio, se está no Colégio e em vez de estar nas aulas vai ao teatro, e a comunicação foi feita no mínimo com 48 horas de antecedência, assim como a convocatória para esta reunião, para mim parece-me aceitável. (EE_04) <i>Muito bem, estão mudando um bocadinho de registo, mas sempre com a abertura necessária para partilharem o que tiverem por conveniente, consideram que há momentos, espaços de reflexão, por exemplo, com a direção, com os professores, sobre a forma de organização global do serviço que o Colégio presta? Existem esses contextos, esses momentos em que os pais são envolvidos? [Facilitador]</i> Nós participarmos na gestão, isso nunca senti, até porque não há representantes de pais aqui no Colégio. Não há associação de pais, representantes de pais, logo eles para fazerem isso tinham de convocar todos os pais. Enquanto por exemplo na escola pública existe representantes de pais, não é? e quando há esse tipo de reuniões, vão os representantes de pais que depois comunicam ao grupo de pais, aqui no Colégio isso não existe, não faz se calhar muito sentido envolver-nos nessas reuniões porque para isso tínhamos de estar todos. (EE_04) <i>Mas consideram plausível esta possibilidade de os pais terem ali um momento, um pretexto... [Facilitador]</i> eu acho que é sempre importante ouvir a opinião de todos, nem que seja para dizer que está bem feito, nem que seja para validar alguma coisa que possa, eu acho importante. Eu não sabia que não havia representantes de pais. Eu sou recente, estou cá há um ano. (EE_03) É imprescindível haver, é imprescindível existir. É imprescindível, é preciso ver que é o seguinte. Ainda por cima trabalho na [...], então vamos lá ver. Nós temos um projeto educativo neste Colégio de 2020 a 2024. Se não o conhecem, podem lê-lo está no portal do Colégio. Nesse projeto educativo é dito, é escrito a questão da	Inexistência de representantes dos pais / assembleia de pais Oportunidade destes órgãos: para ouvir, identificar aspetos positivos, validar... Ao arrepio do Projeto educativo, foi cancelada a catequese e as respetivas festas	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	catequese durante estes 4 anos. Portanto, acompanhamento de haver a catequese, de haver aqui essa situação. Como eu disse, uma das, um dos principais motivos que eu pus aqui o meu filho foi porque ele tem catequese durante o período de aulas, ok? Foi esse um dos motivos. Existindo este projeto educativo que vai até 2024, que é o ano que estamos agora a decorrer, este será o ano do meu filho fazer a profissão de fé. Pronto, o meu filho entrou para aqui, fez a catequese, fez a primeira comunhão. Este ano inicia um novo ano letivo e nós à espera para saber qual é o horário da catequese até porque este ano é o ano da profissão de fé, ele fez aqui tudo. Não vai haver. Comunicaram-nos que não ia haver, que deixou de haver catequese. Muito bem. Pedimos uma reunião junto da direção para falarmos sobre este assunto. Até hoje. Ninguém se dignou a reunir-se connosco. Claro que nós fizemos várias exposições por escrito, porque efetivamente ninguém nos ouve, ninguém nos recebeu. Ninguém nos... fizemos várias exposições por escrito. Ao fim de várias exposições por escrito, acho que conseguimos apelar ao bom senso das pessoas e então fizeram-nos o favor deste ano arranjam catequese, mas é só este ano, portanto, a partir deste ano, catequese termina a partir do [...] ano. Eu penso que isto revela o ponto da situação, ou seja, nós queríamos ter uma reunião com a direção, quer dizer, nós somos pais, pedimos à direção para reunimos e até hoje não fomos recebidos. É só que a situação não estava definida, estava fechada, não ia haver catequese pronto. Obviamente que nós apresentamos este projeto educativo. Portanto, estávamos a dizer, os senhores estão a incumprir. Estavam a incumprir. E uma má-fé. Consideramos isto má-fé porque podiam-nos ter dito, no ano passado, não vai haver para o ano, agora, quando nos disseram que já não havia, estávamos em outubro. Não é bonito. Não é bonito porque já tínhamos feito a inscrição, já tínhamos, portanto... É preciso haver também um bocadinho de respeito. Não é respeito, porque, porque repare, isto é um colégio católico, não é? As pessoas não são obrigadas a ser católicas. Vêm para aqui, e muito bem, toda a gente é bem recebida e é assim que deve ser feito. Mas para quem é católico, eu acho que este Colégio tem obrigação, não é, de incentivar, de acompanhar quem quer, quem	A decisão foi revertida, após insistência, mas sem reunir com os pais Catequese como marca identitária de um colégio católico	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Melhorias no funcionamento do colégio: evolução positiva, estagnação, recuos	quer seguir essa via. Portanto, efetivamente o meu filho vai terminar este ano e depois vai ter que seguir o crisma noutra local, porque já sei que não vai haver, como já ultrapassa 2024, eu tenho que esperar pelo próximo projeto educativo não é, pronto. Mas o que me deixou mais triste, o que me deixou mais triste no meio disto tudo é não termos tido [pausa] ninguém da direção a dar-nos uma palavra, não é, dizer-nos, ok, vou-vos receber. Até hoje. (EE_02) <i>Num passado recente, deduzem, parece-vos, que o Colégio apresenta melhorias no seu funcionamento. Houve alguma evolução, positiva, estagnação, recuo? [Facilitador]</i> Eu tenho um recuo e estou aqui há pouco tempo. O ano letivo começou com carteiras individuais. Eu gosto bastante disso. O meu filho é muito comunicativo. É um bom aluno. Tirou [...] cinco no 1º período. Não posso queixar do estudo autónomo, mas distrai-se com o ar. Repare, ele é muito respeitador: uma coisa é ele estar aqui nesta carteira, e falar com o colega que está àquela distância. Outra coisa, é ele estar aqui e falar para o melhor amigo assim. Ou seja, isto é uma falta de respeito, não é, porque ele faz um comentário, e depois, se calhar, não é um comentário, se calhar são muitos. E isso eu consegui perceber. Eu não sei muito bem em que altura do ano letivo - já foi este ano - é que eles juntaram as carteiras, mas percebi que o meu filho com [...] cinco, nesta primeira rodada de testes do 2º período ele baixou assim, o que me surpreende, porque no estudo independente que ele faz na escola virtual, andava sempre acima dos 90, 95, 100, e apareceu-me com um teste de 70 e tal por cento a disciplinas que tinha 5. Eu não concordo, era uma mais-valia do Colégio para crianças, como é o caso do meu filho, que são muito comunicativos, mas ao mesmo tempo são muito respeitadores. Ou seja, ele sabe que se está naquele lugar, está sozinho, está caladinho, não é? Quando for a altura de falar, pode falar para o lado. Com o melhor amigo ao lado - por acaso não tive oportunidade de expor isto a ninguém, não concordo. (EE_03)	Organização da sala de aula: pros e cons de carteiras individuais / com pares	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Eu acho que isso passa mais por uma gestão da sala de aula, não é, e se calhar, se for falado com o diretor de turma, ele até pode ficar numa, porque as mesas juntam-se e separam-se. Com a minha filha foi ao contrário: começaram juntos, conversavam muito e separaram. Ou seja, é uma gestão que se faz dentro da sala de aula. Acho que não tem propriamente a ver com a organização do Colégio. Se calhar, se falar com o diretor de turma, até arranja uma mesinha separada. (EE_04) Eu não vou isolar o meu filho, ou seja, se toda a gente vai ficar junto, vai ficar junto, e vai responder pelas consequências que tiver. (EE_03) [Confuso... sobreposição de vozes, várias intervenções sobre o <i>trabalho de grupo</i>] Até me admira essa questão, realmente acho que o meu filho nunca trabalhou. Não me recordo em momento algum... É assim, na primária, no início, trabalhavam em U, e era giro. Mas depois ao longo do tempo, foram separando as carteiras e muito bem. Não foi logo de início, foi fazendo ali um trabalho. E foi colocando, sempre, um ou um. Nunca me recordo de ser a dois. Nas escolas públicas é. Era assim que eu estava na escola pública, era assim, mas aqui não me recordo. (EE_02) Agora no segundo e terceiro ciclo já passou. Lá está, é uma gestão de sala de aula. (EE_04) Eu compreendo qual é o objetivo. Será os melhores puxarem pelos menos dedicados, mas nem sempre isto funciona, certo? Nem sempre isto funciona. (EE_03) O professor não pode se imiscuir do seu trabalho. É sua função puxar os meninos para o mesmo nível. Não tem que ser uns a puxar os outros. Ele tem que arranjar uma forma, entre eles, sem ter que ser assim, 2 a 2. (EE_02) Esta tomada de decisão terá uma lógica e estou para ver no que vai dar. (EE_03)	Disposição em U Inexistência de trabalho de pares / de grupo? Eficácia do trabalho interpares ou individual? Que papel do professor? Melhoria nas refeições	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Uma coisa que eu notei uma melhoria, em termos e refeições. Não sei se apanharam a empresa antiga, mas sei que agora, comparativamente, não quer dizer que agora seja bom, mas comparativamente com aquilo que havia no início, há mais variedade. Têm opção de escolha, vegetariano, dieta, opção de carne e de peixe. A minha filha gosta muito da comida. Se quiser repetir, repete, enquanto antes não. (EE_04) <i>Outros exemplos de melhoria de funcionamento... [Facilitador]</i> Eu acho que estagnou nesse aspeto (EE_04) Há aqui uma situação que já tem que tem a ver um bocadinho com a idade, que é a questão do colégio albergar alunos de várias idades, não é, portanto, vão desde pequeninos até ao 12º ano. Falta aqui, acompanhamento, vigilância, falta muita vigilância. Porque depois vêm os maiores e roubam as bolas aos mais pequenos. E depois há ali, depois há chatices, depois os mais pequenos quando forem maiores vão roubar a bola aos mais pequenos. E nós temos que começar a melhorar, não sei, portanto, acho que, não, tenho a certeza, que falta vigilância, tem que haver vigilância. (EE_02) <i>E na questão comportamental global disciplinar do colégio, portanto, sentem que os filhos estão seguros, apoiados... [Facilitador]</i> Vigilância. Por acaso ainda a semana passada, roubaram a bola ao meu filho. Ele é outro que traz a bola todos os dias e roubaram. Já tinha acontecido este ano letivo. A dona [...] resolveu, a dona [...] resolve muitas coisas. Desta vez, a bola não apareceu. É agradável? Não é. Mas, eu acho também que eles aqui estão muito protegidos e acho e que faz parte do crescimento e que ele tem que aprender: da próxima vez, terá que se defender. Eu sei que quando for para a faculdade terá de se deparar com coisas muitos maiores do que lhe terem roubado uma bola. (EE_02)	Perceção de estagnação Inexistência / ineficácia de vigilância <i>Metáfora da bola, como sinal de valores</i> Estagnação quanto a recursos materiais digitais (quadros interativos) e prevalência do quadro de giz...	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Falta de vigilância, por acaso, não sinto. Sinto que o colégio estagnou, por exemplo, nos recursos materiais digitais, nos quadros interativos, ainda é quadro de giz... Nessas coisas aí parou no tempo. Comparativamente com escola pública, que já é raro ver um quadro de giz na escola pública, é tudo ou quadros brancos ou quadros Interativos e o Colégio deve ter um na sala. Ou seja, acho que as salas todas não foram equipadas com esses materiais. Outro dia tive uma reunião na sala de aula da minha filha e o que eles tinham lá era uma televisão. (EE_04) <i>E aquele sistema do Surface está implementado... [Facilitador]</i> Está, está... (EE_02) e está a correr bem (EE_03) Eu, eu pronto, eu lá está, vocês desculpem. Eu não posso concordar porque eu... O meu filho tem 11 anos, interessa-me é a parte humana E é uma coisa, uma coisa é partilhar, outra coisa é roubar, tirar. São coisas diferentes. Mas eu credito que não seja roubo de maldade. Eu não concordo. O meu filho traz a bola de casa, a bola é dele, ele partilha com quem ele quiser, ok, não é obrigado a partilhar. O que me preocupa não é isso, o meu filho agora tem 11 anos e tem uns miúdos de 15 e 16 a meterem se com ele. Quando ele tiver 15 ou 16, vai se meter com os de 11. Porque é isso que acontece na faculdade. Nós, quando somos caloiros, a seguir somos nós a praxar, fazemos igual ou pior porque é normal, é o instinto, é humano. Nós aprendemos com os comportamentos, comportamento gera comportamento, sempre foi e vai ser. Por isso para mim, estou a falar para mim, essa coisa de dizer que ele vai criar defesas, não. Para isso eu tinha-o na escola [pública]. Eu pu-lo aqui, porque quero que ele esteja protegido. O meu filho é jogador de futebol profissional, joga na primeira divisão. Ok, portanto, leva porrada e dá. Leva mais, coitadinho, ainda no sábado, levou um pisão, ficou péssimo, nem conseguia calçar a chuteira, mas foi jogada. Portanto, não é isso que me preocupa. É os valores, eu quero os valores e eu ponho o meu filho aqui, porque eu quero valores. E eu quero que haja um respeito. Se tu és mais velho, tens que respeitar o mais novo, porque o mais novo não tem como se defender. O		

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	mais novo, quando ele for mais velho, vai defender o mais novo, porque o mais novo não tem conhecimento... (EE_02) Mas lá está, são esses os valores que fazem as famílias (EE_03) Mas eu não estou aqui no colégio. Ele vai crescer, o meu filho vai, mas os outros também têm que crescer, senão tem que que haver alguém na escola... [sobreposição de vozes] sim, mas ele está aqui na escola. Então, quer dizer, o menino maior chega e tira a bola... e eles dizem: oh Senhor [...], o [...] tirou a bola. “Oh, vai buscá-la”. O meu filho admitiu que empresta muitas vezes a bola aos mais velhos. O meu filho tem por hábito emprestar a bola aos mais velhos, até porque na turma, às vezes há 3 bolas. Ele empresta, e ele ao emprestar a bola aos mais velhos, eu interpreto que é uma maneira de ele se integrar com os mais velhos, até porque ele tem um irmão de 19 anos, está habituado a lidar com os mais velhos e, lá no fundo, ele quer interagir com eles. Eu acredito que ele muitas vezes traga a bola para emprestar. Quando a bola desapareceu, eu não interpretei - porque não tenho nenhum relato – que os gandulos foram, vamos fazer maldades, vamos roubar uma bola. Não, o que eu acho que pode ter acontecido foi, olha, está aqui a bola do chaval, vamos usá-la. É errado roubar, óbvio, eu tive essa conversa com meu filho. É errado roubar. O pai não tem a mesma opinião que eu. O que eu acho é que não foi feito com maldade. O [...] não comentou nada comigo que me fizesse pensar que houvesse maldade no ato. Não, mas aqui há algumas situações complicadas, nomeadamente já houve pais que vieram cá pedir ajuda à direção, ok, porque houve aqui situações físicas, mesmo, está bem?, em que um muito mais velho... Até houve um pai quase que perdia a cabeça, porque ele próprio queria tirar, já que a direção não resolvia, ele próprio queria ir ter com o mais velho, para saber porque é que estava sempre a bater nos mais pequenos. Essa sua situação aconteceu, [Quando? Perguntas diversas] Este ano, este ano letivo. Não foi com o meu marido. Não foi com o meu filho. Aconteceu com o menino da idade do meu filho. [Mas por causa de bolas, também? (EE_03)] Aconteceu, que chegava, e vários meninos queixavam-se que aquele menino - o	Dificuldade pontual de regulação comportamental de alunos problemáticos	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	fulano de tal, que ele até tem um nome que é conhecido aqui - que era violento, que era isto, que era não sei quê “Ai, é verdade, pai, nós já falamos, ai, pois é, é um rapaz problemático, ai não sei quê, é um rapaz, problemático”, mas o miúdo não dormia. O miúdo não dormia. O miúdo teve que ir para um psicólogo. O miúdo teve que ir para um psicólogo. (EE_02) <i>O que nos permite também aqui deduzir alguns aspetos que estão interrelacionados, ou seja, a questão da comunicação, da vigilância, da...</i> [Facilitador] Tem que haver vigilância. Estou-vos a dizer que o menino foi, andou mesmo num psicólogo. (EE_02) <i>... canais, também de comunicação, de intervenção rápida, de regulação,</i> [Facilitador] Intervenção rápida? Sim, sim, sim, sim, sim (EE_02) <i>Apesar de eventualmente ser uma questão pontual, não deixa de merecer a atenção devida</i> [Facilitador] Outro assunto que deveria melhorar nesse aspeto na educação especial. Acho que o colégio sempre que aparecem crianças com necessidades especiais, não são dificuldades de aprendizagem, dificuldades especiais, e depois vem até a ter um diagnóstico de autismo, que não tem capacidade para essas crianças e muitas vezes convida-as a sair. E acho que isso... Um colégio tem que ter recursos para trabalhar com essas crianças que têm os mesmos direitos que as outras, e cujos pais também vão pagar para isso, para andarem num colégio. E o Colégio não tem esses recursos, não tem nenhum professor de educação especial, que eu saiba. Dantes tinha, mas era prestação de serviços, não era ninguém efetivo. (EE_04) Essa situação eu desconheço. Não tenho opinião (EE_02)	Intervenção rápida e eficaz Dificuldade em lidar com alunos portadores de necessidades educativas: segregação? Utilização regrada dos telemóveis	

Categorias	Unidades de registro	Indicadores	Obs.:
	Eu conheço alguns com autismo que passaram por aqui e acabaram por sair porque o colégio não dá resposta a esse tipo de crianças. (EE_04) O não uso do telemóvel (EE_02) Sim, sim, sim, muito bem [vários] Gosto muito dessa iniciativa. Espero que se mantenha. (EE_02) Houve um dia que a professora de inglês, estavam a fazer um trabalho de quem é que usa mais o telemóvel. E então ela pôs uma regra na turma. “Quem conseguia, o objetivo era 2 horas diárias. Vamos ver quem consegue atingir o objetivo”. E depois pôs-me a mim também com isso “oh mãe só tens mais um quarto de hora” (EE_03) Eu acho que este colégio tem professor excepcionais. Vou ser sincera, tem professores excepcionais (EE_02) [outros deviam fazer alguma reciclagem (EE_04)] O que eu noto é que eles andam um bocadinho desmotivados. O Colégio estava a começar ali a melhorar, havia ali umas melhoras, e de repente eu acho que isto foi <u>outra vez</u> um bocado abaixo. Eu vejo uma classe envelhecida, já, e muitos professores - não quer dizer que os mais velhos não tenham motivação: alguns ainda a têm e têm experiência, o que é muito Importante - mas depois há aqueles que já estão ali no fim da linha. (EE_03) <i>A esses professores, genericamente falando, que precisariam de reciclagem, que mecanismos consideram viáveis? Que os pais cheguem ao contato deles e promovam, proponham...</i> [Facilitador] Acho que têm que os ouvir, tem que os ouvir a eles. [??] (EE_02) Deve partir da direção do colégio. E os meninos. Acho que se calhar se ouvissem os alunos. A minha filha diz muitas vezes críticas dos professores – eu nunca apoio	Desmotivação de alguns professores; classe envelhecida; “fim de linha” Necessidades dos docentes ouvirem os pais e, sobretudo, os alunos Relevância do perfil docente, independentemente da idade (personalidade)	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Qualidade e bem-estar dos alunos	as críticas dela, posso concordar, mas guardo comigo. Tento sempre que ela não desvalorize o papel do professor, mas há críticas que ela me faz que fazem todo o sentido e que realmente eu fico, não, “tens toda a razão”. Faz parte. (EE_04) Eu gostaria de fazer um pequeno apontamento, a um comentário que fez. Eu não acho que o idadismo seja um problema para um professor. [o que é o idadismo?, perguntam-se; a idade, respondeu-se] (EE_02) Eu também acho que não, eu já tive uma experiência com uma professora que já foi para reforma e isso vai da pessoa e não da idade. Essa professora não era um problema de idade, era de personalidade. Eu até perguntei se ela ainda cá estava. Porque se estivesse, o meu filho não ficava. (EE_03) A minha filha teve uma professora de [...] mazinha. Os trabalhos eram acima de 85 mas embirrou com ela (EE_04) Eu acho que a idade não é um problema. Acho que tem mais a ver com a personalidade porque há novos que não aceitam a diferença, há novos, que não estão a aceitar a inteligência artificial, que é uma nova realidade, e há pessoas com mais idade... (EE_03) Certo, eu continuo a achar. A direção está muito fechada em si. Esta direção está muito fechada em si. Esta direção tem de se abrir. (EE_04) <i>Enquanto Comunidade, também de pais e encarregados de educação, consideram que os vossos educandos / filhos sentem qualidade e bem-estar enquanto alunos desta Instituição?</i> [Facilitador] Sem dúvida, se não estava aqui. Olhe, eu vou dizer uma frase do meu marido que uma vez disse numa reunião. Olhe, as casas de banho podem estar todas sujas, podem os funcionários não fazerem vigilância, até pode haver desmotivação e a	Bem-estar e felicidade, independentemente da falta de vigilância e fechamento da direção Vontade de prosseguir os estudos	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Sugestões, recomendações para o funcionamento do Colégio	Direção estar fechada, mas se o meu filho estiver bem, sentir-se feliz, ele está cá. (EE_02) Faço minhas, as palavras da EE_02. Tanto é que nós ponderamos – ela vai agora para o secundário – que ela fizesse o secundário noutra sítio, fizemos uma pré-inscrição, mas ela disse que afinal queria continuar aqui. Porque não ia sozinha, ou seja, ia até um grupinho considerável de amigos. Ou seja, não era a questão de ir sozinha para algum lado, mas eles, entre eles, decidiram: não, vamos ficar. (EE_04) Eu trouxe meu filho no ano passado no dia 9 para experimentar. Disse ao professor [...] “A decisão dele mudar a meio do ano letivo ficava a cargo do [...]. O [...] veio. Antes de nós o vimos buscar, foi uma a uma sexta-feira, o professor [...] perguntou ao [...] se contava com ele para segunda-feira e o Afonso disse que sim. Isso diz tudo. Ele adora andar aqui. Em relação à interação da turma, o [...] ano tem um grupo de WhatsApp de 2 turmas. Todas as mães, é só mães, os pais não são admitidos, fazem parte do grupo. Nós temos um excelente relacionamento, ou seja, sinto que ele está apoiado até pelo grupo de colegas. É frequente assim do género. “Alguém me sabe dizer qual é o trabalho de casa? Não sei das quantas, porque ele não trouxe o manual. Assim, existe uma interajuda entre as mães muito grande e os pais conversam sobre casos de futebol. (EE_03) No nosso caso temos WhatsApp que vem desde a pré. Então cada ano nós alteramos o título - primeiro ano, segundo ano, terceiro ano - mas o grupo é só os pais da turma. (EE_02) <i>A constituição desses grupos vai na sequência de empatia dos próprios encarregados de educação, interesse em acompanhar os seus educandos ou notam que é consequência eventual desta falta de articulação dos pais entre si [Facilitador]</i> O grupo foi criado a partir de um jantar surpresa à professora do 4º ano e juntamos todos os que entraram desde então (EE_03)	Interação informal entre pais/EE - Abertura da direção à comunidade escolar - Importância da comunicação	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Concordo que uma associação de pais poderia resolver grande parte dos problemas (EE_02) Quer dizer, essa alteração dos walkie talkies Como é que nós temos aqui, de repente, os nossos filhos chegam aqui no primeiro dia, quer dizer, estão habituados a ter a dona [...] ali, ou o senhor [...]. De repente, eles chegam aqui no primeiro dia, está ali um segurança... não pode, não pode trazer. Todos lá fora. Tudo ali. Não pode entrar. E agora um de cada vez. Bem, uma confusão nos primeiros dias, vocês não estão a ver as pessoas, quase cada um por cima umas das outras... Porquê? Porque ninguém sabia. As pessoas chegaram aqui e, então, a Dona [...]? Eu lembro-me perfeitamente: a Senhora Diretora, não sei o nome dela, a doutora [...] estava na entrada, completamente perdida, no meio de toda a gente, que aquilo era uma confusão (EE_03) Eu vou explicar. Havia alunos que não tinham cartão. O meu filho era um deles que entrou a meio do ano letivo e ficou sem cartão o ano letivo todo. No primeiro dia de aulas, o meu filho não tinha cartão, foi dos que teve de ir para a fila para dar nome e número, ou seja, havia ali uma grande confusão. (EE_02) No início não era com isso. No início era, as pessoas chegavam, e depois tinha de ser um de cada vez e depois “o pai está ali”, “não, não podes ir”, “agora vens tu”, bem uma confusão. Mas ninguém está a dizer que não corra bem. O problema é que criou situações descontroladas. Eu vi uma mãe com as lágrimas a cair pela cara abaixo, a dizer, por favor, por favor, deixem-me ver a minha filha, porque eu não sei da minha filha, as lágrimas a cair pela cara abaixo, porque a senhora queria falar com a filha, não a deixavam passar, não chamavam a filha e ela desesperada, eu via-a a chorar. Então isto é assim? E tudo porquê? Porque não houve comunicação. Podia ter dito: atenção, agora a partir do deste ano letivo, vai ser um segurança? Vai ser não sei quê. (EE_03)	funcionamento e organização	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Eu recebi um e-mail do doutor [...] a dizer que a portaria passaria a ser assegurada por uma empresa de vigilância na Vila se via e-mail. (EE_02) Mas nós não recebemos [Vários] Recebi um email a dizer que sempre que o aluno não trouxer o cartão paga 5 €. Isso recebi. (EE_03) Isso é que au acho um exagero (EE_04) [Diálogos dispersos, sobre os email que são recebidos pelos diretores de turma e pela direção] Porque infelizmente este Colégio já teve muitos mais alunos que têm agora. Muitos mais. Quando eu cá andava, cada ano tinha 3 turmas, vinham 2 autocarros de propósito. É uma questão. É uma questão de organização, uma questão de passar a informação, de comunicação. Eu acho que sinceramente, eu estava a sentir isso quando estava aqui doutor [...], que foi o diretor anterior, a comunicação estava muito melhor. Muito melhor. Nós recebíamos mais informação. Estávamos mais por dentro das situações. (EE_03) [impercetível] Enquanto estava cá esse diretor [...] o pessoal docente e não docente andava muito revoltados e muito desmotivados (EE_04) Uma associação de pais resolve muita coisa em que só um representante pode reunir com a direção e expor todos os problemas que possam existir, nomeadamente agressões, que não tinha esse conhecimento, falta de vigilância, etc. (EE_02)		

Sumário

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada dos representantes dos Encarregados de Educação 4º Ano ao 12º Ano, salientam-se as seguintes intervenções.

Relativamente ao incentivo e envolvimento da **participação dos pais e encarregados de educação na aprendizagem** dos filhos / educandos, da parte do Colégio, foi registado que esta participação decorre do dever parental (EE_04), visando estimular a autonomia dos filhos. Trata-se de uma supervisão não interventiva, ordenada à realização, acompanhamento e regulação do cumprimento das tarefas mais difíceis (EE_03). O Colégio comunica a marcação dos testes e as notas aos pais / EE, a quem é solicitada a receção das comunicações, informações e avaliações (intermédias e do período) (EE_02).

Esta comunicação não é interpretada por alguns entrevistados como incentivo: “Não há uma comunicação assim, digamos... é meramente aquilo que é publicado no site. Quando é que são os testes. E portanto, não considero que haja um incentivo, apenas uma comunicação normal como em qualquer estabelecimento de ensino” (EE_02)

Na perspetiva de outros entrevistados, trata-se de uma comunicação diferente de outras escolas (ensino público), consubstanciada em mais informação, disponibilização de uma plataforma com a data dos testes, maior rigor na respetiva marcação e acesso à avaliação intermédia (EE_03): “Eu interpreto isto como uma participação dos pais. Não sei se vocês interpretam também ou não. Ou seja, eu acho que o Colégio tenta com que os pais não os abandonem aqui de manhã, pelo menos eu comparando com a minha experiência anterior.”

Numa outra perspetiva, verifica-se uma comunicação suficiente, acrescida da possibilidade dos pais / EE comunicarem diretamente com o DT. (EE_04): “Eu acho que aqui fazem o suficiente. Eu se sentir necessidade de querer mais algum tipo de comunicação, eu entro em contacto com o diretor de turma e marco uma reunião”.

Nesta primeira categoria, foi antecipada a questão da relação existente entre o incentivo à participação educativa dos pais / EE e a comunicação entre o Colégio e pais. (EE_02), situada ao nível de algumas semelhanças / diferenças entre o Colégio e a escola pública: “Informação [expressão silabada] é o problema deste colégio [ritmado com pancadas na mesa] É a comunicação, a comunicação entre a direção e os pais.”. Na perspetiva deste interveniente, verifica-se falta de informação e de comunicação entre a direção e os pais, concretizada, por exemplo, nas seguintes ocorrências:

- Convite para a participação neste grupo de discussão focalizada: “eu não sei quando é que estava marcada este convite para vir cá, mas eu recebi este convite na sexta-feira para estar cá numa terça. Será que foi assim tão em cima da hora que organizaram? Não me parece...”
- Comunicação atempada de atividades: “O meu filho hoje [terça-feira] foi uma peça de teatro. O papel para dar autorização foi na sexta-feira para casa. Eu pergunto, será que a peça de teatro só foi marcada a semana passada? Não pode. Uma coisa destas tem uma ser marcada com alguma antecedência”.
- O Colégio, enquanto escola católica, previa a catequese incluída na sua proposta educativa, sem que, contudo viesse a suceder naturalmente.

Nos detalhes acima enumerados, verificaram-se algumas opiniões dissonantes entre a perceção de falta de planeamento e de informações sobre a calendarização de atividades (para além do papel, por e-mail) *versus* receção atempada de informações, dentro do período de “48 horas de antecedência” (EE_04)

No que concerne à identificação de **momentos, espaços de reflexão e contextos de envolvimento** dos pais (ex. com a direção, com os professores) quanto à forma de organização global do serviço que o Colégio presta, observou-se a inexistência de um órgão representativo dos pais (ex.: assembleia de pais) (EE_04), enquanto oportunidade para os ouvir, identificar aspetos positivos e validar decisões (“alguma coisa que possam”)... (EE_03).

Ao arrepio do Projeto educativo do Colégio previsto entre 2020 a 2024, chegou a ser cancelada este ano a catequese e as respetivas festas, enquanto marcas identitárias de um colégio católico. Apesar de a decisão ter sido revertida, entretanto e após insistência dos pais, a direção não correspondeu aos sucessivos pedidos de reunião sobre esta matéria: “o que me deixou mais triste, o que me deixou mais triste no meio disto tudo é não termos tido [pausa] ninguém da direção a dar-nos uma palavra, não é, dizer-nos, ok, vou-vos receber. Até hoje. (EE_02) A que acresce que “Portanto, efetivamente o meu filho vai terminar este ano e depois vai ter que seguir o crisma noutra local, porque já sei que não vai haver, como já ultrapassa 2024, eu tenho que esperar pelo próximo projeto educativo não é, pronto.”

Instados os entrevistados a pronunciarem-se sobre se o Colégio apresenta **melhorias** no seu funcionamento, alguma **evolução, estagnação ou recuo**, resumem-se os seguintes comentários:

- Perspetivas diferenciadas quanto aos modos de organização da sala de aula e eventual impacto pedagógico: disposição de carteiras individuais / pares, em U, trabalho individual ou interpares;
- Opinião consensual quanto à melhoria na qualidade e diversidade de refeições;
- Perceção de estagnação, quanto ao modo de integração e regulação de diferentes anos de escolaridade (do 1º ao 12º Ano)
- Inexistência / ineficácia de vigilância nos intervalos
- Estagnação quanto à disponibilização de recursos materiais digitais (quadros interativos) e prevalência do quadro de giz...
- Dificuldade pontual de regulação comportamental de alunos problemáticos e de intervenção rápida e eficaz
- Dificuldade do Colégio em lidar com alunos portadores de necessidades educativas: “Eu conheço alguns ... que passaram por aqui e acabaram por sair porque o colégio não dá resposta a esse tipo de crianças. (EE_04)
- Impacto positivo da utilização regrada dos telemóveis
- Desmotivação de alguns professores, resultante da conjuntura de uma classe envelhecida, em “fim de linha” (EE_03)
- Necessidade e oportunidade dos docentes ouvirem os pais e, sobretudo, os alunos
- Relevância de definir um perfil docente, independentemente da idade mas atenta a “personalidade” (EE_03)

Sobre a **qualidade e bem-estar dos alunos**, percecionada pelos pais / EE, foi consensual que os alunos gozam de bem-estar e de felicidade, independentemente da “falta de vigilância, desmotivação dos professores e fechamento da direção, de que é indício a vontade de prosseguirem os estudos no Colégio. Verifica-se que os pais / EE inauguraram e mantêm modalidades de interação informal.

Quanto a **sugestões e recomendações para o funcionamento do Colégio**, foram enumeradas as seguintes:

- Abertura da direção à comunidade escolar
- Importância e reforço da comunicação interna sobre expedientes
- Instituição dos representantes de pais / EE das turmas
- Instituição de assembleias de pais / EE de ano, para além das de início de ciclo
- Constituição de associação de pais
- Comunicação interna, sobretudo quanto a mudanças estruturais / funcionais
- Agilização de serviços e de práticas de funcionamento e organização interna

Discussão dos dados

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada dos representantes de pais / EE, e após recolha dos dados supra registados, verifica-se que a perspetiva dos entrevistados não foi consensual sobre a **perceção relativa à participação dos pais e encarregados de educação na aprendizagem dos educandos**, interpretada como:

- a) Dever cometido individualmente a cada EE quanto ao estímulo devido à autonomização dos seus educandos, a uma supervisão não interventiva e ao acompanhamento e regulação do cumprimento das tarefas mais difíceis. Da parte do Colégio, são facultadas modalidades de informação *suficientes* (data dos testes, acesso à avaliação intermédia e trimestral, calendarização de atividades)
- b) Inexistência de momentos formais de incentivo à intervenção dos EE, ao nível de canais de comunicação diretos com a direção, da realização das atividades e da oferta educativa identitária (ex.: Catequese).

Esta diferença de perceções, tendencialmente associada ao período de frequência / permanência dos educandos na instituição, pode indiciar disparidade na forma como inicialmente são acolhidos e integrados novos alunos, em contraste com o modo como se processa a interação com os pais / alunos matriculados há mais tempo.

No que concerne **a momentos, espaços de reflexão e contextos de envolvimento dos pais** na organização global do serviço educativo que o Colégio presta, observou-se a inexistência de um órgão representativo dos pais (representantes de turma; assembleia de pais) como oportunidade para os ouvir, identificar aspetos positivos e validar decisões que os corresponsabilizem. De salientar a expressa referência ao facto dos pais / EE não terem sido recebidos e ouvidos sobre questões diretamente relacionadas com dimensões identitárias de um colégio católico (v.g. Catequese)

Quanto a exemplos **de melhoria / evolução ou estagnação / retrocesso** no funcionamento do Colégio, verificam-se perceções diferentes quanto aos modos de organização da sala de aula dos diversos anos de escolaridade, bem como do impacto pedagógico que vierem a resultar das opções a implementar / implementadas. Tal disparidade de perspetivas pode dever-se à inexistência ou a experiências pontuais assistemáticas, de uma estratégia / plano intencional de inovação pedagógica, organização de espaços, modos de trabalho pedagógico, e articulação / regulação dos espaços / setores, destinados aos diferentes anos de escolaridade que frequentam o Colégio.

Registaram-se opiniões consensuais quanto à melhoria na qualidade e diversidade de refeições, bem como aos efeitos positivos da utilização regrada dos telemóveis, indiciadores de alterações intencionais quanto a aspetos pontuais do funcionamento do Colégio.

A prevalência de algumas questões por resolver – inexistência / ineficácia de vigilância nos intervalos; intervenção rápida e eficaz na regulação comportamental de alunos, sobretudo problemáticos; integração e reposta educativa a alunos portadores de necessidades educativas – indicam algumas áreas merecedoras de atenção e investimento organizacional e pedagógico. Ao nível material e tecnológico, detetou-se a estagnação relativa à disponibilização de recursos materiais digitais (quadros interativos).

Tendo sido detetado, ou pelo menos interpretado, que a desmotivação de alguns professores decorre do idadismo de uma classe envelhecida em “fim de linha”, impermeável a eventuais sugestões de melhoria advindas de pais / alunos, é de considerar a pertinência e oportunidade de definir um perfil docente, cuja personalidade profissional seja condizente com um projeto educativo diferenciado e diferenciador, portanto, identitário.

Tendo sido consensual que os alunos gozam de bem-estar e de felicidade, mau grado as lacunas supra identificadas, os pais / EE apresentam sugestões e recomendações não despidas para a melhoria do funcionamento do Colégio, que se transcrevem e explicitam:

- Abertura da direção a toda a comunidade escolar, a nível interno e externo
- Reforço da comunicação interna sobre todas as dimensões estruturais, funcionais, organizacionais e pedagógicas
- Instituição de órgãos representativos de pais / EE de turmas, ano e ciclo, na modalidade de conselho, assembleia ou associação de pais

- Implementação de modalidades integradas de auscultação, audição e consultoria, a nível interno e externo, quanto à conceção, implementação, projeção de impacto e sucesso, relativos a mudanças estruturais, de serviços e de funcionamento / organização interna

Observando-se, por último e tomando como referência cerca de 13 alusões à palavra “direção”, que não foram identificados os respetivos titulares ou respetivos âmbitos de competências, sugere-se a desanonimização e identificação dos membros que a compõem, mediante a identificação de todos os titulares e respetivas áreas de competência funcional (v.g. organograma) de acordo com uma lógica de identificação e responsabilização ética (*accountability*)



ANÁLISE DE CONTEÚDO Entrevistas dos grupos de discussão focalizada
GDF Lideranças intermédias [D_Ld_Intm]

Grupo 2: Lideranças intermédias

06/02/2024 11:30h

Lideranças intermédias (Coordenadores)

- Ciclo e de Nível
- Departamentos Curriculares
- Diretores de Turma
- Equipa de Cidadania e Desenvolvimento
- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- Outras estruturas de coordenação educativa (Professor Bibliotecário, Serviços de Psicologia e Orientação, Equipa de Pastoral, etc.)

Questões abertas para discussão:	
4. Autoconhecimento	4.1. A comunidade docente aprende com aquilo que faz (autoavaliação)? 4.2. Existem práticas sistemáticas de reflexão sobre as práticas educativas que o Colégio desenvolve?
5. Melhoria da ação	5.1. Essa reflexão está, ou não, a produzir melhorias na ação educativa dos docentes e nas aprendizagens dos alunos? 5.2. Contribui para reforçar a coesão, a comunidade profissional, o bem-estar dos profissionais da educação?
6. Construção de uma comunidade educativa	6.1. Que sugestões: de prospeção, de visionamento, de projeção do futuro. Como é que desejam o futuro?

Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Reflexão – formal e/ou informal – sobre as práticas Criação de ambientes de partilha e de colaboração	O objetivo é fazemos algumas reuniões de equipa, não só com a equipa docente, mas também com as pessoas auxiliares e funcionários. Depois do período de adaptação, perceber em termos práticos, o que é que falhou, o que é que resultou, principalmente depois dos períodos letivos (nos períodos não letivos). Há momentos em que nós não conseguimos estar sempre presentes e perceber o que é que falha, o que é que resulta, ou seja, esta reunião presencial acaba por ser importante, pelo menos, no mínimo, uma por período. (D Ld 04)	Realização de reunião da equipa (docentes, auxiliares e funcionários), pelo menos e no mínimo, uma vez por período para perceber o que falha e o que resulta.	Pré-escolar
	Como nós somos um grupo pequeno, muitas vezes a nossa partilha é informal, mas também é formal. Partilhamos, muitas vezes, anos; partilhamos, muitas vezes, angústias e estratégias; aquilo que resulta comigo; porque é que <u>não</u> faço assim; porque é que não faço assado. Isso é o nosso grande momento de riqueza. Somos um bocadinho abertas nesse sentido. Portanto, se a pergunta é: se vocês criam ambientes de partilha e de colaboração? Acho que sim, formais e informais. (D Ld 06)	Criação de ambientes formais e informais de partilha e colaboração.	Línguas
Observação de práticas, reflexão e melhoria	Chegada a altura, nós tentamos ver pelos resultados que temos dos nossos próprios alunos. Isso acontecia muito no ano passado, quando as colegas tinham turmas de novo e estavam a preparar aulas para os exames. Tinham algumas dificuldades em algumas áreas. E nós fazíamos reuniões de grupo a [...]. E tentávamos dar pistas, ajudar a ver como é que elas podiam fazer, revelar as nossas estratégias e elas também. Depois o que as pessoas fazem a partir daí, nós não sabemos, não é? Mas há abertura para nos ouvir.	Reflexão individual sobre as práticas, a partir dos resultados obtidos pelos alunos. Inexistência de práticas sistemáticas de observação de aulas entre pares	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	<i>Não temos evidências de que a aprendizagem que se realiza se repercute na melhoria de ação; pressupomo-la, mas não temos evidências. (D_Ld_06 / Facilitador)</i>	Inexistência de evidências que a aprendizagem colaborativa dos docentes se repercute na melhoria da ação	
Articulação de conteúdos disciplinares entre ciclos	Temos sempre esta sensibilidade de articular os conteúdos, porque às vezes pegamos nos alunos no décimo ano e damos-lhes conta que há ali conteúdos, que são abordados ao nível do terceiro ciclo, mas são muito mais consolidados e aprofundados ao nível do secundário e nós fazemos essa articulação. Pedimos às colegas para decidirem sobre determinados conteúdos e já se vai notando de ano para ano que realmente é eficaz esse diálogo que temos com os colegas, porque elas já têm o sentido de nos ouvir e de preparar, sabendo que no exame nacional é expectável que os alunos estejam mais à vontade em determinados conteúdos do que noutros. Penso que há essa preocupação. (D_Ld_07)	Diálogo de articulação de conteúdos entre ciclos: 3º Ciclo e Secundário	
Articulação entre diretores de turma	Enquanto [coordenadora dos diretores de turma] fazemos, também, antes dos conselhos de turma, uma reunião orientadora, um plano para ajudar a que os diretores de turma se sintam mais apoiados. Também acabamos por partilhar o que vai acontecendo nas nossas turmas. (D_Ld_07)	Realização de reuniões de orientação dos diretores de turma	
Papel do diretor de turma	<i>Partilham o que de bom realizam, e que de menos bom? Qual é a tónica, o sentido dessa partilha? Partilham que práticas: pode dar um exemplo? (Facilitador)</i> A nível da preparação prévia, o guião tem mais como objetivo que a reunião flua no mesmo sentido em todos os conselhos da turma, portanto, é um guia orientador. Quando há problemas, questões que não funcionam tão bem, é mais a título particular informal que vamos, conjuntamente com o diretor pedagógico, trabalhando essas questões mais delicadas. Por exemplo, quando afetam diretamente - aqui o trabalho do diretor de turma é muito a ligação com as famílias	Inexistência de partilha de práticas entre diretores de turma. Disponibilização ao DT's de um guião orientador comum Os problemas e situações delicadas que afetam o diretor	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	- e às vezes sabemos que há casos muito complicados, muito sensíveis e é preciso, às vezes, esse apoio mais particular. Não vamos com essas questões para essas reuniões. <i>O diretor de turma cumpre, sobretudo, um papel de ligação com as famílias.</i> Claro. Sim, isso sim, sim. <i>O diretor de turma é suposto dirigir a aprendizagem da turma ou é suposto que cada um faça a gestão das aprendizagens dos seus alunos nas suas disciplinas?</i> Acho que o papel do diretor de turma tem que ser mais abrangente: ouvir os colegas e depois, em função disso, o que é que está a falhar e tentar aqui estabelecer esta... <i>Estabelecer uma ideia de projeto para aquela turma, será isso?</i> Sim, sim, claro, tem que haver, não é, tem que haver essa ideia e essa reflexão <u>pontual</u>. <i>Tem que haver em termos ideais. E em termos práticos? (Facilitador)</i> Vai havendo nos conselhos alguma reflexão, quando temos os conselhos de turma. <i>Diretor de turma é ser diretor dos colegas que integram o conselho de turma, condutor das lógicas de ensino e aprendizagem que lá se realizam; mas assume mais o papel da ligação com as famílias, porque é um pouco mais difícil, talvez, coordenar a ação de ensino dos seus pares. (Facilitador)</i> Não se esgota só na coordenação com as famílias. A outra parte é muito mais delicada, o trabalhar com colegas sempre que há uma questão dentro da turma, o ter que fazer, assim, o papel de moderador dos colegas, dos alunos, é um papel muito, muito ingrato e eu acho que o perfil não cabe a todos. Sinceramente, acho que não, mas é: acho que temos evoluído. Acho que sim, temos evoluído. (D_Ld_06)	de turma (ligação com as famílias) são tratadas a título informal com o diretor pedagógico. Papel do diretor de turma: sobretudo o de ligação com as famílias e não o de: gerir as aprendizagens dos alunos, estabelecer um projeto de turmas, e coordenar as lógicas de ensino / aprendizagem dos pares. Alguma reflexão sobre o projeto de em sede de conselho de turma. Dificuldade do papel do diretor de turma como moderador dos colegas.	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Eu acho que no passado, às vezes, era mais simples ser diretor de turma quando tínhamos a formação cívica na escola, em que o próprio diretor de turma, como tinha um local, uma hora, um período específico para estar com sua turma a articular, não é, havia uma maior gestão de tempo - eu falo por mim: este ano, não sou diretora de turma mas no ano passado já o fui e é muito complicado termos os nossos problemas. E muitas vezes eu tinha que parar a aula que estava a dar e estar com a turma 30, 40 minutos, o tempo que fosse necessário. E às vezes há um bocadinho de dificuldade nessa gestão. Às vezes também falta ao diretor de turma tempo específico para articular com os alunos porque é muito importante o diretor de turma ouvir os alunos, não é, até para depois dar o feedback ao conselho de turma. Acho que no passado a formação cívica funcionava muito bem. (D_Ld_09)	Necessidade de perfil adequado para os diretores de turma Importância de dedicar um local, uma hora, um período específico para estar com a direção de turma, para articular o trabalho, ouvir os alunos e dar feedback ao conselho de turma	
Ambientes de partilha e de colaboração	Os momentos de partilha são muito mais informais do que propriamente formais. Estamos sempre no café, estamos sempre nas aulas – porque o nosso horário ainda para mais é colado - com os mesmos anos, salvo raras exceções, no almoço. A partilha é muito mais da prática pedagógica, às vezes partilhamos as próprias turmas, ou seja, eu fico com os rapazes todos das duas turmas e o [...] fica com as raparigas. Às vezes, um fica com uma modalidade que está mais à vontade e o outro fica com a outra e fazemos estações, partilhamos as estratégias, resultou bem com este ano, com esta turma; mais nesse sentido, do que propriamente fazermos reuniões que originem reflexão. (D_Ld_08) <i>É uma reflexão na ação. (Facilitador)</i>	Ambientes mais informais de partilha e colaboração do que formais. Permutas de turmas, conforme os conteúdos que os docentes melhor dominam. Reflexão pela ação	Educação Física
	Como [...] acabo por estar numa dinâmica constante com todos os docentes. Nessas reuniões formais, noutras menos formais, temos muitas conversas pontuais e informais sobre determinadas situações e acho que aprendemos sempre mutuamente dos contactos que vamos tendo. (D_Ld_05)	Aprendizagem mútua através de reuniões formais, outras menos formais e	Psicóloga

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
		conversas pontuais e informais	
	Em relação à [...] estou como coordenadora. Nós fazemos reuniões formais da [...], pelo menos, uma em cada período. No entanto, depois, ela faz a ligação toda, de todos os processos até ao primeiro ciclo, com reuniões formais. Já tivemos às vezes reuniões específicas em Conselho de turma com grupos específicos de professores. <i>Nessas reuniões da EMAEI, o que é que debatem em concreto e o que é que resulta da reunião em termos de ação concreta?</i> (Facilitador) Nas reuniões da [...] temos sempre uma representante do pré-escolar, uma representante do primeiro ciclo e eu estou como representante do 2º e do 3º ciclo e uma representante do 3º Ciclo. Basicamente analisamos os processos de todos os nossos alunos que têm efetivamente medidas, quer universais quer seletivas, analisamos os seus processos, avaliamos como é que está o seu desempenho escolar. Tivemos agora, após a revisão do primeiro período, vemos resumos com medidas. Fazemos um Excel muito simples, com as indicações das disciplinas que eles têm mais dificuldades. E depois com base nisso, fazemos essa transposição para o diretor de turma para tentar identificar que medidas podem efetivamente ainda ser mais profícuas para a melhoria do aluno <i>E fazem o seguimento dessas medidas que propõem ao diretor, ou não?</i> (Facilitador) Na sala de aula, não. Temos depois o feedback do que é dado, por observação, não. <i>Tem feedback de quem?</i> (Facilitador) Do professor na sala de aula e depois do diretor de turma do que diz dos alunos. Desde os planos da altura da pandemia – acho que aprendemos muito todos com a pandemia – <i>Porque é que aprenderam muito com a pandemia?</i> (Facilitador)	Reuniões parcelares com grupos específicos de professores Análise e avaliação de processos e das medidas universais e seletivas Transposição de medidas para o diretor de turma Inexistência de observação direta e monitorização Feedback dos pares sobre o que implementam	Coordenadora EMAEI

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Eu tenho uma visão menos otimista do que os meus colegas aqui demonstraram. Eu acho que nós temos sobretudo encontros <i>informais (prolongado)</i> Não quer dizer que não sejam importantes, porque o são, mas não há uma prática corrente de trabalho colaborativo cooperativo. Nós precisávamos de tempo e não temos esse tempo, nós somos poucos, nós temos muitos níveis, nós temos coisas muito diferentes também uns dos outros e efetivamente, aquilo que eu sinto é que nós precisávamos deste tempo para esta partilha mais formal ou menos informal, com mais disciplinas, portanto, com uma partilha de boas práticas. Que fizesse mais esta ligação direta. Pegando na questão do diretor de turma, o diretor de turma pode ter um papel importante, mas que é muito difícil esse papel de coordenar os colegas e é muito difícil, até porque os colegas não olham para o diretor de turma assim. <i>Não é um diretor, é um colega. (Facilitador)</i> E tem de o ser. <i>Não diz nada. (Facilitador)</i> Mas pode haver estratégia de supervisão horizontal entre pares que possa funcionar nesta dimensão e não há, nem sei se temos, se estamos predispostos, é preciso outro trabalho dessa natureza. (D Ld 11)	Inexistência de uma prática corrente de trabalho colaborativo cooperativo, de partilha de boas práticas. O diretor de turma é visto como colega Podendo existir uma estratégia de supervisão horizontal entre pares, haveria predisposição?	
	Era isso que eu ia dizer. No [...] ciclo, apesar de termos uma hora semanal para partilha de práticas, eu diria que mais de 95 (%) é informal: acontece à hora de almoço, à hora do lanche, no corredor quando nos cruzamos... <i>Está relativamente claro que é frequente, mas é informal. Mas disse-me que tinha 1 hora semanal em que se encontram. Formal. E o que é que acontece nessa hora formal de encontro? Não acontece nada? (Facilitador)</i> Acontece tudo o que conseguimos fazer naquela hora formal. <i>Pode-me dar um exemplo real do que aconteça nessa hora? (Facilitador)</i>	1 hora de reunião semanal formal para partilha de práticas, para conversar...	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Ainda ontem numa reunião de trabalho colaborativo do [...] e do [...] ano estivemos somente a preparar uma pesquisa do que havia para fazer. <i>Em algum desses momentos partilham, por exemplo, boas práticas que conhecem? Dificuldades? Pedras no meio do caminho pedagógico, que encontram com alguns alunos?</i> (Facilitador) Há que colegas que vão às reuniões e se sentam lá a conversar e a ver: fizeste isto aqui. Às vezes, até aconteceu na semana passada, isto não funciona comigo, mas está a funcionar muito bem contigo, boa, porque ficou derrotada na sua aula e ali viu que afinal não era assim, funciona com uns e não funciona com outros. (D_Ld_10)		
	Deixa-me só pegar na questão. É que nós temos as reuniões de avaliação intercalares que muitas vezes funcionam como um cumprimento de calendário, não é? Não há efetivamente, nem que fosse mais informal, mas não há este tempo, volto à questão chave do tempo, para uma reflexão, para uma partilha, para perceber o que é que estava bem e o que é que está mal naquele contexto todo. Nós vamos cantar notes, preencher papéis, passamos para a reunião seguinte e vamos fazer a mesma coisa. (D_Ld_11) <i>Mas entende que poderia haver outra agenda se vocês deliberassem isso?</i> (Facilitador) Mas para isso temos de ter tempo, tempo nos nossos horários destinados a isso (D_Ld_01) <i>A questão é: o que nós fazemos com o tempo que temos? E se pudermos fazer outra coisa para além daquilo que já fazemos? Ou se o tempo não dá para mais. Se eu não posso alterar alguns conteúdos do tempo disponível? Para me dedicar a pensar e a partilhar algo que seja mais pedagogicamente consistente, mais relevante. Pode eventualmente ser possível na escassez do tempo que todos nós conhecemos</i> (Facilitador)	Reuniões de avaliação intercalar para o cumprimento de calendário. Inexistência de tempo para uma reflexão, para uma partilha, para perceber o que é que estava bem e o que é que está mal nos contextos	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	<i>Em síntese, em relação a este primeiro ponto, há uma aprendizagem sobretudo informal. Nos momentos formais, também há aprendizagem, embora eventualmente ocorra mais no registo de informalidade.</i> <i>Há uma partilha de práticas e de boas práticas e uma partilha também de problemas na procura de soluções possíveis.</i> <i>Poderia eventualmente, noutras circunstâncias, haver um reforço do trabalho colaborativo e de entreajuda entre os pares, sendo igualmente necessário pensarmos em dinâmicas e processos que facilitem essa interação entre pares.</i> <i>E essa aprendizagem não é sistemática entre pares.</i>		
	Somos 5, ou seja, 2 educadores e 3 funcionários. Nós fazemos este tipo de conversas e reuniões fora do horário de trabalho, (D_Ld_04)		
	<i>Qual é a relação entre o pré e o primeiro ciclo? Há uma articulação vertical das práticas pedagógicas?</i> É o que nós queremos. Queremos muito isso. (D_Ld_04) <i>O primeiro ciclo dá sequência às lógicas pedagógicas desenvolvidas no Pré-escolar?</i> Estamos a trabalhar nisso, não sei. Estamos a trabalhar nisso, no fundo, também temos mais ligação, mais diálogo, mais partilha. <i>Quem é que comanda essa ligação? É o primeiro ciclo ou a educação de infância?</i> Acho que há projetos que partem do primeiro ciclo, muitos que partem de nós e que nós conversamos e em partilha chegamos à conclusão. Se calhar é interessante juntarmos os ciclos, mas sim é um bocado, não é? Vamos andando, vai havendo uma interação, sim, cada vez mais. Sinceramente, não existia há uns anos. Eu estou aqui há pouco tempo. [Exemplo] Fizemos um trabalho de integração, por assim dizer, a partir de uma história: o Peter Pan. Um dos grandes objetivos era a passagem textual para o 1º	Intenção de desenvolver processos de articulação vertical de práticas pedagógicas entre ciclos, a fim de favorecer mais ligação, mais diálogo, mais partilha	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	ciclo e conhecerem desde logo a professora do primeiro ciclo, num ambiente de brincadeira para a aprendizagem. Este projeto funcionou muito bem: não que as outras turmas não respeitem as professoras, mas esta turma tem uma relação muito diferente, muito positiva, com a professora. (D_Ld_10) <i>Este processo de articulação é depois consequente nos ciclos seguintes, por exemplo, pensamos do primeiro para o segundo ciclo. E do segundo para o terceiro e do terceiro para o secundário. (Facilitador2)</i> No final do ciclo, o professor que termina o ciclo reúne com os docentes que vão iniciar no segundo ciclo onde é apresentada toda a turma. (D_Ld_10) Do 2º para o 3º, geralmente os professores mantêm-se, portanto, não há propriamente uma transição mas uma continuidade. E mesmo do 3º para o secundário alguns professores acabam por se manter e há um contínuo associado. (D_Ld_11)	Exemplo de interação entre ciclos Atividades de integração curricular entre ciclos Articulação curricular entre ciclos, por via dos docentes comuns	
	<i>Vamos passar ao seguinte tópico que decorre do primeiro. Há um registo de aprendizagens que vão realizando pelas interações que vão mantendo uns com os outros e é expectável que essas interações produzam melhoria na ação pedagógica. A questão é: podem-me dar um exemplo de melhorias que resultam destas interações informais que vão mantendo uns com os outros ao longo do tempo?</i> Olhe, eu posso dar-lhe um. Nós temos miúdos muito difíceis a nível comportamental, por exemplo, e tentamos cruzar estratégias no sentido da criança estar mais regulada em sala de aula e tem sido bastante positivo. (D_Ld_05) <i>O que me está a dizer é que a melhoria é uma melhoria comportamental. E melhorias no fazer aprender os alunos?</i> [Mas muitas vezes as pessoas estão um bocadinho fechadas para novas metodologias para novas formas de interação (D_Ld_04)] <i>Eu percebo então que esse efeito é um efeito de autorregulação, de melhorar a autorregulação das aprendizagens, a interação entre eles, o comportamento que favorece, que promove as aprendizagens. Em termos</i>	Exemplos de melhorias resultantes das interações informais. Regulação comportamental Fechamento a novas metodologias formas de interação.	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	<i>mais didáticos: notam algum efeito específico em termos de estratégias, mesmo de ensino, métodos de ensino, técnicos de ensino, instrumentos e técnicas de avaliação ou não passa ainda por aí?</i> No caso do português já percebemos entre nós - lá está, nessa partilha informal - vamos percebendo que às vezes compartimentar conteúdos funciona com alunos que têm mais dificuldades. Então a questão, por exemplo, da diversificação dos instrumentos de avaliação, de não ficar só pelo teste sumativo, mas de apostar muito mais na avaliação formativa, tanto para os conteúdos literários como para a gramática, e de que forma é que podemos chegar a todos, aplicando aqui diferentes instrumentos, é algo que nós costumamos fazer. (D_Ld_07) Quando vim para cá, tinha uma licenciatura com diploma a cheirar a tinta e o colega do grupo disciplinar tinha mais anos de serviço do que eu de idade. Podia haver um conflito geracional que não se concretizou. Nós tínhamos anos com turmas em comum. Aquilo que eu sinto é que eu achava que sabia trabalhar em grupo porque vinha de um estágio feito com mais 2 pessoas iguais a mim e trabalhávamos muito bem em grupo. E quando chego aqui, tem uma pessoa que pensa de maneira diferente, tem uma experiência que eu não tenho, percebi que tinha que começar realmente a aprender a trabalhar em grupo com ela. E o trabalho que nós fizemos nos 2 anos em que tínhamos turmas do mesmo nível foi um trabalho muito rico para os dois, porque a experiência que a Margarida tinha e a ponderação que ela tinha em algumas coisas, ajudou-me a pensar de outra maneira. A frescura que eu tinha mais do ponto de vista didático também a ajudou até nalguma emancipação de algumas práticas que acabam por ter uma concretização, sobretudo nos efeitos da avaliação. Fizemos grandes alterações na forma como avaliamos, sobretudo no 2º e 3º ciclo, como diminuição do peso dos testes, com uma preocupação muito maior com trabalhos de grupo, trabalhos individuais, com projetos e ainda hoje, apesar de já não termos turmas partilhadas, continuamos a manter essa comunicação e essa interação. A partilhar e perceber isto funcionou muito bem, isto foi um desastre. (D_Ld_11)	Diversificação de instrumentos de avaliação Efeitos positivos da interação entre pares e do trabalho de grupo entre pessoas com experiências diferentes: visões diferentes, emancipação de práticas instituídas, alteração das práticas avaliativas, maior comunicação e interação.	Boa narrativa de uma ação concreta que teve efeitos positivos nos modos de agir e de interagir.

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Reforço da comunidade profissional	<i>Um outro tópico ainda dentro desta categoria: embora seja um colégio relativamente pequeno, com um número relativamente reduzido de profissionais da educação, este tipo de interações que vocês vão fazendo, consideram que reforça a comunidade profissional, passe a redundância, dos profissionais de educação? Sentem-se bem interagindo, sentem-se bem comunicando, sentem-se a crescer profissionalmente em consequência das interações que promovem?</i> Sim, eu acho que depende sempre da pessoa com quem estamos também. No exemplo que o (D_Ld_11) deu, a colega era uma pessoa extremamente disponível para ouvir. Há colegas que não estão tão disponíveis para nos ouvir. Se calhar aí a passagem dessa informação não é tão conseguida. (D_Ld_05) E é um bocado irmos com o espírito de ouvir e escutar e respeitar a opinião (D_Ld_04) <i>Por sermos diferentes é que nós, aprendemos, porque se fossemos todos iguais, não aprendíamos nada. É a diferença que nos enriquece. Temos que criar momentos para nos encontrarmos, para nos conhecermos, para nos reconhecermos e para sermos melhores, concordam com esta perspetiva? Vocês que têm alguma responsabilidade de gestão intermédia, da liderança intermédia, na instituição, vêm esse caminho aberto e estão disponíveis para o percorrer, eventualmente</i>	Os efeitos das interações e comunicação entre pares, o reforço da relação da comunidade profissional e do seu crescimento profissional dependem da disponibilidade de para ouvir, escutar e respeitar a opinião dos outros.	
Construção da comunidade educativa	<i>O último tópico é sobre a comunidade educativa, quer dizer, nós, no plano teórico, indubitavelmente, somos uma comunidade educativa. O Colégio é uma comunidade educativa. Quer dizer que os professores formam uma comunidade profissional. Para haver comunidade, tem que haver comunicação, tem que haver interação, que haver encontro, tem que haver partilha. O que é que sugerem para sermos uma comunidade educativa que se desenvolve mais, numa lógica de aliança, uns com os outros. E a questão é: como é que se vêm no futuro próximo, como elementos dessa comunidade, e o que é que estão disponíveis para fazer, para reforçar a</i>	Sugestões para a construção / reforço da comunidade educativa, enquanto tal: recuperar alguma identidade, reforçar a importância na comunidade envolvente, reforçar a coesão, a	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	<i>comunidade, porque se pressupõe que a comunidade é algo benéfico para cada um de nós.</i> Fazer parte do colégio para mim, e certamente para o [...] – nós estudamos cá – portanto, é uma pergunta extremamente complexa porque nós fazemos parte de um colégio que está diferente, que precisava de recuperar alguma identidade para ainda reforçar a sua importância dentro de uma comunidade, porque eu acho que isto sai, não está cá só dentro, não é? Nós já temos filhos, há muito colegas nossos, netos de pessoas que já estudaram cá. Portanto, para mim é um assunto muito complexo, que me toca bastante. (D_Ld_06) <i>... e desafiante. Percebe-se, por entre as suas palavras, que poder-se-ia eventualmente fazer mais para reforçar a identidade, a coesão, a comunicação, a comunidade do Colégio de Ermesinde.</i> Não consigo dizer o que fazer, como fazer,... <i>... mas sente esse impulso</i> Sim, sim, sim, sim, sim, sim <i>E, portanto, está disponível para procurar: não tendo respostas está disponível para procurar respostas.</i> Eu acho que a união dos ciclos é fundamental e às vezes nós disponibilizamos tempo para falar de assuntos como, claro que são viáveis, isso é importante, mas este tipo de partilha que estamos a ter hoje era importantíssimo fazermos mais vezes, sem nada (clique de dedos). Fazermos isto, só nós. E falarmos informalmente até destas questões, unir ciclos, fazer mais, criarmos mais acontecimentos comuns, mais partilha. Acho que isto é uma coisa que nós podemos apostar. (D_Ld_04) O Professor falou especificamente da comunidade educativa que nós somos. Não sei se nós, enquanto professores, somos comunidade de aprendizagem. (D_Ld_11) Temos as barreiras do tempo. Uma organização do Colégio que valorize mais, no caso dos professores, práticas pedagógicas, valorize mais trabalho pedagógico em vez de, muitas vezes, ocupar as nossas horas com trabalho que não é pedagógico, que outras áreas do Colégio poderiam fazer.	comunicação, a comunidade, unir os ciclos, disponibilizar <i>tempos de partilha como este</i> para falar informalmente destas questões, fazer mais, criar mais acontecimentos comuns, mais partilha Disponibilidade para procurar respostas Para construir uma comunidade de aprendizagem de professores, o Colégio havia de: valorizar mais práticas e trabalho pedagógico (em vez	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Acho que precisamos de tempo e temos que ter esse tempo para trabalharmos em conjunto. (D_Ld_09) Concretamente, o mês de julho acho que deveria ser um mês para estas partilhas entre nós e convívios - acho que faz falta entre professores. Estamos muito focados em acompanhar os meninos nas férias desportivas. Somos convocados para isso e é realmente um tempo que eu sinto que nos escapa. Aí, sim, teríamos mais disponibilidade para trabalharmos uns com os outros e para nos ouvirmos, mas temos outras responsabilidades atribuídas. (D_Ld_07) <i>Uma nota brevíssima de contexto, quer dizer, a nossa profissão é uma profissão que está um pouco na clausura da sala de aula. Nós vivemos sozinhos com os nossos alunos, fechados dentro de uma sala. E as salas de aulas são como uma caixa de ovos. Tudo separado. Tudo desligado. Porque a estrutura é assim, uma estrutura de desconexão, de separação, de separação de espaços, de separação de grupos, nós precisamos de contrariar a lógica do sistema que nos afasta uns dos outros, que nos separa uns dos outros. Precisamos de criar uma dinâmica que nos aproxima, que nos una, na reflexão, na ação, na interação, no planeamento mais integrado da ação pedagógica em que todos sejam co- autores e co- construtores de um projeto educativo. Talvez isso conduza ao reforço da identidade, ao reforço da coesão. Penso que os presentes partilham da ideia de que é possível haver mais aprendizagem comum, que é possível haver mais comunidade... educativa. Para haver mais comunidade, é</i>	de, muitas vezes, ocupar as horas com trabalho que não é pedagógico, que outras áreas do Colégio poderiam fazer), destinar tempo para trabalho conjunto, para partilha, para escuta mútua, para convívio (por exemplo, em julho e em vez das férias desportivas e outras responsabilidades atribuídas)	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	<i>preciso haver mais comunicação, mais interação, mais presença, mais com-presença. Eventualmente, tentarmos outros modos de gestão de tempo, para que possamos estar juntos, refletir juntos, construir juntos. Respostas mais inovadoras, mais eficazes, nas aprendizagens dos nossos miúdos e nas nossas próprias aprendizagens. (Nós também temos que aprender.) Penso que desejam um futuro mais colaborativo, mais comunicativo, mais interativo, e certamente que isso conduzirá a um maior bem-estar profissional.</i> <i>Vou pedir uma palavra que desenhe o futuro do Colégio, que diga o futuro próximo, o futuro que vocês desejam, o futuro que vocês sonhom.</i> Felicidade (D_Ld_03) Inclusão Colaboração União Recuperação Família Inovação Colégio real		
	<i>“Caminhavam, sem o mapa que faziam.” Era a caminhar que faziam o mapa, porque não havia mapa. Embora o mapa seja útil, há momentos em que não temos mapa e temos que o inventar ou reinventar.</i> A percepção que nós temos, que nos passam é que nosso tempo, se não for muito bem definido, com decisões muito bem tomadas, nós já não temos grande tempo para navegar sem nada. Nós hoje em dia estamos a ouvir falar dos números. E quando eu falei em Esperança, e a Esperança de quem toma as decisões, tomá-las de forma iluminada que nos conduza efetivamente ao sucesso, porque aquilo que temos ouvido é que, se as coisas não correrem bem, mais tarde ou mais cedo, pode não estar aqui o Colégio. Pode estar fisicamente, mas não a trabalhar como Colégio. Eu hoje em dia, sinto-me um pouco um instrumento financeiro, em determinados momentos. Falava-se há pouco nas férias de verão, para que haja	<i>Período de intervenções pós-entrevista</i> Esperança de quem toma as decisões, as tome de forma iluminada que nos conduza efetivamente ao sucesso.	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	aqui uma entrada de dinheiro para que o Colégio possa sobreviver. Nós não somos só professores, nós somos também instrumentos financeiros. E quando nos é apresentado isto, desta forma, é complicado. O que eu peço é que quem toma as decisões tome as decisões corretas e continuo a dizer: o Colégio tem que ser alimentado de alunos da base para o topo. E nós, hoje em dia, temos a pirâmide totalmente invertida, a pirâmide está ao contrário. São os da pré que vão alimentar o Colégio, não é contrário. Nós hoje em dia temos menos alunos na pré do que nos outros ciclos. Isto não pode melhorar sem boas decisões, sem investimento. Espero que quem toma as decisões as tome em consciência do que é preciso fazer. (D_Ld_08) Que as decisões sejam tomadas do ponto de vista pedagógica e das necessidades pedagógicas para os nossos alunos, em vez de meramente de necessidades financeiras. (D_Ld_09) Esta modalidade de auscultação, tal como foi agora aqui exercitada neste grupo de focagem é comum no Colégio? (Facilitador2) Em que sentido? Ou seja, aquilo que eu estou a transmitir, se tenho a possibilidade de o transmitir diretamente. Não, não necessariamente. Até porque as decisões são tomadas e normalmente não passam por nós. (D_Ld_08)	Que as decisões sejam tomadas do ponto de vista pedagógico e das necessidades pedagógicas para os alunos, em vez de das necessidades financeiras. Perceção de que os docentes são instrumentos financeiros, que o Colégio depende de números, sob risco de não trabalhar. O Colégio tem que ser alimentado de alunos da base para o topo (do pré-escolar para os ciclos seguintes. As decisões tomadas normalmente não passam pelos professores. (D_Ld_08)	

Sumário

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada das [Lideranças intermédias](#), registam-se as seguintes conclusões.

I.

Em relação ao primeiro ponto – **autoconhecimento, aprendizagem docente e reflexão sobre as práticas** – verifica-se que os docentes desenvolvem a sua aprendizagem em contextos informais. Nos momentos formais de reuniões, também há aprendizagem, embora, eventualmente, a mesma ocorra mais no registo informal.

Há uma partilha de práticas e de problemas na procura de soluções possíveis.

Deteta-se a necessidade de um reforço do trabalho colaborativo e de entreajuda entre os pares, a fim de pensar em dinâmicas e processos que facilitem essa mesma interação.

A aprendizagem entre pares não é sistemática, não se verificando uma prática corrente de trabalho colaborativo cooperativo, de partilha de boas práticas. “não há uma prática corrente de trabalho colaborativo cooperativo”(D_Ld_11).

Para além dos momentos informais, em que se partilham “angústias e estratégias” (D_Ld_06) entre grupos pequenos, foram identificados os seguintes contextos de interação entre docentes:

1. Reunião de equipa-ciclo (docentes, auxiliares e funcionários), pelo menos e no mínimo, uma vez por período “para perceber o que falha e o que resulta” (D_Ld_04).
2. Atividades de integração curricular entre ciclos, por através de docentes comuns.
3. Hora semanal para partilha de práticas, salvaguardando-se que: “há que colegas que vão às reuniões e se sentam lá a conversar” e que “mais de 95% é informal: acontece à hora de almoço, à hora do lanche, no corredor quando nos cruzamos...” (D_Ld_10).
4. Diálogo de articulação de conteúdos entre ciclos: 3º Ciclo e Secundário.
5. Reuniões orientadoras dos diretores de turma, tendo como “objetivo que a reunião flua no mesmo sentido em todos os conselhos da turma”, “para ajudar a que os diretores de turma se sintam mais apoiados” e para “partilhar o que vai acontecendo nas nossas turmas”. (D_Ld_07).
6. Diálogo particular informal entre diretor pedagógico, coordenador de DT’s e DT’s sobre problemas e situações delicadas que afetam a turma e a ligação com as famílias.
7. Momentos de partilha informal em contexto de “café e almoço” (D_Ld_08).
8. Permutas de turmas, conforme os conteúdos que os docentes melhor dominam.
9. Reuniões parcelares com grupos específicos de professores, destinada à análise e avaliação de processos, medidas universais e seletivas, transposição de medidas para o diretor de turma e trabalho colaborativo entre pares sobre a aplicação de medidas em sala de aula. Neste particular, não se verifica observação direta, monitorização ou feedback dos pares sobre o que implementam (D_Ld_09).
10. Sessões mensais de acompanhamento de alunos com medidas seletivas (desde a pandemia) e transmissão direta das dificuldades sentidas pelos alunos aos professores.
11. Reuniões de avaliação intercalar para o cumprimento de calendário, sem oportunidade de tempo para reflexão e partilha.
12. Exemplos pontuais de interação entre ciclos, relativa a atividades (transição textual de uma história).

Os resultados obtidos pelos alunos são objeto de reflexão, mais de índole individual, e deteta-se abertura para a criação de ambientes de partilha e de colaboração intencional e estruturada.

Os momentos propiciadores de aprendizagem docente não são regulares nem sistemáticos, não havendo práticas sistemáticas de observação de aulas entre pares.

Não foram apresentadas evidências que a aprendizagem colaborativa dos docentes se repercute na melhoria da ação.

Detetou-se que o papel do diretor de turma subordina-se mais ao da ligação com as famílias e não o de gerir as aprendizagens dos alunos, estabelecer um projeto de turma e coordenar as lógicas de ensino / aprendizagem dos pares, apesar de se verificar alguma reflexão sobre o projeto de turma

em sede de conselho de turma. Foi evidenciada a dificuldade do diretor de turma, cujo “perfil não cabe a todos” (D_Ld_06), se assumir como moderador dos colegas e do trabalho pedagógico com a turma (No entanto, foi questionado se, a existir uma estratégia de supervisão horizontal entre pares, será que haveria predisposição para tal, já que o DT é sempre visto como colega?) Foi dada relevância a dedicar um local, uma hora, um período específico para o DT estar com a direção de turma, para articular o trabalho, ouvir os alunos e dar feedback ao conselho de turma. Identificou-se a intenção de desenvolver processos de articulação vertical de práticas pedagógicas entre ciclos, a fim de favorecer mais ligação, mais diálogo e mais partilha.

II.

Quanto ao segundo ponto de discussão – **melhoria na ação educativa dos docentes e nas aprendizagens dos alunos e reforço da coesão e bem-estar da comunidade profissional** – constata-se um registo de aprendizagens que se vai realizando pelas interações entre pares.

Como exemplos de melhorias que resultam das interações informais, e apesar do fechamento a novas formas de interação, foram apontadas melhorias na regulação comportamental dos alunos, diversificação de instrumentos de avaliação e os seguintes efeitos positivos da interação entre pares: trabalho de grupo entre pessoas com experiências e visões diferentes, emancipação de práticas instituídas, alteração das práticas avaliativas e maior comunicação e interação.

Verificou-se que os efeitos das interações e comunicação entre pares, o reforço da relação da comunidade profissional e do seu crescimento profissional dependem da disponibilidade de para ouvir, escutar e respeitar a opinião dos outros: “depende sempre da pessoa com quem estamos também. No exemplo que o (D_Ld_11) deu, a colega era uma pessoa extremamente disponível para ouvir. Há colegas que não estão tão disponíveis para ouvir. Se calhar aí, a passagem dessa informação não é tão conseguida. (D_Ld_05)

III.

Relativamente ao terceiro ponto da discussão – **construção de uma comunidade educativa e sugestões de visionamento e projeção do futuro** – foram apontadas as seguintes sugestões para a construção / reforço da comunidade educativa, enquanto tal: recuperar alguma identidade, reforçar a importância do Colégio na comunidade envolvente, reforçar a coesão da comunidade e da comunicação, unir os ciclos e disponibilizar tempos de partilha, como este GDF, para falar informalmente destas questões, a fim de fazer mais, criar mais acontecimentos comuns, mais partilha: “este tipo de partilha que estamos a ter hoje era importantíssimo fazermos mais vezes, sem nada (*clique de dedos*) (D_Ld_04)”

Para construir uma comunidade de aprendizagem de professores, o Colégio havia de: valorizar mais práticas e trabalho pedagógico (em vez de, muitas vezes, ocupar as horas com trabalho que não é pedagógico, que outras áreas do Colégio poderiam fazer), destinar tempo para trabalho conjunto, para partilha, para escuta mútua e para convívio (por exemplo, em julho e em vez das férias desportivas e outras responsabilidades atribuídas).

Foi evidenciada a disponibilidade para procurar respostas: “Não consigo dizer o que fazer, como fazer,... (D_Ld_06)... *mas sente esse impulso* (Moderador) Sim, sim, sim, sim, sim, sim (D_Ld_06)”

NOTAS

1. No período de encerramento formal da Entrevista do GDF, e no seguimento do ambiente gerado (“este tipo de partilha que estamos a ter hoje era importantíssimo fazermos mais vezes, sem nada (*clique de dedos*) (D_Ld_04), os participantes prosseguiram por verbalizar:
 - 1.1. A esperança de quem toma as decisões, as tome de forma iluminada que os conduza efetivamente ao sucesso.
 - 1.2. Que as decisões sejam tomadas do ponto de vista pedagógico e das necessidades pedagógicas para os alunos, em vez de das necessidades financeiras.
 - 1.3. A perceção de que os docentes são instrumentos financeiros e que o Colégio depende de números, sob risco de não trabalhar.
 - 1.4. Que o Colégio tem que ser alimentado de alunos da base para o topo: do pré-escolar para os ciclos seguintes.

- 1.5. Que as decisões tomadas normalmente não passam pelos professores.
2. Não foram verificadas evidências de que a aprendizagem docente se repercute na melhoria de ação: pressupomo-la, mas não temos evidências.
 3. Não foram identificadas, concretamente, partilhas de boas práticas, tónicas ou sentidos da partilha entre pares, o que é debatido em concreto e o que resulta desse debate / reflexão, bem como exemplos ou partilhas de estratégias de monitorização / seguimento / feedback de medidas implementadas.
 4. Há perceção ideal de um “projeto de turma”, mas sem consequência prática.
 5. Não se identificou como interiorizada a natureza e finalidade do papel de Diretor de turma: diretor dos colegas que integram o conselho de turma, condutor das lógicas de ensino e aprendizagem que lá se realizam; coordenador da ação de ensino dos seus pares.
 6. Verifica-se alguma confusão terminológica e prática entre: reflexão-ação; reflexão-na/pela-ação.
 7. Regista-se a perceção que os professores não usam as competências inerentes à *profissionalidade* docente, quanto a:
 - 7.1. Definição da agenda de trabalho colaborativo;
 - 7.2. Gestão de tempo e definição de assuntos prioritários
 8. Foi verbalizada insegurança quanto ao futuro:

“*Caminhavam*, sem o mapa que faziam.” Era a caminhar que faziam o mapa, porque não havia mapa. Embora o mapa seja útil, há momentos em que não temos mapa e temos que o inventar ou reinventar. A perceção que nós temos, que nos passam é que nosso tempo, se não for muito bem definido, com decisões muito bem tomadas, nós já não temos grande tempo para navegar sem nada.” (D_Ld_08)

Discussão dos dados

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada das [Lideranças intermédias](#) e após recolha dos dados registados, verifica-se que os docentes desenvolvem a sua aprendizagem prevalentemente em contextos informais, o que condiciona o desenvolvimento de uma cultura de autoconhecimento profissional e de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de modo estruturado, sistemático e intencional.

Constata-se a partilha de problemas comuns, a procura de soluções possíveis e a necessidade de um reforço do trabalho colaborativo e de entreajuda entre pares, a fim de pensar dinâmicas e processos que facilitem essa mesma interação, mas sem caráter de práticas regulares de trabalho colaborativo cooperativo.

Identificam-se contextos de interação entre docentes, sobretudo através de reuniões formais intra e entre ciclos, entre diretores de turma, entre docentes do mesmo departamento / conselho de turma, entre direção pedagógica e coordenadores, e entre grupos específicos de professores, usualmente, em sede de reuniões iniciais / transição de ano, de avaliação intercalar e de avaliação periodal.

Os resultados obtidos pelos alunos são objeto de reflexão individual, não se verificam práticas sistemáticas de observação de aulas entre pares e não foram apresentadas evidências que a reflexão sobre os resultados se repercute na aprendizagem colaborativa dos docentes e melhoria da ação.

O papel do diretor de turma subordina-se mais ao da ligação com as famílias e não o de gerir as

aprendizagens dos alunos, conceber um projeto de turma, coordenar as lógicas de ensino / aprendizagem dos pares, moderar o trabalho dos colegas e do trabalho pedagógico com a turma, e proceder à supervisão horizontal do trabalho de pares.

Foi dada relevância a dedicar um local, uma hora, um período específico para o DT estar com a direção de turma, para articular o trabalho, ouvir os alunos e dar feedback ao conselho de turma. Verificou-se abertura para a criação de ambientes de partilha e de colaboração intencional e estruturada e a intenção de desenvolver processos de articulação vertical de práticas pedagógicas entre ciclos, a fim de favorecer mais ligação, mais diálogo e mais partilha.

Foram apresentados exemplos de melhorias pontuais resultantes das interações informais entre pares, apesar do fechamento a novas formas de articulação, que evidenciaram efeitos positivos quanto à emancipação de práticas instituídas, alteração das práticas avaliativas e maior comunicação e interação, e que contribuíram para a melhoria na ação educativa dos docentes, nas aprendizagens dos alunos e no reforço da coesão e bem-estar da comunidade profissional.

Com vista à construção / consolidação de uma genuína comunidade educativa, foram aventadas as seguintes sugestões: recuperar a identidade diferenciadora do Colégio, reforçar a sua importância na comunidade envolvente, alimentar a coesão da comunidade educativa, potenciar a comunicação interna, unir os ciclos, disponibilizar /destinar tempos de reflexão e partilha.

Concernente ao visionamento e projeção do futuro, há a salientar a dificuldade em vislumbrar o futuro, mas observou-se como consensual a disponibilidade para participar na procura de respostas, de acordo com os seguintes princípios: precedência das necessidades pedagógicas dos alunos sobre as necessidades financeiras, investimento nos primeiros ciclos de escolaridade, incremento da comunicação interna e envolvimento / comprometimento dos professores nas decisões estruturais.



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

O todo é mais do que a soma das partes.
Elementos para a construção de um referencial analítico de avaliação
das Escolas Católicas Diocesanas do Porto.
Estudo de caso instrumental e projetivo.

Mestrado em Ciências da Educação | Especialização em Administração e Organização Escolar | 2023/2024

ANÁLISE DE CONTEÚDO Entrevistas dos grupos de discussão focalizada GDF Docentes [Dc]

Grupo 3:

Docentes

07/02/2024 14:30h

Representantes de Docentes (sem cargos atribuídos, representativos dos diversos anos de escolaridade e grupos de recrutamento)

Questões abertas para discussão:	
7. Autoconhecimento	7.1. A comunidade docente aprende com aquilo que faz (autoavaliação)? 7.2. Existem práticas sistemáticas de reflexão sobre as práticas educativas que o Colégio desenvolve?
8. Melhoria da ação	8.1. Essa reflexão está, ou não, a produzir melhorias na ação educativa dos docentes e nas aprendizagens dos alunos? 8.2. Contribui para reforçar a coesão, a comunidade profissional, o bem-estar dos profissionais da educação?
9. Construção de uma comunidade educativa	9.1. Que sugestões: de prospeção, de visionamento, de projeção do futuro. Como é que desejam o futuro?

Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Comunidade docente como comunidade aprendente: <i>aprende com aquilo que faz</i> (autoavaliação)	Cada vez mais com a diversidade de alunos que temos e com as dificuldades com as quais nos deparamos essa reflexão é essencial. (D_4)	É essencial da reflexão entre pares, face à diversidade de alunos e dificuldades sentidas.	
Cultura de reflexão sobre as práticas educativas	Em grupo, nas reuniões de departamento, fazemos sempre a reflexão dos resultados e dos métodos e como melhorar. Portanto, isso é feito todos os trimestres: em departamento. E depois, em conversa informais nos conselhos de turma e com os diretores de turma. Quase diariamente. (D_2)	Realização de reuniões: de grupo, departamento (por trimestre), conselhos de turma, diretores de turma (informal e diariamente)	
	No [...] ciclo temos também as reuniões de trabalho colaborativo semanal, que também nos ajuda enquanto momento de reflexão. (D_4)	Reunião de trabalho colaborativo semanal.	
Necessidades sentidas (<i>mudança de paradigma, de lentes...</i>)	Eu, pessoalmente, sou o único professor de [...]. E sinto, também ao longo dos anos todos noutras escolas, que também andei sempre muito sozinho e não tenho nenhum colega especificamente de [...], embora tenha colegas de departamento e há coisas um bocado mais específicas que sinto falta de conseguir discutir. Da minha prática, daquilo que eu faço, tipo de exercícios, tipo de abordagens que faço, certos temas, conteúdos, e sinto alguma falta de uma maior reflexão partilhada. (D_6)	Necessidade dos <i>professores únicos</i> contactarem com pares do mesmo grupo e procederem a uma reflexão partilhada com docentes da mesma área (D_6), (D_7), para além dos departamentos.	
	Eu sinto o mesmo, também, nas palavras do professor [...]. Sou professora de [...] e sou a única. Tenho as turmas do secundário, do 1º Ciclo [de ...] e estou sozinha. Portanto, os professores com os quais eu falo mais ou reflito mais sobre a aprendizagem e sobre os métodos são os professores do departamento, de [...] e de	[visão disciplinar]	

Contacto formal externo com outros docentes; (externalização interna), formação, equipas educativas, contextos formais, convívio,...	[...]. Por isso, sim, sinto falta, não é, de uma pessoa da mesma área com a dialogue e partilhe. (D_7) Isso é geral sobretudo ao nível de secundário, em que grande parte somos professores únicos. Tem a ver com a própria dimensão do corpo docente, que é pequena. Ao nível de secundário somos praticamente únicos na sua disciplina. Eu dou [...] e sou a única no 10º, 11º e 12º ano. Ao nível do ensino básico já somos três colegas. Portanto, aí já há mais uma partilha relativamente aos métodos que aplicamos, as ideias que um colega tem que transmite ao outro, surge mais esse diálogo. A nível do secundário é um trabalho um pouco solitário. No meu caso, eu penso que os colegas é igual, vamos trocando impressões com colegas nossos de outros locais, portanto, que conhecemos de longa data e vamos ajustando de certa forma o que nos parece melhor. Só temos companhia ou de partilha em termos de departamento, mas aí é muito lato, não é? Vai buscar as várias áreas daquele departamento. Em termos de grupo disciplinar eu sinto pessoalmente falta de poder trocar ideias. Nós tentamos fazer o nosso melhor, mas o diálogo com outros, a troca de outras experiências, eu penso que é sempre muito benéfico. (D_8) <i>Portanto, segundo entendo, haverá então uma reflexão mais estruturada ao nível do departamento curricular, uma vez por trimestre... (Facilitador)</i> Sim mas é diferente conforme, por exemplo, os colegas e disciplinas de [...] e de [...]. Mas nós também nas formações que fazemos, por exemplo eu falo por mim, muitas vezes também vamos medindo um bocadinho e vamos ouvindo os colegas nas formações e vamos vendo se estamos ou não estamos a adequar bem o nosso trabalho. E acho que sim, acho que no fundo temos essa essa confirmação, não é? O caso de ser únicos no secundário, pronto, às vezes é um bocadinho sentir um certo apoio, a partilha de materiais... Mas acho que no básico não é assim tanto. (D_2) Desculpa [...] . Eu acho que às vezes é mais a confirmação com o colega do método que estamos a utilizar, às vezes o partilhar de ou uma outra dificuldade específica com aquele grupo turma, como é que o outro colega reagia ou teria feito. Isso fazemos nas formações que temos, com os colegas que ao longo da vida, dentro do	compartimentada? Equipas educativas?] Contacto com docentes da mesma área, externos ao colégio. Aferição de práticas, em sede de ações de formação.	
---	---	--	--

	nosso grupo e vamos partilhando, mas internamente, eu acho que se calhar fazia alguma falta. (D_8) Quanto a isso, acho que estamos em vantagem porque acabamos por estar em grupo – já fomos bem mais e agora somos menos – mas trabalhamos mais em equipa, porque é diferente a nossa relação. A nível do primeiro ciclo, temos 1 hora semanal que está mesmo no nosso horário para fazermos trabalho colaborativo entre [...] e [...] ano, e entre o [...] e [...] ano. Embora já tenhamos dito este ano que não estamos muito de acordo, achamos que devíamos ser todos, o grupo todo, exatamente por aquilo que a [...] estava a dizer de nos ouvirmos e partilharmos. Porque depois acabamos por andar nos corredores, de manhã, no intervalo, nas horas de almoço, portanto, nos nunca desligamos a ficha. Estamos sempre a tentar que haja uma combinação do trabalho, portanto era importante que tivéssemos mais tempo. (D_4) Acho que no mesmo Conselho de turma, ou seja, entre vários professores da mesma turma, nós falamos mais ou menos informalmente na sala dos professores: atenção a este aluno, que faz assim. Ou em várias turmas em que determinado aluno age de determinada forma com o professor, mas não com o outro. Já me aconteceu a mim: tenho alunos que na minha aula não fazem nada e há alunos que na minha aula fazem tudo e que não fazem nada na outra. Fazem nada, no sentido de mau comportamento ou não passam ou não trabalham, não respondem, ou seja, têm diferentes atitudes conforme o professor que têm à frente. E nós, se calhar, se tivéssemos mais uma reunião, em vez de ser apenas conselho de turma, termos um tempo extra, podemos se calhar, coordenar melhor, tratar e relacionar melhor, e tentar arranjar uma solução para aquela questão ou outras questões que possam surgir. (D_5) <i>Há pouco falou da questão de turmas em que os alunos se comportam de modo diferenciado. Por exemplo, o Conselho de turma reflete sobre isso?</i> Sim, sim. (D_2)	Vantagem dos grupos-equipa de ano / ciclo. Necessidade de recurso a momentos informais de contacto (intervalo, almoço,...) Necessidade de mais um momento / contexto de diálogo e partilha formal, para além dos conselhos de turma.	
--	---	---	--

Reflexão—ação pedagógica mais individual que colaborativa	Nas reuniões de conselho de turma, nas reuniões intercalares (D_9), nas reuniões de final de período ou sempre que necessário (D_2) Ou então vamos falando. Como somos uma casa pequena, vemo-nos todos os dias, isso facilita. Quando uma escola é muito grande, em que os colegas não se encontram, ou os da manhã não se encontram com os da tarde, há essa necessidade. Nós nunca sentimos muito essa necessidade, pois na prática, e isso é que importa, não é, estamos muito juntos, portanto, qualquer coisa que aconteça, nós quase nesse dia ou no dia seguinte, comunicamos pessoalmente ou através de e-mail ou através de outro processo qualquer. Acabamos por partilhar as informações. E nunca, e estou aqui há 32 anos, nunca senti, digamos, aquela necessidade formal de haver uma reunião, sei lá, quinzenal o mensal, com o Conselho de turma para tratar de... Nunca senti, porque todas as comunicações são feitas quase logo, não é, de imediato. Ou então são tratadas a nível de, por exemplo: se eu tenho uma informação para dar ao Conselho de turma, envio um e-mail, uma informação qualquer a todos os professores da turma; se algum professor acha que me deve dizer alguma coisa, diz. Como diretora de turma e como professora; informo e sou informada; vamos passando a mensagem. Agora é, é um bocadinho informalmente, não é? Resolvemos muito assim de uma forma pronto. É um bocado, informal, não é? Um bocado empírico, mas não, não temos momentos assim muito... marcados para tratar, ou seja, tratamos quando eles vão ocorrendo, e refletimos nas coisas quando elas vão acontecendo. Tem sido um bocado assim, acho que é um bocado característica de uma casa pequena. (D_2) <i>E produz efeitos? Sim, produz. (D_2) Há alguma evidência? Um exemplo muito concreto (Facilitador)</i>	A dimensão do colégio, o nº de docentes e a coincidência de horário facilita o contacto, a comunicação e a troca de informações informais.	
		Reflexão na ação.	
Colaboração eficaz entre docentes mais no âmbito	Sei lá, por exemplo, um aluno faltou porque esteve doente e houve a falta desse aluno a várias avaliações. Há um remarcar de avaliações com os colegas, com os professores, e o diretor de turma, informa o encarregado de educação do aluno, que irá realizar os testes numa calendarização extra. Ou eu até desconheço que o aluno faltou dia: os colegas também me informam que o aluno faltou. (D_2)	Colaboração eficaz entre docentes, por exemplo, em	

administrativo, que na perspectiva pedagógica	Vamos, vamos alargar um bocadinho mais o exemplo: deteta-se que a aprendizagem dos alunos está a ter ali alguns constrangimentos de evolução. O Conselho de turma, os professores, refletem sobre métodos, estratégias, atividades,...(Facilitador) Mais o professor. (D_2) Sozinho (Facilitador) Sozinho (Vários) Nas reuniões do conselho de turma abordamos essas questões e definem-se algumas estratégias (D_9) Podes definir e agir de imediato e não estar à espera do Conselho de Turma. (D_4) Sim, sim, sim, sim, sim, sim, mas formalmente, digamos, formalmente é isso. (D_2) Quando se conhece que tem alunos com determinadas medidas – no quinto ano, não tanto, temos que esperar um bocadinho - mas no 6º, a partir de um certo ano que já sabes que alunos X Y e Z têm medidas, dizemos ao Conselho logo no início que é preciso fazer isto, aquilo, não sei quê, mais tempo, se não se não tiver, se não atingir determinado, é preciso pôr fichas extra ou uma avaliação extra, uma forma coisa, isso é tudo feito em Conselho. (D_5) Ou seja, eu estando na turma A e transitando para a turma B, sinto que colegialmente tenho estratégias diversificadas, diferenciadas, uma mais de promoção, outra, mais de desenvolvimento, outra mais de consolidação... ... (Facilitador) A nível institucional ou pessoal? (D_8) Pois. (D_5) É que se é pessoal eu tenho um grupo – o grupo turma raramente é um grupo uniforme, pronto, como sabe – eu tento diversificar para conseguir motivar todos, e que alguns, pelo seu grau de facilidade de aprendizagem, não se desmotive. Mas é a nível pessoal. (D_8)	questões pedagógicas-administrativas (ex.; faltas)	
Plano pedagógico reflexivo de turma		Reflexão–ação pedagógica mais individual que entrepares, com exceção de medidas de apoio à educação inclusiva.	Inexistência de um plano pedagógico reflexivo de turma

	<i>Eu vejo que uma estratégia, uma metodologia funcionou excepcionalmente bem. Tenho oportunidade de partilhar essas práticas? Reflito com os pares? Os pares partilham inclusivamente os constrangimentos? Se exemplo, não funciona, ou tenho dificuldade... (Facilitador)</i> Em conselho de turma, uma ou outra pessoa... Existe, vamos ver, existe, se houver na nossa parte relativamente a um colega abertura e conversa, mas não existe nada institucional. (D_4) Em relação à minha disciplina, tenho um colega há partilha imediata, direta. Estamos a fazer, tipo, um exercício ou uma atividade e imediatamente, isto correu muito bem, ou atenção, ou seja depende da relação entre nós...(D_3)	Inexistência de uma prática regular de trabalho colaborativo cooperativo, de partilha de boas práticas	
Práticas sistemáticas de reflexão e repercussão na melhoria na ação educativa dos docentes Informal	<i>Passamos ao segundo ponto. Este sentimento de comunidade docente, que aprende com aquilo que faz, que evolui, que troca impressões, que aprende consigo própria, que transmite, que consolida, que contribui para as aprendizagens dos alunos, é uma cultura instituída ou mais informal? (Facilitador)</i> Informal (D_2) (D_7) Eu acho que no [...] é um bocadinho diferente. Por exemplo, há 2 anos investimos um bocadinho na formação. Na metodologia do projeto, fomos a outros colégios ver como funciona. E temos desenvolvido alguns projetos no âmbito dessa metodologia e realmente temos experimentado que é preciso essa abertura também da nossa parte, de trabalhar de forma diferente e temos conseguido resultados diferentes. Agora acho que às vezes realmente funciona para uma turma, não funciona para outra, não é? Temos que ir adaptando e fazer melhor. (D_4) <i>Na vossa perspetiva, a figura de diretor de turma é um mais um gestor ou um coordenador pedagógico que direciona e coordena as aprendizagens,</i>	A cultura de aprendizagem entre pares, (interinstitucional entre colégios?) que se repercute na aprendizagem dos alunos, é prevalentemente informal	
Papel do diretor de turma			

Articulação entre docentes do mesmo grupo disciplinar	<i>as metodologias de ensino daquele Conselho e daquele grupo de professores?</i> (Facilitador) Mais de gestão, acho que não é mais. (D_5) Não, não me intrometo, digamos, não. (D_2) A não ser que seja uma coisa extraordinária. (D_5) Não temos esse hábito, digamos. Podemos dar um Conselho. Podemos dar uma orientação. Meramente... pronto. Mesmo assim, particular, não é formal, nem temos até essa cultura. Não temos esse hábito, pelo menos aqui no Colégio nunca tivemos esse hábito. Acho que deixamos isso um bocadinho ao critério. Pronto, às vezes podemos transmitir uma ideia ou um caminho, mas cada disciplina também é tão diferente...(D_5) Às vezes, quando há medidas, fala-se especificamente de um aluno e da abordagem. (D_9) Sim, sim, sim é do aluno em particular... Com mais dificuldade numa coisa, mais facilidade noutra, mas é muito pontual... é de gestão. (D_2) Junto do aluno é capaz de haver. É capaz do diretor de turma ser um bocadinho orientador no sentido de incentivar, tentar organizar, dar umas ideias de como o aluno pode melhorar tudo isso junto do aluno. Junto do colega? Não, não termos. (D_5) Queria só voltar ao ponto anterior, sobre a questão entre os grupos disciplinares. Eu vou dar um exemplo muito prático... Dentro do meu conselho de turma a professora de [...], por exemplo, veio falar comigo sobre minha turma. Ela fez a correção do teste com os alunos em grupo. Apesar de não ser do meu grupo disciplinar, lá está, parece-me que é uma estratégia boa. Eu estou a pensar também implementar na	Papel do diretor de turma: sobretudo o de gestor administrativo-burocrático e não o de coordenação pedagógica dos pares. Atuação do diretor de turma mais centrado nos e com os alunos do que com pares. Exemplo pontual de partilha de boas práticas, mas não disseminada a todos.	
--	---	--	--

Partilha e disseminação de práticas: entre a uniformidade e a diversidade / uniformização e diversificação	minha disciplina. Com isto quero dizer o quê? Que este tipo de conversa ou de diálogo informal pode tornar-se uma forma de trabalhar. Que a forma como nós falamos, dialogamos uns com os outros, também pode ajudar a implementar estratégias diferentes. (D_7) Mas sabes o que eu acho? É que não é abrangente. Por exemplo, a colega falou contigo mas não falou a mais ninguém. Se é um bom método, pode funcionar numa turma e noutra não. Isto é trocado entre nós mais com uns do que com outros. São assuntos que não são, por exemplo, levados a uma mesa e discutidos por todos – os prós e os contras – e depois finalmente dizer sim, ok, vamos todos tentar. E eu penso que até para o próprio aluno seria vantajoso haver uma uniformidade de critérios. Mas nós funcionamos um bocadinho assim: a colega experimentou, muito bem, funcionou, conversou com a diretora de turma, mas fica ali. (D_8) <i>Diga-se uniformidade, diga-se diversidade... (Facilitador)</i> Falo várias vezes com a outra professora de [...] e principalmente, mais no secundário; no básico, estamos mais ou menos bem entendidas nesse aspeto. Ela também dá a apoio no sentido de quando tenho dúvidas, também questiono: olha, tentei fazer isto ou esta questão, e ela diz, olha, tenta fazer isto, tenta fazer aquilo. A nossa disciplina é muito específica e não é fácil, trabalhar, é uma disciplina muito difícil e complicada. E aquilo que às vezes pode funcionar numa turma, pode não funcionar noutra. Em determinadas turmas, mencionar a data limite - até ao final de Fevereiro, estou só dar este conteúdo, eles já estavam mais preparados, porque se de repente eu dissesse, tenho 20 páginas para estudar, tenho 100 páginas para estudar, eles entravam em paranoia. Se se dissesse, tenciono terminar até esta data, eles já estavam mais calmos. Já estavam mais preparados. Para umas turmas funcionou, para outras, não. Continuava a ser o caos, portanto, na mesma disciplina. (D_5) <i>Ou seja, havendo algo semelhante a um projeto, a um plano de turma, se calhar algumas dessas estratégias funcionariam neste projeto, neste plano, e porventura, teriam que ser suscitadas outras abordagens para outras</i>	Importância de colocar em comum / disseminar metodologias para sem discutidas, de forma generalizada e não individualizada e pontual A partilha de práticas pode incorrer no risco de uniformização, mas também, atendendo à diversidade das turmas, à diversificação de metodologias.	
---	---	--	--

Comunicação, reflexão e partilha de práticas: informal, intencional, ...	<i>turmas. Portanto, se me permitem resumir: esta reflexão informal que se vai fazendo, ela faz-se, eventualmente, não tão estruturada, ou sistematizada como podia ser.</i> <i>Na vossa perceção, o modo de conduzir o processo de ensino-aprendizagem efetiva-se na melhoria de aprendizagens dos alunos, tal como está, e até ao momento vigente? (Facilitador)</i> Eu acho que pode, sim. Na sua maioria penso que sim. Há miúdos que vão sempre aprender em qualquer forma e há outros que podem ser ajudados e alterando a metodologia... (D_5) Não, mas esta nossa comunicação informal funciona, para a melhoria: a intenção é sempre essa (D_2) <i>Portanto, sentem que os alunos melhoram as aprendizagens, de acordo com o modo como se ensina. (Facilitador)</i> Sim, sim, sim, acho que sim (D_2) <i>A primeira questão seria: a Comunidade docente aprende com aquilo que faz? Existem práticas sistemáticas de reflexão sobre as práticas educativas que o Colégio desenvolve? A se essa reflexão ou essa forma de interação está ou não a produzir melhorias na aprendizagem dos alunos. E agora colocaria 2 questões: relativamente ao sentimento de coesão da comunidade profissional, de bem-estar enquanto docentes... O que diriam? (Facilitador)</i> [PAUSA PROLONGADA]	A reflexão dos docentes sobre a sua aprendizagem não é estruturada nem sistematizada. A comunicação e partilha de práticas entre docentes – apesar de informal – visa como <i>intenção</i> a melhoria da aprendizagem dos alunos, de acordo com o modo como são ensinados.	
Coesão da comunidade profissional	Já estivemos melhor, já... Não sei, é difícil (D_2) [PAUSA PROLONGADA]		

Bem-estar docente	Não é bem a coesão entre o grupo, é mais a coesão de metodologias... pedagógicas... há uma maior diversidade....acho que uns, pronto, caminham mais para um lado, outros ainda um bocadinho resistentes a certas mudanças, outros mais à frente. Acho que estamos um bocadinho, pronto, a várias..., sinto que estamos a várias, não digo velocidades, mas, pronto, em carros diferentes: uns a gasóleo, outros a gasolina, outros elétricos. Não sei se me entende... <i>...quanto ao bem-estar da Comunidade profissional... (Facilitador)</i> Uma altura que eu consegui conversar com os colegas, em estar ali a conversar e a discutir e a resolver muitas coisas, era na hora de almoço. Nós tínhamos uma sala [há 8 anos, em 2016]]onde as pessoas almoçavam e descansavam um bocadinho... sem alunos... e agora... [impercetível, mas deduz-se que esse espaço já não está disponível, substituído pelo refeitório / cantina...](D_3) [esta alteração coincidiu com mudança da direção (D_2)] [impercetível] <i>Coesão, sentido de pertença a uma comunidade profissional, bem-estar... O que vos oferece dizer, para encerrarmos este capítulo ... (Facilitador)</i> Eu ofereço-me dizer que a nível de [...] somos muito felizes no que fazemos, mas o nosso trabalho cada vez mais é burocrático e isso ocupa-nos um bocadinho grande dessa parte do bem-estar que passamos a vida a ter que preencher papéis para tudo, pedir autorização para fazer tudo, e isso complica, por vezes, o bem-estar. [...] Para tudo é preciso um papel. (D_4) Exatamente... (D_4), (D_3), (D_9), (D_2)	Coesão entre o grupo, mas clivagens nas metodologias Inexistência de um espaço físico (sala de estar) [mudança coincidente com a alteração da direção] Condicionantes ao bem-estar: - burocracia	
--------------------------	--	--	--

	<i>Que sugestões? De visão... de prospeção, de projeção do futuro? Se fossem chamados e sugerir, a recomendar, olhar para o futuro, para eventualmente evoluir, melhorar, potenciar... sugestões que vos oferece sugerir. ... (Facilitador)</i> A nível: da escola, do Colégio? (D_6) <i>Comecemos por um. (Facilitador)</i> [PAUSA PROLONGADA] Há tanta coisa (D_6) Sorrisos....(Vários) Na relação com os pais, por exemplo. Da direção pedagógica com os pais. Como diretora de turma tenho, tenho esse conhecimento, pelo menos de há 2 anos para cá. Eu compreendo que a direção - nós precisamos de alunos. E precisando de alunos, efetivamente nós temos de mostrar uma disponibilidade, uma postura de disponibilidade, não é? Nós temos que escutar os pais. Quais são as suas preocupações. Mas, por vezes, pelo menos esta é a minha posição, eu acho que nós devíamos ter uma postura mais formal. Do ponto de vista de ser assim, este é o hábito, no qual o professor trabalha. O professor responde por tudo aquilo que acontece na sua sala de aula. Se ele deu uma resposta aos pais, efetivamente deu-se alguma coisa que correu mal. Mas não deixar ultrapassar o assunto [impercetível] Isso não quer dizer que eu não tenha disponibilidade e abertura para falar com um pai ou com uma mãe, até de outras direções de turma e responder pelo meu trabalho, caso essas dúvidas surjam, atenção. Não sou contra isso. Eu sou é,, Eu acho que nós devíamos ter uma postura, não sei, se calhar a palavra distante vai soar um bocadinho a neutralidade - eu não gosto disso: acho que nós não somos, nem conseguimos ser neutros em nada. Vai soar um bocadinho a neutralidade. Não é isso que eu quero. É, nós temos uma relação que não é pedagógica, porque a relação pedagógica é entre o professor e o aluno. Mas damos aos pais somente aquilo que é necessário. Somente aquilo que é suficiente do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista científico. Nada mais além disso. (D_7)	- menor proximidade informal com os pais... E mais relação formal, distante,	
--	---	--	--

	[PAUSA PROLONGADA] No entanto, não é, portanto, no nosso caso, a relação com os pais é muito importante para que as coisas fluam, não é? Lá está, é um ciclo diferente (D_4) [impercetível] Eu não critico a relação com a família. E eu penso que ela é importante, mesmo como mãe, mas nunca ultrapassar os limites de interferir para... no trabalho docente, na avaliação docente. Eu vou falar enquanto mãe e enquanto professora. Enquanto mãe, era importante perceber o registo de desempenho da minha filha, o trabalho, os limites, o que poderia ela fazer mais, ou eu fazer mais. Nunca questionar o professor, o seu desempenho. A minha filha foi até aqui, não porque o professor não soube avançá-la mas perceber junto do professor o que é que é preciso, eu enquanto mãe, e ela enquanto aluna, fazer para mais. Ou perceber que há um limite, não é? E muitas vezes eu não sinto isto aqui, sobretudo ao nível do secundário, mas no básico também. (D_8) É uma interferência de: o aluno, vamos supor do secundário, é de 20 e tem que ser de 20. E façam o que quiserem, porque ele é aquilo. E isso gera uma pressão, um mal-estar, uma insegurança. <i>Isso pode ser resgatado nos documentos. Mas existe um grande diferencial entre a avaliação interna e externa? (Facilitador)</i> Às vezes, às vezes sim, não é grande diferencial, depende das disciplinas e vai depender dos anos. Sim, mas existe uma diferencial. (D_8) <i>Normalmente é mais sobrestimado na interna? (Facilitador)</i> Sim, sim. (D_5) Na interna há um conjunto de fatores que vão dar um resultado diferente: é uma avaliação contínua. Tem acontecido coisas diferentes: tem acontecido um aluno que	neutra, objetiva, suficiente - não interferir no trabalho e no desempenho docente Pressão, um mal-estar, uma insegurança. Diferencial entre a avaliação interna e externa, resultantes de: modalidades de avaliação,	
--	---	--	--

	leva uma nota elevada e tem uma nota muito mais baixa no exame; e tem acontecido o contrário, aluno que leva de média interna uma nota baixa e depois tem um excelente desempenho no exame porque... aconteceu, porque lhe correu bem. O exame é limitado, o ano não. (D_2) E há outra coisa: os parâmetros avaliativos. Por exemplo, no meu caso, no laboratório: o laboratório tem um peso de 30. É um critério que foi estabelecido assim. Isto é o suficiente para um diferencial de 3 valores. (D_8) Sim, sim. e tem de ser, não é, porque faz parte. (D_2) Está certo, mas poderíamos ter outro critério, que teriam outros pesos. Que poderiam atenuar ou acentuar o diferencial. (D_8) Para o futuro vai ser importante um laboratório, para o exame não é, não é? Mas não é por aí. É por isso que eu acho que as regras são muito injustas nesse aspeto. Um colégio que tem uma média mais baixa, isso não significa que os alunos estejam pior preparados para o futuro. Muito, muito pelo contrário. Sabemos que há escolha, que há seleção...(D_2) Eu posso ter 2 alunos que ao longo de todo o ano sempre foram fracos e eu posso inclusive dizer - eles vão a exame, mas não vão conseguir, que eu sei que não vão - isso a média faz logo baixar imenso. Mas o que eu me estava a referir, não era isso. É esta, esta noção que todos temos, e cada vez mais ultimamente, de que estamos a perder alunos, que economicamente têm-nos sempre dito que não há grande viabilidade, faz em nós um sentimento constante de insegurança. Eu não falo tanto por mim, porque estou em fim de carreira, mas compreendo os colegas mais jovens que estarão... faço-me compreender? (D_8) <i>...essas informações são também informais? (Facilitador)</i> Formais (D_4) (D_1) (D_5) [Vários; impercetível] Foi dito de caras... [... secretário? reunião?] ...geral que se não fosse viável... nem primeira, nem segunda, nem terceira... todos os anos este	parâmetros avaliativos, significado de bem classificado vs bem preparado, ... Sentimento constante de insegurança face à perda de alunos e ao risco de inviabilidade financeira (mediante informação /	
--	---	--	--

	aviso quase que estamos a trabalhar assim: este ano vamos ver o próximo. E este ano foi com as letras todas. Nos anos anteriores, foi mais soft Eu queria dizer isto, pronto, porque realmente estou em fim de carreira. Se calhar atrevo-me a dizer mais. Porque os colegas, muito embora tenham dado todas as garantias de confidencialidade etc. etc. Há sempre um certo constrangimento. Eu acho que é um sentimento que impera mais... e que... mais negativo... (D_8) O sentimento de bem-estar e de felicidade, digamos que está um bocadinho comprometido neste momento, porque nós, antes trabalhávamos com um objetivo, aliás, eu li uma frase que não me sai da cabeça, que é: nós éramos muito melhor pedagogos quando não ligávamos muito à pedagogia. Ou seja, agora isto, nós éramos melhores pedagogos quando não ligávamos tanto à pedagogia, ou seja, quando metemos a pedagogia no nosso dia-a-dia, no nosso, no nosso íntimo, e andamos com ela às costas, nós somos muito piores pedagogos, ou seja, as coisas não fluem com naturalidade, nós não somos tão autênticos quanto podíamos ser, porque lá está, estamos sempre com aquele objetivo: objetivo máximo, atingir objetivo máximo, levar os alunos a atingir o objetivo máximo. Nem sempre eles conseguem, nem sempre nós conseguimos. Então vivemos assim um bocado angustiados e isso é um peso que levamos literalmente às costas, mas é que acabamos por sair daqui, mesmo assim, sabe, derrubados um bocado com o peso e quando perguntou como é que nós nos sentíamos e como é o ambiente, eu já disse, já tivemos melhores dias. Porquê? Porque todos fluía, se calhar mais naturalmente. ou com menos pressão. Por parte de encarregados de educação que esperam de nós muitas vezes coisas que nós não conseguimos dar, nem os alunos conseguem atingir. Outros atingem muito mais facilmente, mas de facto, esta roda agora está a girar com tanta velocidade que nós andamos todos, pronto, com os nervos à flor da pele e muito mais condicionados. E mesmo a nossa relação com os alunos, não com os pares, que eu acho que isso nós conseguimos perceber os limites de todos nós e, portanto, estamos todos no mesmo barco e conseguimos entender isso, mas com os pais e com os alunos nem sempre é fácil. Nem sempre é fácil. É isso que torna a	comunicação formal da parte da direção) Sentimento negativo, de constrangimento O sentimento de bem-estar e de felicidade está comprometido Perda de naturalidade, de fluência, de autenticidade Angústia Peso Sensibilidade Perceção de limites	
--	---	---	--

	nossa vida um bocadinho mais triste. Porque senão era muito mais leve e muito mais, mais feliz. Acho que era mais feliz. (D_2) Eu acho que agradecer seria simpático às vezes. Estão sempre a exigir-nos as coisas, e eu digo isto muitas vezes aos meus alunos, por exemplo, eu tenho um caso difícil na minha turma, toda a gente sabe, e tem-se visto resultados, toda a gente vê e nunca ninguém me disse nada (D_4) É tipo o esperado, é o nosso dever (D_5) [impercetível, várias sobreposições] Tem de haver... compreensão... nós é que temos que fazer, claro... a humildade... de dar um incentivo (D_5) Tudo o que passamos, não é, pandemia, 2 anos de interrupção 2, e depois, quando regressamos, acho que regressamos com ainda com mais peso. (D_2) E mais autonomia... antes confiavam mais no grupo de trabalho. Têm de confiar mais no grupo de trabalho porque todos remamos no mesmo sentido... nós todos queremos... isto é a nossa casa, a nossa segunda casa... não confiam tanto como confiavam antigamente... (D_3) Isso cria em nós uma pressão (D_4) E isso é geral... não é só a casa, é tudo. É toda a gente, são os encarregados de educação, não é, pronto, é a direção e tudo mais. Acho que é tudo. E acho que uns influenciam os outros. Quer dizer os pais, direção, professores, alunos, tudo, é tudo, nós estamos todos pressionados. Eu acho que estamos todos pressionados, os alunos estão muito pressionados. Os alunos estão muito pressionados. E não são felizes. Estão muito pressionados. E os bons alunos, então, estão muito infelizes. Eu acho que sim. Acho que nunca foram tão infelizes como agora, porque têm metas cada vez mais rigorosas e muito mais exigentes a cumprir. Nós, também, pela nossa, pronto, pela nossa prestação,	Tristeza Ingratidão Necessidade de compreensão, humildade e incentivo Falta de confiança Mais autonomia Pressão, em todos	
--	---	--	--

	também estamos, e por eles, e por nós, e pela casa, e pelo Colégio, queremos que esteja sempre bem o melhor possível. Também estamos. E acho que depois a direção perante as circunstâncias, não é, sociais, económicas, sem dúvida...(D_2) Mundo é uma roda. Nós adaptamo-nos a um estilo de trabalho. Depois, de repente, tem outra pessoa. Quando nós já estamos ali andar bem, temos que voltar para trás e começar de novo. Isto é desgastante. (D_4) Às vezes as mudanças, eu já estou aqui já há alguns anos [impercetível, várias sobreposições] Não há uma linha condutora... não há continuidade... nem perspetiva de futuro (D_4) <i>...A direção condiciona fortemente a orientação do trabalho dos docentes?</i> (Facilitador) Claro que são eles que decidem... nós é que temos de nos irmos adaptando. Nós tínhamos alguns projetos com a direção antiga que agora caíram por terra, não é? Isto agora mudou e temos que começar tudo outra vez. (D_4) <i>Falemos no passado recente. Que alterações é que houve?</i> (Facilitador) A casa teve durante muitos anos sempre a mesma direção, sempre a mesma linha de pensamento, de atuação e mesmo de ideal (D_8)... embora se fosse evoluindo sempre numa progressão (D_2) e depois daí surgiram uma, duas, três... quatro direções, esta é a quarta, em muitos poucos anos. De 2016 até agora a Casa teve quatro, e na minha perspetiva, todas elas diferentes, com caminhos diferentes... Não é o facto de mudar a figura. De diretor ou de equipa. Se é para seguir a mesma linha, não é isso que afeta o trabalho de todos nós. Acho que é a mudança até dos próprios ideais. Isso faz com que andemos aqui um pouquinho. Eu sinto muitas vezes isso. (D_8)	Falta de uma linha condutora, de continuidade, de perspetiva de futuro da parte da Direção Cessaçao de projetos, com a mudança de direção Sucessão de 4 direções nos últimos 8 anos Impacto da mudança de direções com ideais diferentes	
--	---	--	--

	Posso dizer apenas um exemplo muito prático que é o seguinte: A anterior direção, por exemplo, tinha uma proposta que no meu parecer, no meu entender, era muito boa. A [...] falou há pouco na questão da formação, por exemplo, aqueles professores que estão mais sozinhos... numa disciplina... - por ano, sensivelmente faço 2 formações sempre com professores de [...] ou [...] A anterior direção tinha estipulado que nós tínhamos um plafond de 100 € anual para fazer esse tipo de formações. Imagine, por exemplo, uma formação era 60 €, recebíamos e 60 EUR para fazer a formação. Eu acho que isso poderia ajudar-nos, e ajudar-nos não só a nível formativo, aprender novo conhecimento teórico, mas também a contactar com outras práticas. Acho que isso era muito importante. (D_7) <u>O Colégio está associado a algum centro de formação.</u> (Facilitador) [PAUSA] Nós no ano passado tivemos formação da Casa do Professor (D_5) (D_7) [impercetível, várias sobreposições] nossa iniciativa? <u>E o Centro de Formação [...], que é o centro...</u> (Facilitador) <u>Não, não, não, não, não, não.</u> (D_5) (D_7) (D_2) <i>Como é que procura a formação? Creio que procura.</i> (Facilitador) <u>Sempre procuramos, sim.</u> (D_8) Formação que é que é dada pelas editoras que nos é aconselhada pelas editoras, pelas associações de professores. Pertencço à associação dos professores de [...], com sede em [...] e recebo materiais e convites. Algumas sim, outras, como a colega disse (D_9), são muito interessante mas muito caras. Por exemplo, a última, rondava os 460 €. (D_8)	Exemplo: abolição de um plafond de formação (O Colégio não está associado a nenhum CFAE) Oferta formativa prestada por Associação de Professores, Casa do Professor,...	
--	---	--	--

	<u>Mas são muito caras. Eu também era membro da Associação dos professores de [...] quando passou do Porto para Lisboa, deixei de ser porque as formações deixaram de ser tanto aqui a Norte. No Porto eu ainda fiz bastantes, portanto, no Palácio de Cristal, a biblioteca municipal organizava coisas muito interessantes. Depois passaram para Lisboa e eu acabei até deixei de ser sócia, porque realmente era tudo muito caro e tudo lá.</u> <u><i>Já demos por terminado, mas eu creio que há colégios que fazem parte da rede dos CFAE's...</i></u> (Facilitador) [Admiração] <u><i>Fica uma palavra também de incentivo e de gratidão. Ouvimo-la aqui da parte dos alunos...</i></u> (Facilitador) [Admiração, interjeições, sobreposições] Isso é bom, até para promover o Colégio. Para atrair mais alunos, eles falarem no fundo, não é? Os miúdos gostarem de vir para aqui. Chegarem a casa, estarem contentes e querem trazer a bola... (D_3) <u><i>Quando se ouve os alunos a dizer que independentemente do quarto banho, isto é muito melhor...</i></u> (Facilitador) <u>Então imagine se isso fosse tudo bom, como seria?</u> (D_2)	Formações dispendiosas [Feedback positivo às palavras de agradecimentos]	
--	--	--	--

Sumário

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada dos representantes de Docentes (sem cargos atribuídos, representativos dos diversos anos de escolaridade e grupos de recrutamento), registaram-se as seguintes conclusões.

Em relação ao domínio do autoconhecimento, aprendizagem docente e reflexão sobre as práticas, o Grupo registou que é essencial a reflexão entre pares, face à diversidade de alunos e dificuldades sentidas (D_4).

Esta reflexão é feita nas reuniões de grupo, de departamento (trimestralmente), de conselhos de turma e de diretores de turma. Pontualmente, verifica-se a realização de encontros informais diários (D_2) e, formalmente, reuniões de trabalho colaborativo semanal (num dos ciclos de escolaridade) (D_4).

Concernente aos restantes ciclos, a dimensão do colégio (D_8), o número de docentes e a coincidência de horário facilitam o contacto, a comunicação e a troca de informações informais (D_2).

Constatou-se que os professores únicos de determinados grupos de recrutamento sentem necessidade de, a nível interno, contactarem com pares da mesma área, a fim de procederem a uma reflexão partilhada, para além da que se verifica em sede de departamentos curriculares. Pontualmente, os docentes contactam com pares da mesma área, externos ao Colégio, através da formação ou de contactos informais, a fim de aferirem práticas (D_8) (D_2).

Os entrevistados referiram a vantagem da constituição de grupos de ano / ciclo e de equipas educativas, bem como: instituição de momentos / contextos formais, para além dos conselhos de turma; espaço físico / *sala de estar* (entretanto, desativado) enquanto local de relação e contacto informal, para além do espaço de intervalo (sala de professores?) e do período de almoço (D_4).

A reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes assumem caráter mais individual (Vários), que colaborativo; mais administrativo e burocrático, que pedagógico, com exceção de medidas de apoio à educação inclusiva (D_5).

Foi indicado um exemplo pontual de partilha de boas práticas, de articulação entre docentes do mesmo grupo disciplinar, mas não disseminada a todos. Daí, a importância de colocar em comum / disseminar metodologias para sem discutidas, de forma generalizada, e não individualizada ou pontual (D_8).

A reflexão dos docentes sobre a sua aprendizagem não é estruturada nem sistematizada. A comunicação e partilha de práticas entre docentes – apesar de informal – assume a *intenção* (D_2) de melhoria da aprendizagem dos alunos, de acordo com o modo como são ensinados. A partilha de práticas pode incorrer no risco de uniformização, mas também, atendendo à diversidade das turmas, à diversificação de metodologias (D_5).

O papel de diretor de turma é sobretudo de gestão administrativa-burocrática, e não de coordenação pedagógica dos pares, e é centrado nos e com os alunos, mais do que com os restantes docentes (D_9), (D_2), (D_5).

Verifica-se a inexistência de um plano pedagógico reflexivo de turma e de uma prática regular de trabalho colaborativo cooperativo, de partilha de boas práticas (D_4). A cultura de aprendizagem entrepares que se repercute na aprendizagem dos alunos é prevalentemente informal (D_2) (D_7). Relativamente à perceção da coesão da comunidade profissional e bem-estar docente, os entrevistados observaram (depois de algumas pausas reflexivas) a existência de coesão entre o grupo docente, mas clivagens nas metodologias de ensino implementadas:

“Não é bem a coesão entre o grupo, é mais a coesão de metodologias... pedagógicas... há uma maior diversidade....acho que uns, pronto, caminham mais para um lado, outros ainda um bocadinho resistentes a certas mudanças, outros mais à frente. Acho que estamos um bocadinho, pronto, a várias..., sinto que estamos a várias, não digo velocidades, mas, pronto, em carros diferentes: uns a gasóleo, outros a gasolina, outros elétricos. Não sei se me entende... (D_2)

O bem-estar docente é condicionado pela burocracia (D_4), pela proximidade informal da direção com os pais (que deveria ser formal, distante, neutra, objetiva e suficiente) e pela interferência dos pais no trabalho e no desempenho docente, algo que suscita pressão, mal-estar e insegurança nos docentes (D_7), (D_8).

O diferencial que se verifica entre a avaliação interna e externa resulta das modalidades de avaliação (*formativa, classificativa*) e dos parâmetros avaliativos instituídos:

“Sim, sim, e tem de ser, não é, porque faz parte.” (D_2);

“Está certo, mas poderíamos ter outro critério, que teriam outros pesos. Que poderiam atenuar ou acentuar o diferencial.” (D_8)

“Para o futuro vai ser importante um laboratório, para o exame não é.” (D_2).

“Um colégio que tem uma média mais baixa, isso não significa que os alunos estejam pior preparados para o futuro. Muito, muito pelo contrário. Sabemos que há escolha, que há seleção...” (D_2)

Foram enunciados ainda os seguintes constrangimentos ao bem-estar dos docentes:

- Sentimento constante de insegurança face à perda de alunos e ao risco de inviabilidade financeira (D_8), expressamente veiculada pela informação / comunicação formal da parte da direção (D_4) (D_1) (D_5)
- Sentimento negativo e de constrangimento (D_8)
- O sentimento de bem-estar e de felicidade está comprometido (D_2)
- Perda de naturalidade, de fluência, de autenticidade pedagógica (D_2)
- Angústia, peso, “nervos à flor da pele”, percepção dos limites, vida um pouco mais triste (D_2), sentimento de ingratidão (D_4), ausência de compreensão, de humildade e de incentivo (D_5)
- Falta de confiança, necessidade de mais autonomia (D_3), e maior pressão (D_4), em todos e por todos:

Os alunos estão muito pressionados. E não são felizes. Estão muito pressionados. E os bons alunos, então, estão muito infelizes. Eu acho que sim. Acho que nunca foram tão infelizes como agora, porque têm metas cada vez mais rigorosas e muito mais exigentes a cumprir. Nós, também, pela nossa, pronto, pela nossa prestação, também estamos, e por eles, e por nós, e pela casa, e pelo Colégio, queremos que esteja sempre bem o melhor possível. Também estamos. (D_2)

Relativamente a sugestões – de prospeção, de visionamento, de projeção – do futuro, os participantes referiram a ausência de uma linha condutora, de continuidade e de perspectiva de futuro da parte da direção (D_4), (D_8). Registou-se a cessação de projetos com a mudança de direção. Constatou-se a sucessão de quatro direções nos últimos oito anos e o seu impacto desta mudança, até dos próprios ideais diferentes (D_8) (Ex.: abolição de um plafond de formação) (D_7)

Especificamente sobre formação, constatou-se que Colégio não está associado a nenhum CFAE (D_5) (D_7) (D_2), que os docentes, pontualmente, frequentam ofertas formativas prestadas por Associação de Professores (dispendiosas) (D_8) e que frequentaram formações dinamizadas pelo Colégio (Casa do Professor,...) (D_5) (D_7)

Discussão dos dados

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada dos representantes de Docentes (sem cargos atribuídos, representativos dos diversos anos de escolaridade e grupos de recrutamento), e após recolha dos dados registados, verifica-se que, ao nível do autoconhecimento, apesar da reflexão existente sobre as práticas pedagógicas em momentos formais de reuniões de grupo, de departamento (trimestralmente), de conselhos de turma e de diretores de turma, foi apontada como essencial a reflexão entre pares, face à diversidade de alunos e dificuldades sentidas, de forma estruturada e regular, para além da troca de informações informais.

A dimensão do colégio, várias vezes nomeado como “Casa”, o número de docentes e a coincidência de horário facilitam o contacto, a comunicação e a troca de informações entre pares. Constatou-se que os professores únicos de determinados grupos de recrutamento sentem necessidade de, a nível interno, contactarem com pares da mesma área, a fim de procederem a uma reflexão partilhada, para além da que se verifica em sede de departamentos curriculares. Pontualmente, alguns docentes contactam com pares da mesma área, externos ao Colégio, através da formação ou de contactos informais, a fim de aferirem práticas.

Esta referência suscita a problemática de uma visão disciplinar compartimentada, alheia às possibilidades de um trabalho colaborativo entre docentes de diferentes grupos disciplinares. Tal como apontado pelos entrevistados, é oportuna a constituição de grupos de ano / ciclo e de equipas educativas, bem como a instituição de momentos / contextos formais de reflexão e partilha de práticas educativas, com carácter colaborativo e pedagógico que supere a reflexão individual e a simples resposta administrativa-burocrática aos desafios emergentes.

Esta tendência é atestada pela percepção havida relativamente ao papel de diretor de turma, a quem é cometida, sobretudo, a gestão administrativa-burocrática, e não a coordenação pedagógica dos pares. Verifica-se a inexistência de um plano pedagógico reflexivo de turma e de uma prática regular de trabalho colaborativo cooperativo, de partilha de boas práticas, que resultam numa cultura de aprendizagem entre pares de natureza informal.

Apesar da existência pontual de partilha de boas práticas e de articulação entre docentes do mesmo grupo disciplinar – que devia, na linha do apontamento anterior, generalizar-se a equipas educativas interdisciplinares – verifica-se a necessidade de discussão, disseminação e generalização de abordagens e metodologias pedagógicas, sensíveis ao risco de uniformização, mas abertas às possibilidades de diferenciação e diversificação pedagógica.

Para além de individual, a reflexão dos docentes não é predominantemente estruturada nem sistematizada, ainda que se verifique a *intenção* ideal de melhoria da aprendizagem dos alunos, sem que se identifiquem modalidades objetivas de monitorização dos efeitos da aprendizagem docente na repercussão da melhoria na aprendizagem dos alunos.

Relativamente à percepção da coesão da comunidade profissional e bem-estar docente, os entrevistados registaram algumas hesitações em responder a esta questão. Referindo a existência de coesão entre o grupo docente, apontaram, contudo, clivagens sentidas nas metodologias de ensino implementadas pelos professores, o que suscita as questões enunciadas anteriormente: estruturação e regularidade de interação e reflexão entre pares, visão disciplinar compartimentada, trabalho colaborativo entre docentes de diferentes grupos disciplinares, constituição de equipas educativas de ano / ciclo, planificação e articulação pedagógica, discussão, disseminação e generalização de abordagens e metodologias pedagógicas uniformes/diferenciadas, transição do plano das *intenções* para a sua concretização, monitorização dos efeitos da aprendizagem docente na melhoria na aprendizagem dos alunos. Como exemplo de ausência desta articulação, aponta-se a inexistência da definição ponderada dos parâmetros avaliativos fixados ao nível interno, face à avaliação externa.

Tal como apontados, o bem-estar dos docentes é condicionado pela insegurança quanto à perda de alunos e risco de inviabilidade financeira do Colégio. O clima gerado por estas dimensões repercute-se num sentimento comum de pessimismo, constrangimento, *comprometimento apenhorado*, perda de naturalidade, fluência e autenticidade pedagógica, angústia, ónus (peso), nervosismo, percepção do limite e um pouco mais de tristeza.

Foram ainda apontadas a falta de confiança e de autonomia como fatores de confrangimento e de pressão.

Concernente a perspetivas de futuro, os entrevistados situaram a questão na ótica da ausência de uma linha condutora, de continuidade, de perspetiva de futuro e, mesmo de ideais, da parte das próprias direções, cujas equipas (no total de quatro) foram alteradas nos últimos oito anos, o que se repercutiu, por exemplo, na interrupção / cessação de projetos em curso (como o *plafond de formação*). Sobre este particular da formação, o Colégio não está associado a nenhum CFAE e não foi evidenciada a existência de um plano formativo institucional.

Externalização interna da formação, equipas educativas, contextos formais e convívios entre docentes dos três colégios diocesanos.



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

Mestrado em Ciências da Educação | Especialização em Administração e Organização Escolar | 2023/2024

O todo é mais do que a soma das partes.
Elementos para a construção de um referencial analítico de avaliação
das Escolas Católicas Diocesanas do Porto.
Estudo de caso instrumental e projetivo.

ANÁLISE DE CONTEÚDO Entrevistas dos grupos de discussão focalizada
GDF Colaboradores não docentes [ND]

Grupo 6: Colaboradores não docentes [ND] 07/02/2024 16:00h
Colaboradores não docentes [ND]

Questões abertas para discussão:	
10. Autoconhecimento	10.1. Os colaboradores são incentivados e envolvidos em participarem na vida do Colégio? 10.2. Refletem entre si, e com a Direção, os professores e os alunos formas de organizar o serviço do Colégio?
11. Melhoria da ação	11.1. Consideram que o Colégio evidencia melhorias no seu funcionamento? 11.2. Sentem-se parte desta comunidade? Integrados? Com qualidade de trabalho e bem-estar?
12. Construção de uma comunidade educativa	12.1. Que sugestões para um Colégio ideal? Como é que desejam o futuro?

Transcrição: categorias / unidades de registo / indicadores

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Incentivo da participação e do envolvimento na vida do colégio	<i>Na nossa perspetiva, os colaboradores são incentivados a participar na vida do Colégio e são envolvidos?</i> [Facilitador] [Pausa] Eu acho que sim (ND_02) (ND_03) Quer dizer... (ND_04) [Intervenções simultâneas e reposição da ordem de intervenção] Não, é assim: há aqui 2 coisas distintas. Uma é a nossa opinião, outra, são as coisas como elas são no dia-a-dia, pronto. Eu vou falar das coisas na minha perspetiva, as coisas como elas são. Sinto que nós somos envolvidos no dia-a-dia do Colégio, até porque temos funções específicas que nos obrigam a isso é. Na minha opinião, se poderíamos ser mais envolvidos, se calhar sim, mas isso também não depende só de nós, depende também da direção e do que eles têm em mente para nós. Para já, o que nos pedem, pelo menos eu falo por mim, acho que falo por todos, o que nos pedem, a gente cumpre (ND_02) [Pausa] Sim (Vários) O meu serviço é um bocado diferente, eu sou [...] e geralmente não estou muito... envolvida nesses convites para participar (ND_02) Todos nós temos serviços específicos, se bem que, tirando a [...] ela sim tem um serviço específico, está na [...], nós somos, vamos dizer vigilantes, agora já nem sei bem o que nos chamar. Quando vim para aqui trabalhar, éramos prefeitos. (ND_02) Assistentes educativos (ND_05) Agora somos assistentes educativos e pronto. Em termos de trabalho, somos, e eu vou dizer isto não é em tom depreciativo, mas somos pau para toda a colher. O que for preciso fazer, a gente faz desde vigilância das próprias crianças, ou até serviços de limpeza. Mas pronto, é isso que que nós temos. Foi com isso que concordámos e é assim que está. Agora, até que ponto é que poderíamos estar mais envolvidos, não sei.... (ND_02)	Globalmente, os colaboradores são envolvidos no dia-a-dia, de acordo com as suas funções, e cumprem com o que lhes é pedido pela direção, com margem de maior envolvimento. Os entrevistados assumem o serviço específico de ‘vigilantes’, ‘assistentes educativos’ (anteriormente designados como ‘prefeitos’), e de limpeza, ou seja,	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Pois, é essa a questão, desculpa interromper. Incentivados, em que atividades? No geral, na vida do Colégio num todo? Não, eu na minha parte sou da [...] e sou incentivada também devido à coordenadora que tenho. E, portanto, eu trabalho diretamente com a coordenadora. Sou incentivada e envolvo-me em tudo o que também me interessa e tenho motivação para... Agora, as diferentes idades é muito diferente na realidade. A [...] é muito diferente: eu no dia-a-dia, em relação às idades superiores, portanto, as respostas diferem, com certeza. (ND_08) Acredito. Nós temos funções idênticas, mas dentro de faixas etárias diferentes. (ND_02) E muitas vezes a incentivação é feita, mas muitas vezes há certas coisas que também não interessa muito incentivar e saber, mas nós estamos por dentro e não vale a pena, não nos compete a nós saber aquela parte que não sabe, mas há muitas vezes se soubéssemos a coisa correria melhor. (ND_10) Sim, certas questões poem-nos um bocadinho à parte. Poem-nos na ignorância, digamos assim (ND_5) Um exemplo, um passeio no dia tal, às x horas, a turma tal não está. OK, essa turma naquele dia não está. Então vai dar para fazer isto agora, porque sei que vou ter tempo naquela altura. A turma não está, vou fazer outra coisa mais bem feita. Às vezes não nos interessa saber se elas vão sair, mas às tantas para gerir mais o nosso expediente de trabalho, era mais fácil se soubéssemos que eles iam sair. (ND_10) <i>Mas chegam a saber [Facilitador]</i> (Vários, confuso) Em cima da hora [?] Eu nem chego a saber [??]	serviços multifacetados. Pontualmente, verifica-se uma colaboração e envolvimento mais estreito com docentes, de acordo com o ano de escolaridade / faixa etária. Os colaboradores são incentivados, cientes que, por um lado, há aspetos que não lhes compete saber e, por outro, se acaso soubessem, o serviço correria melhor. Perceção de se sentirem ‘à parte’, por exemplo: quanto à informação sobre as saídas dos alunos, o que compromete a gestão eficaz das tarefas. Fora do seu setor, não sabem dos demais; no seu setor,	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Se não for no nosso setor, nós não sabemos, ponto. Se for nosso setor, como disse o [...], em cima da hora. (ND_02) Disseram-me hoje que havia esta reunião. (ND_05) Sim, mas estamos a fugir um bocadinho ao tema do incentivo, do convite. (ND_07) Sim, mas não fui informado antecipadamente... (ND_05) Sempre que somos convidados... (ND_07) nós estamos presentes (Vários) <i>Por exemplo, soube que havia hoje uma visita de estudo do [...] Quem é o colega mais próximo desse setor, quando é que soube? [Facilitador]</i> Não soube... não sabia. Eu por acaso olhei para as 2 salas, estavam lá as mochilas como se tivesse aulas, por exemplo, para ginástica. Eu não sabia que havia passeio. E, às vezes, sei pelos alunos: “Olhe, oh senhor [...], amanhã temos esta saída e tal”, até fico a saber por aí e não pela direção. Hoje, por exemplo, não sabia. Eu estou na [...] as professoras comunicam, não posso dizer isso que o meu colega está a dizer. (ND_03) <i>Portanto, se me permitem então fazer assim um resumo: dependendo dos setores, da área funcional, há ou não informação [Facilitador]</i> Sempre que somos convidados há incentivo e envolvimento, sim (ND_09) Eu acho que incentivados, somos todos para que isto corra melhor e tentamos dar todos o nosso melhor. (ND_07) Sempre que somos convidados. Acho que sim. (ND_10)	sabem ‘em cima da hora’; e quanto à informação da presente reunião. Os colaboradores estão presentes, e são incentivados e envolvidos sempre que são convidados. De acordo com o ano de escolaridade, os colaboradores, ora desconhecem a realização de ‘passeios’, ora são informados. Dependendo dos setores e áreas funcionais, a informação é variável.	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Reflexão conjunta sobre a organização do Colégio	Quando nos chamam, estamos presentes. É por isso que estamos aqui. Disseram-nos há uma hora atrás. Mas estamos aqui. (ND_05) <i>Uma segunda questão: os aqui presentes refletem uns com os outros, com a direção, com os professores, eventualmente até com os alunos, formas de organizar o serviço do Colégio?</i> [Facilitador] É assim, mais uma vez, só posso falar por mim. No início do ano do ano é-nos dado nosso horário e as nossas funções, vamos dizer assim. Dentro do dia-a-dia normal nós cumprimos aquilo, depois coisas extraordinárias que nos peçam, uma pessoa faz só o alerta que sim, porque isto é verdade, o nosso staff está a reduzir, pelo menos em relação ao que era há alguns anos atrás e porque há sempre aquela justificação “ah são menos alunos”, mas não interessa isso. Isso é uma falsa questão porque ter 700 alunos ou ter 300, os espaços, claro que são menos alunos e o uso é menor, mas tudo o que nós fazemos a 700 também temos de fazer a 300. E justificam sempre, que são menos alunos, que o pessoal foi reduzindo. Não por despedimentos, não é isso, mas porque se reformaram, e não foi, vamos dizer, reposto, nós somos poucos e quando nos pedem algo extraordinário, ou seja, nós estamos aqui e, acho que ninguém me deixa mentir, à parte [...] se eu faltar por algum motivo, isto manca logo, ou se a [...] faltar, ou se a [...] faltar manca logo. Se eu for ao médico naquele dia vai mancar (ND_02) E temos que andar a tapar os serviços. (ND_05) E se alguém tapar o meu, descobre o dele. Eu costumo usar a expressão 'cobre-se a cabeça e ficam os pés de fora' uns passos, pronto. Mas à parte disso - que nós estamos aqui não é para lavar roupa suja, mas eu também não estou a dizer mentira nenhuma - quando nos pedem algo de extraordinário, a gente está disponível, só que faz aquele pequeno alerta. Vou dar um exemplo. Eu hoje fui de manhã, fui fazer uma coisa que não é da minha competência. É para o Colégio, buscar um material para o campo de futebol á para baixo. A direção mandou, eu fui, ponto final, a	A organização do serviço é dada no início do ano e é cumprida no dia-a-dia. Face a situações extraordinárias, a disponibilidade é a possível. Perante a redução do staff, aposentação de colaboradores e falta de reposição de recursos humanos, basta a falta de um elemento (v.g. doença) para que o serviço se ressinta. Verifica-se disponibilidade para a realização de tarefas extraordinárias, mas o serviço-base fica a ‘descoberto’	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	direção mandou. Só que disse logo: no meu corredor não fica ninguém, e não ficou, quer dizer, não ficou eu não sei... Eu saí, agora se foi para lá alguém substituir ou não, não faço a mínima ideia, pronto. Isto para dizer como estava a dizer no início, no dia-a-dia, as funções que nos atribuíram a gente cumpre. Coisas extraordinárias, a gente está disponível, faz a ressalva que não dá para tudo, mas também cumpre. Pelo menos eu falo por mim. (ND_02) Toda a gente faz isso (ND_03) A questão foi reflexão, não é, refletir... É como eu digo. Na pré [...] o que nós estamos a refletir, a pensar, e para melhorar sempre de uma forma positiva, há diálogo diário. Incluindo também por vezes a [...] com [...] em termos de colegas de trabalho e também com as educadoras específicas da sala. Mas é o que eu digo, o colégio é enorme, e eu só estou especificamente na [...]. (ND_08) São fases de transição, da [...] para a [...] e os próprios espaços são diferentes. (ND_02) <i>Mas sentem-se, digo eu, à vontade para dar uma sugestão de melhoria?</i> [Facilitador] Ai, dou... eu dou sugestões quer à coordenadora e educadora, quer à Direção? (ND_08) Nós damos opinião, mas depois chegámos à frente e vemos que caiu em saco roto porque o que nós dissemos, não ficou à vista. (ND_05)	Em alguns serviços, de acordo com o ano de escolaridade e os espaços, há diálogo e reflexão de melhoria. No contexto anterior, verifica-se ‘à vontade’ para dar opiniões e sugestões, que são ouvidas. Nas demais circunstâncias, as opiniões e sugestões prestadas (baseadas no conhecimento do	↗ Preocupação em serem ouvidos

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Melhorias na ação e funcionamento do colégio	Nós opiniões temos. Nos é que estamos num terreno, não é? A direção está mais dentro do gabinete; não está, digamos, no terreno a ver o que é que se passa. Nós é que depois é que comunicamos, se alguma situação, à direção ‘olha assim assim, se calhar é melhor...’ (ND_05) Em relação à [...], temos mesmo que estar dentro do terreno. Que a ligação com a [...] [risos]. Temos que ser nós próprios a dar a nossa opinião, e somos ouvidas e aceites. (ND_08) <i>Vêm refletidas as vossas sugestões. [Sim, sim: (ND_08)] Relativamente ao funcionamento global do Colégio, acham que tem vindo a apresentar melhorias? [Facilitador]</i> Eu só estou cá há 1 ano, e já notei diferença de direção porque o ano passado não era a mesma, portanto, mas os colegas já estão aqui há muitos anos, têm outras opiniões, mas eu noto diferença de um ano para o outro. (ND_08) <i>E pode qualificar, na sua opinião, sempre [Facilitador]</i> Sim. É visivelmente a presença da direção sempre connosco. Eu o ano passado quase era raro ver a direção. O Colégio é grande [Não é assim tão grande – (alguém)] Para mim era enorme porque eu vinha de um diferente estilo de colégio. Mas hoje em dia eu diariamente vejo, por exemplo, um elemento da direção ou 2 diariamente e conversamos diariamente. A direção é diferente. Aqui o colega mais antigo é o [...] está aqui há 25. Eu estou há 22, não, há 23 a já passámos por muitas fases aqui. Quando eu entrei, por exemplo, em 2001, o Colégio vinha de uma fase muito má. Tínhamos poucos alunos, depois reergueu-se. Algures pelo meio teve uma quebra. Portanto, mudaram direções uma a seguir à outra e não sei se foi as melhores apostas ou não, lá está, não me cabe a mim julgar. Depois, quando já estava a melhorar outra vez, veio uma nova direção, que pronto: vou falar dos últimos 2 anos, pronto que é para ser mais fácil. Obviamente que isto não está	terreno) são ignoradas / inconsequentes ↗ ↖ É visível a presença diária da direção e o diálogo, ao contrário do ano anterior. Breve memória: - 2001: fase má, com poucos alunos - O colégio reergueu-se, com quebras pelo meio	↖ A justificação de haver menos alunos é ‘uma falsa questão’ (para 700 ou para 300, os

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	perfeito, e nós sabemos, e seria hipócrita da nossa parte dizer que está tudo muito bem. Não está, basta por aí dizer que precisamos de alunos, pronto. Mas em relação este ano e para os 2 anos transatos, notamos que a direção que assumiu, que está a mostrar vontade, as coisas estão melhores, não o melhor que, se calhar, tanto eles como nós desejaríamos, mas que a continuar assim estamos pelo bom caminho. Agora, nós não vendemos batatas, nem cebolas. Nós prestamos um serviço de educação a crianças e precisamos de crianças. (ND_02) Exatamente. (ND_03) Não podemos ir buscá-las às árvores. [risos] Temos que cativar estes para se falar bem lá fora e depois... (ND_05) Publicidade de boca que é o mais importante. (ND_08) Exatamente. Podemos ir buscar, uma ou outra, a uma árvore (ND_05) Não é assim, eu, lá está. Há aqui coisas distintas do antigamente para agora. Eu quando vim para aqui trabalhar, os professores eram uma classe, estavam ali, intermédia entre a Direção e os ditos pés-rapados que éramos nós. Hoje em dia, já não é assim. São colaboradores como nós. Por exemplo, eu não interfiro no trabalho deles, eles não interferem no meu mas colaboramos. Pelo menos eu falo por mim, dou-me bem com todos os professores. Não há nenhum professor aqui que tenha qualquer tipo de atrito. O que me pedem no que toca às minhas funções, eu estou lá; também se eu pedir alguma coisa, até para chamarem a atenção a determinada situação dentro da sala de aula e que envolva o meu serviço, eles também estão disponíveis e pronto. É uma simbiose. Vamos dizer assim. (ND_02) Eu é a mesma coisa, as pessoas são espetaculares, mesmo tudo o que eu preciso. O que está bem, o está mal... Está tudo bem (ND_03)	- Mudança de direções, umas a seguir às outras - Numa fase de melhoria, a [penúltima] direção <i>regrediu</i> - Não basta dizer que são precisos alunos ↗ - Presentemente, a continuar assim, e não tanto como se desejaria, está-se no bom caminho. A publicidade direta é a mais importante. Existência de colaboração recíproca entre docentes e não docentes, sem interferência nas respetivas funções	espaços são os mesmos. Com menor utilização, é certo, mas o <u>serviço de educação</u> é o mesmo)

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Modos de coordenação e articulação dos serviços não docentes	<i>Em termos de coordenação do serviço como é que há pouco se disse - assistentes educativos – a coordenação é global, uns com os outros ou há algum coordenador, alguma coordenadora, ou é a direção?</i> [Facilitador] Cada um está no seu setor e sabe o que tem de fazer. De vez em quando, temos umas reuniões para se está a correr tudo bem, se é preciso acertar, aqui ou ali qualquer coisa. (ND_09) <i>Mas em conjunto ou individualmente?</i> [Facilitador] Em conjunto, com a direção [vários] Lá está a partir de Setembro, quando mudou agora a direção novamente, temos um membro da direção que é [D1] que está mais perto de nós, e não é só nós, nós, professores, professores até é mais o professor [D3] mas ela está mais perto de nós, não há dia que eu não fale com ela, não há dia que alguma coisa que eu precise ou que ele precise de mim, nesse aspeto, até ao momento. Agora, neste novo contexto não tenho nada a apontar. Até porque, por exemplo, há bocado como falamos de muitas vezes os miúdos terem passeios e nós não sabermos, eu acho que isso era muito fácil de resolver, porque nós temos, felizmente, toda a gente tem smartphones, e gadgets e nós temos o e-mail institucional obrigatório. Muita gente não usa. Mas não é por não querer, é porque para instalar naquele telefone é um bocado complicado. Eu acho que eles podiam perder um bocado de tempo a pôr os e-mails institucionais, todos diretinhos, e vai haver um passeio, por exemplo, imaginemos à segunda-feira, o plano de atividades para a semana, agora vai haver passeio, mandam para toda a gente, mesmo que não seja no meu setor, mas fico a saber, por exemplo, não me interessa nada se o 6º ano vai passear ou não. Mas ficou a saber. (ND_02) Nos na [...] temos a WhatsApp do grupo da [...]. Lá está, a diferença, e eu vendo recados - as crianças são pequeninas, não é - vendo recados dos pais, e para nós	Distribuição por setores e atribuição de funções Realização de reuniões pontuais, em conjunto, com a direção Recentemente, com a mudança de direção, é visível a proximidade diária da liderança. 7 Ativação dos canais de comunicação: v.g. - e-mail institucional, apesar do uso condicionado - divulgação das atividades junto de todos, independentemente do setor	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	todas temos conhecimento porque umas têm horários diferentes de saída e de entrada, no grupo da [...] somos todas informadas, estamos todas com o conhecimento do recado. (ND_08) Mas isso é uma mais-valia, mas a direção pediu-nos para não usar os telefones. (ND_09) <i>Isto é um pormenor, mas reparei que alguém falou em walkie talkies</i> [Facilitador] Sim, sim (vários) Porque antigamente, como era só o microfone (ND_6] para chamar os alunos, a turma, à portaria. (ND_08) Não, foi uma boa medida. Eu ao princípio estava um bocado cético, mas foi uma boa medida. Foi, porque, lá está, eu estou no corredor do [...] e do [...] ano no piso superior, mas eu sei o que é que se está a passar no Colégio, não é que eu tenha interesse em saber, mas estou informado. Por exemplo, qualquer coisa que é preciso, imagine um menino do setor dele, mas o menino até está no recreio e eu vou passar no recreio, por exemplo, pode acontecer, e eu vejo o miúdo, estão a chamar e eu já vou mandar para aí. (ND_02) <i>Todos ouvem e todos comunicam</i> [Facilitador] Sim, sim, não é fechado (vários) [aparte, entre risos] <i>Exceto a [...] que presumo que esteja sozinha no gabinete da [...]</i> [Facilitador]	- WhatsApp: recados, informações Uso condicionado dos telemóveis Mais-valia dos walkie talkies: favorece a comunicação síncrona em tempo real entre todos... ... exceto alguns serviços	Situação crítica a rever

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Sentido de pertença, integração, qualidade laboral e bem-estar	Por exemplo, ainda aqui há dias fizemos um simulacro de incêndio (ND_04) – E eu fiquei na [...], bem morria [risos] (ND_07) - ... e tivemos que seguir o que a empresa que nos prestou serviços e as formações... Só que a empresa - aquilo já estava marcado desde o início do ano letivo anterior - e o que a empresa não sabia é que nós agora temos rádios. Apesar de nós seguirmos na mesma à risca o que eles definiram, não é?, ter um rádio, ou seja, nós fizemos um tempo em que o examinador disse: ‘Eu Não estava a contar que fosse tão rápido.’ Mesmo assim não era perfeito, mas foi, porquê, porque nós comunicamos. Ninguém ardeu (vários, risos) exceto a [...], mas até estava perto da saída. [clima de boa disposição a que seguiu uma ‘pergunta para, com risos, 50000€’] <i>Sentem-se parte do Colégio, bem integrados, com qualidade, e bem-estar.</i> [Facilitador] Breve silêncio Às vezes não (ND_05) Isso é... é muito subjetivo. (ND_08) Exatamente (ND_02) O bem-estar? De...? Em termos físicos, não, porque eu sou muito friorenta. É muito frio, muitas correntes de ar, não mudou, só dentro de uma sala com aquecimento, mas em termos humanos, na [...], eu sinto-me bem. (ND_08) Mas o Colégio não é só a [...] (Alguém) Mas o Colégio não é só a [...] mas também me dou muito bem com quem trabalho indiretamente, mas dou-me bem e conheço as professoras [...] todas, porque também é do mesmo corredor a colega [...], a [...] da... Mas o estado físico, precisava das tais obras que estão a pensar fazer, o [...] está a pensar evoluir e é a intenção.... é um colégio muito antigo. (ND_08)	Comunicação útil, v.g. em situações de simulacro, emergência (exceto o anterior serviço)	IDEM
		Estado e condições dos espaços físicos, a necessitarem de obras Boas relações humanas	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Isso é geral, até os alunos se queixam, do frio, das salas,... Eu fui cá aluno e não havia aquecimento, mas os tempos são outros. Nós não tínhamos frio nessa altura. Agora, prontos, é diferente, esta juventude tem mais frio. (ND_05) Estão a habituados ao ar condicionado (ND_07) <i>Mas a sua primeira reação foi...</i> [Facilitador, dirigindo-se ao ND_5] Não, depende, da perspetiva... Por exemplo, eu tenho uma doença crónica, há certas coisas que eu até nem devia fazer, mas faço. Mas sabem o meu problema, ou deviam saber. Está escrito, acho algures, a minha situação, deviam ter um bocadinho mais de, não digo levarem-me nas palminhas das mãos, mas se calhar ter assim um bocado mais de sensibilidade, se calhar, com certas situações, não têm. Eu estou aqui há muitos anos, não têm. (ND_05) Mas não se importa de repetir (ND_08, para o Facilitador) <i>Eu repito: Sentem-se parte desta Comunidade, deste Colégio, integrados, com qualidade e bem-estar?</i> [Facilitador] O bem-estar, eu estava a falar em termos físicos, e de instalações e de meteorologia, correntes de ar, e fechar janelas, mas motivados, o estar? Eu digo por mim, estar mais motivada. Porque nós, por vezes, por exemplo, o Colégio vai estar encerrado para as crianças. Mas nós temos que vir trabalhar. Na mesma. - Está-se a referir à segunda-feira de Carnaval (ND_5). Nós para sentirmos mais motivados também devíamos estar em casa para descansar, mas não, nós temos que vir, estar presentes aqui, sem as crianças, para trabalhar noutros serviços - Nas limpezas (alguém) sem ser na educação. (ND_08)	Inadequação de serviços atribuídos a quem padece de limitações de saúde, ou, no mínimo, sensibilidade Carência de motivação ('miminhos') associada, v.g. - Isenção do período de Carnaval - Trabalho de limpezas ↗	Situação crítica a rever

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Eu costumo dizer que a motivação começa no ordenado que se paga (ND_05) - Também (vários) Eu acho que é a primeira motivação, uma pessoa vai a um sítio, ‘quanto é que eu vou ganhar’, X; vai a outro, Y; este é melhor. Se calhar vou optar por este porque vai-me dar mais, não é, eu estou quase há [...] anos e é miserável, o ordenado. - Aqueles miminhos [ND_8] É uma das injustiças. Não podemos fazer nada Sim, mas prontos eu tenho gostado caladinha. Estou cá há uns aninhos e passei pelas últimas direções, que foram 3 ou 4. Em relação a esta última, eu acho que há uma mais-valia em termos de informação, não está 100%, mas nota-se uma melhoria e sim, há umas quebras, pá é normal, é normal, e numa instituição como esta é normal. Agora eu acho que se nota uma preocupação com os funcionários, mesmo com os docentes, muitas vezes também são chamados a atenção para haver melhorias em termos de setor de docentes. Acho que sim. Há um acompanhamento. Acho que também há. Poderia haver um acompanhamento melhor, mas estamos no bom caminho, julgo eu. Agora que continue, que não deixem. Agora faltam uns miminhos, às vezes para estarmos mais motivados, se calhar falta, mas se calhar também estava mais habituado a isso. (ND_07) Nós sabemos que de lei nós temos de vir trabalhar. Ninguém está a dizer... Ninguém dá nada a ninguém (ND_02) - Mas um miminhos [vários] Sei que que nos dão a segunda-feira de Páscoa, o dia a seguir ao Natal, que não têm que nos dar [várias intervenções sobrepostas, sobre os dias da interrupção de carnaval, de onde se extrai que os colaboradores não docentes têm de vir na segunda-feira e na quarta-feira]	- Ordenados A última direção, comparativamente às 3 ou 4 anteriores, tem evoluído e melhorado a informação, a preocupação com os funcionários e docentes e o acompanhamento, seguindo um bom. Reconhecimento pelas isenções de Natal e de Páscoa	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
Sugestões para a construção de uma comunidade educativa ideal	- Quem trabalha com crianças, precisa psicologicamente e fisicamente destes mimos, que é o chamado descanso. (ND_08) - A cabeça descansar (ND_05) - É muito importante. (ND_08) - Nós estamos com barulho todos os dias (ND_05) - Nós temos que estar sempre com um sorriso e bem-dispostos. Pelo menos. Seja a idade que for, não é? Temos que estar motivados para isso. E até porque, publicidade sim, lá fora, mas a criança também leva para casa o bem-estar que teve durante o dia do Colégio. As crianças contam tudo. (ND_08) - Claro que há alunos que dão menos trabalho que outros. Eu estou na parte da [...], ela está na parte [...]. Eles saem da [...] e vão para a [...] mas também deu muito trabalho. (ND_03)	- Necessidade de descanso - Expediente desgastante - Expectativas elevadas quanto à boa disposição e profissionalismo	
	Nós estávamos a falar acerca também da parte do aconchego das minhas instalações, eu tenho cá [...] dois filhos. Um deles com problemas em termos de alergias e desde que veio para cá piorou. Essa parte do frio, e do desconchego... lá em baixo nos claustros muito frio e correntes de ar, em cima quente. Para as crianças e para os professores que faltam. (ND_10)	↑	
	<i>Muito bem, a última questão: vamos imaginar o colégio ideal, o colégio perfeito. Sendo difícil um colégio ideal, um colégio perfeito, pensemos em passos muito concretos para melhorar, para chegar a um passo mais adiante. Que tipo de sugestões globais colocariam?</i> [Facilitador] Acho que em termos, administrativos, vamos dizer assim, estamos no bom caminho, uma grande melhoria em relação ao passado recente. Nem tudo é perfeito, mas se nota uma melhoria, é continuar. Agora em relação às instalações, isto não é fácil. Nós sabemos disso. Isso precisava de um Extreme Makeover, era deitar tudo abaixo e por tudo de pé outra vez. Há coisas que se podem melhorar aqui e ali, mas eu até vou dar um exemplo mais concreto e toda a gente aqui sabe. Construíram uma casa de banho, nada contra, vai	Prosseguir os sinais de melhoria, face ao passado recente, em termos ‘administrativos’ Proceder a remodelações de	

Categorias	Unidades de registro	Indicadores	Obs.:
	ser uma mais valia, mas apesar disso, nós tínhamos uma casa de banho funcional. Mas no entanto, temos zonas que chove cá dentro. Ou seja, poderia, não é chover, chover a cântaros, mas ainda aqui há dias trocamos uma sala porque num candeeiro começou a cair uma pinguinha e caiu na cabeça de menino e foi para casa a dizer. Para além da vergonha e da raiva dos pais que vieram quase para nos matar, estivemos que andar a trocar uma sala. Ou seja, o dinheiro, se há dinheiro para investir, devia ser direcionado, isto é, na minha opinião, atenção, para o que realmente faz para as prioridades, há sempre prioridades numa casa destas, não é mudar uma casa de banho, só porque sim, porque nós temos uma funcional. Mas lá está, isto já faz parte da gestão. Eu não tenho nada a ver com isso eu. Para mim está sempre tudo bem, só estou a dar a minha opinião. Eu sei que isto é anónimo, mas se tiver que dizer ao diretor, digo, não tenho problema nenhum. (ND_02) <i>Então, para tornar este Colégio mesmo ideal... [Facilitador]</i> Nós precisamos de obras, era um euromilhões. [ND_4] <i>Outras sugestões para pôr isto mesmo, top. [Facilitador]</i> Gente nova. Em todas as áreas. (ND_02, tom resolutivo) Alunos, professores, funcionários... e entreajuda em todos os setores. Um exemplo, chegar à sala, abrir a porta, acender a luz, no final apaga a luz, fecha a porta, sai. Não temos que andar a ver se o professor tal se esqueceu da luz acesa. Isto é uma regra básica que cabe na cabeça de toda a gente (ND_10) Falam no vosso setor. Eu na [...], não tenho esse problema. As minhas professoras fecham tudo e deixam tudo fechado. Não preciso voltar para trás para fecharmos. (ND_03) Mas sabes porquê? Porque as tuas professoras têm as salas delas, e nas nossas passam muitos professores por dia. Se deixou a luz acesa, a responsabilidade foi	fundo / raiz nos espaços	
		Recrutamento de novos colaboradores Promoção de uma cultura de entreajuda, colaboração e responsabilização v.g.: cuidado e limpeza dos espaços	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	daquela professora e é aquela professora que vai levar na cabeça enquanto nas nossas salas, não. Vem um agora, vem outro depois, e é a luz acesa, persianas abertas. Limpar na sala, por exemplo, chamei a responsável [da direção] a professora [...] e não limpei a sala. E no dia seguinte, a turma, com o professor, falou-se que aquilo não podia voltar a acontecer (ND_05) Uma das propostas para o colégio ideal em termos de limpeza era haver uma empresa de limpeza. Que nós passamos muito tempo a limpar... (ND_08) - e falhamos na parte da vigilância (ND_10) - já fiz de tudo nesta casa, só me falta dar missa (ND_05) [várias intervenções sobrepostas, impercetíveis, quanto a exemplos] - eu sou professor - engenheiro... - arquiteto... - eu sou tudo Toda a gente sente o mesmo. A empregada de limpeza não é vista da mesma forma, se for a mesma pessoa a limpar e a vigiar. Não mete o mesmo respeito. 'Ela tão depressa está a limpar uma sanita, como de repente já está aqui mandar em nós'. E eu sinto um bocado essa diferença. 'Pois, tu és paga para limpar. (ND_10) (ND_08) - nesse aspeto deviam ter mais respeito por nós (ND_05) Mas, antigamente, lembro-me, como eu disse há pouco, éramos prefeitos ou vigilantes, como quiserem chamar. Nós só fazíamos vigilância. Nós não pegávamos numa vassoura, claro, se acontecesse alguma coisa assim, nós também não íamos passar e andar, mas não tínhamos a função de limpeza. Com o desenrolar, e atenção que eu que eu não tenho problemas em limpar, se limpo em casa, também limpo aqui, com as novas direções, com a polivalência de funções, e também, como disse há pouco, com a falta de pessoal que se foi reformando e não foi substituído, tivemos que nos desdobrar. Eu, por exemplo, eu faço a vigilância do corredor, mas no final	Contratação de serviços de limpeza Atribuição de tarefas específicas (v.g. vigilância) e não tão polivalentes Promoção de uma cultura de respeito pelas funções adstritas aos funcionários, independentemente da sua natureza, v.g. limpeza	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	das aulas, vou limpar as salas. Neste caso agora, até é ao contrário, venho de manhã mais cedo para as limpar, porque à hora que saio ainda estão a haver aulas. Antigamente não era assim. E o que a [...] disse dos miúdos, eles, não sei se eles dizem aquilo de forma pensada ou se só saem só para observação, eles perdem-nos um bocado o respeito em termos de vigilância, porque depois também eles veem ‘Aqueles estão a limpar, são os funcionários de limpeza’ Enquanto um professor, já não. Um ou outro se tiver de faltar ao respeito, entre aspas, ao professor, também falta, mas regra geral. (ND_02) - É verdade (ND_09) Regra geral, os professores têm uma autoridade sem ter que fazer nada que nós não temos. E se nós falamos, temos que vou falar mais alto e, é assim, eu já passei várias fases desse colégio. Quando vim para aqui, éramos permitido pela direção, não é bater, não é isso, mas um puxãozinho de orelhas, no rabicho, mas, às vezes temos que nos impor, localmente falar mais alto, e depois passamos por... pronto... e olham para nós, depois, como a [...] disse ‘estão a limpar a limpar uma casa de banho ali’. Perdem-nos, ou seja, nós perdemos um bocado de autoridade e atenção que isto não é menosprezar os funcionários de limpeza, não é isso, mas... <i>... são funções diferentes... Só mesmo para terminar: das características coletivas dos alunos, eles fazem este tipo de discriminação, ou de aceção, isso não virá também de outro tipo de cultura educativa vinda de casa? Nós não podíamos educar também os meninos nesse âmbito [Facilitador].</i> Nós não podemos deixar (ND_03) Primeiro de tudo, não podemos pôr os alunos todos no mesmo saco, atenção, nós temos aqui muitos bons meninos e meninas... e depois temos aqueles que até já são referenciados por nós. Toda a gente sabe: se dissermos o nome do [...], toda a gente sabe... (ND_02) ... e o primo (ND_05)	Reposição dos colaboradores aposentados	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Por exemplo, esse [...], a mim nunca me foi mal-educado, nunca me tratou mal e eu estou no corredor dele. Mas pronto é uma criança que acho... (ND_02) Vai por arrasto. As companhias são influenciáveis, não é? Às vezes juntam-se com quem não deviam, não é? E depois... (ND_05) Eu também sou mãe. A educação dos jovens vem de casa e os pais pensam que é na escola que se educam os filhos, mas a base vem de casa. Mas depois se nós educarmos, e especificamente eles que têm os jovens, não é - eu tenho os pequeninos, e mesmo assim aos pequeninos já ensinamos a dizer ‘obrigado’ ou ‘por favor’, essa pequena educação cívica - mas eles são como crianças mais velhas. Eles têm que ter um certo cuidado, na linguagem, da forma como falam, porque se falar um bocadinho de forma diferente, já foram agressivos, e chegam a casa as crianças contam assim (<i>gesto com palmas das mãos abertas</i>) e os pais acreditam nos filhos, que depois por vezes não vêm cá conversar, para dialogar, para saber exatamente o que aconteceu. A educação da criança vem de casa, não é só a escola, a escola ajuda e ensina a parte do conhecimento e da matéria que está a dar. Há muitos anos atrás, eu recorde-me, um miúdo foi dizer para casa que eu o espanquei, e os pais vieram aí cheios de razão. Uma vez também disse a uma mãe ‘se a sua filha chegar a casa e disser que o [...] meteu a cabeça na sanita, também acredita-se’? (ND_05) Eu falo pelo primeiro ciclo que há coisas que eu, que eles não têm razão, que é atirar, por exemplo, estão a lanchar dentro da sala e atiram para o chão. Acho que isso é uma falta de respeito. Isso também vem de casa ao dizer ‘Apanha tu [...] porque tu é que és paga para isso’. Da 4ª classe para alguém que tem [<i>mais de 50 anos</i>] e um filho com [<i>mais de 20 anos</i>]. É de casa que vem a educação (ND_03) ... ‘Podes apanhar ali?’ – ‘Mas o lixo não é meu’ – ‘Mas eu também limpo o lixo que vocês fazem, que eu não faço’ Eu agora respondo assim, também. ‘Vocês fazem o lixo, e eu apanho. E não sou eu que o faço. Às vezes, ‘olha está ali aquela	Envolvimento, responsabilização e convergência da família na educação e conduta <i>cívica</i> dos alunos	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	garrafa...' – 'Oh, não é minha' – 'E depois, custa-te muito? Eu também vou apanhar, vou limpar o que vocês fazem, não sou que faço'. Muitas vezes dizem isso, não é, mas eu depois também respondo assim. (ND_05) Um colégio ideal, na área onde eu estou, na idade onde eu estou, o estado físico, em termos do conforto para a criança - porque com certeza têm casas e os quartos das crianças com quem eu estou a trabalhar são melhor do que a sala onde eles estão - e mesmo assim eles estão felizes. Portanto, o conforto, o aspeto físico - em termos humanos, penso que eles estão muito bem motivados e nós trabalhamos para isso - mas também para o colégio ideal, termos mais liberdade de material para trabalharmos com eles que é muito, muito contado. Porque tenho de andar sempre a chatear aqui a senhora do dinheiro [risos]... [...] Faz parte [...] não estava habituada a isso, ter diferentes materiais, diferentes atividades para com eles, mas eu tenho que inventar [risos] Em termos alimentares, que também já transmiti, também devia melhorar. (ND_08) É um bocadinho complicado... [...] <i>Muito bem, muito obrigado pelas sugestões. Por exemplo, formação para colaboradores não docentes: haveria alguma área... [Facilitador]</i> Já tivemos algumas (ND_06) Em termos de socorrismo, dos incêndios, dos primeiros socorros (ND_08) <i>Alguma valência de tipo enfermaria, uma salinha onde... [Facilitador]</i> Já tivemos (ND_09)	Condições de conforto	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	É assim: aqui na parte do edifício, não. Na parte desportiva, no pavilhão, sim, uma sala que é um posto médico. Uma salinha que é lá que qualquer incidente que aconteça os meninos são logo... (ND_02) E temos na mesma, é obrigatório (ND_07) <i>Peço desculpa: temos, não temos...</i> [Facilitador] Já tivemos há muitos anos. (ND_06) ... um gabinete que nós tínhamos para medicina e higiene no trabalho, era um gabinete... (ND_07) Se alguém se magoasse, não ia para ali (ND_02) Que fizesse de enfermaria, não (ND_07) Se alguém se magoasse, ia mais depressa para a portaria do que para ali (ND_02) Cada setor tem a sua mala de primeiros socorros (ND_04; vários) e na sala dos professores <i>Mala de primeiros socorros ...</i> [Facilitador] O kit necessário [vários] Ainda ontem foi atualizado (ND_02) Por último, em termos disciplinares, de comportamento dos alunos [Facilitador] Havia de haver mais disciplina, mais disciplina no Colégio. O Colégio perde muito por aí, também, de alunos indisciplinados que não têm o devido castigo sério, sério mesmo. (ND_05) Lá está, aquilo que devia existir (ND_10)	Gabinete de enfermagem, para além do kit de primeiros socorros Regulação da indisciplina e consistência /	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Isto não é uma escola pública, não é, nós somos privados, somos um colégio privado, tem que haver uma grande diferença. Também temos miúdos bem-comportados, como malcomportados e os malcomportados deviam ser castigados e não têm sido, ultimamente (ND_05) Mas já está melhor (ND_07) Está, está [vários] [Várias intervenções sobrepostas, impercetíveis] Um dia deste o meu filho, perguntou-me ‘oh mãe, quantas ocorrências podemos ter para sermos expulsos’. Eu fiquei assim a olhar para ele... Ele estava na expectativa de ‘oh, se for cinco...’ (ND_10) [Várias intervenções sobrepostas, impercetíveis] Quando há, por exemplo, um aluno é suspenso por um dia útil. Vai o [...] com uma folhinha pelas salas para o professor ler perante a turma – tem-me calhado a mim essa tarefa – acho isso insignificante (ND_05) Isso, olha, não sabia. [vários] Eu também não Tem de se ser mais durinho, um bocadinho (ND_05) Estar um dia em casa, se calhar para eles não é castigo nenhum. Hoje em dia (ND_04) Se calhar, pô-los aqui a fazer tarefas (ND_05) <i>Alguma vez foi aplicada aqui alguma medida de realização de tarefas...</i> [Facilitador] Sim, chegou a ser aplicada no ano passado (ND_10) E este ano também. Tivemos o [...] no refetório (ND_07) Pois eu ouvi dizer isso (ND_08) [vários]	diversificação de medidas disciplinares Instituição de um <i>ethos</i> comportamental diferenciador	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	<i>Mas aí não tiveram conhecimento...</i> [Facilitador] Não. Eu ouvi. Houve uns zunzuns. Um zuzum é mais rápido: Chega ali e chega acolá (ND_05) Sim, é um grande défice, a informação (ND_07) A informação [vários] Foi por isso que disse há bocado dos e-mails (ND_02) Por exemplo, os miúdos chegaram à hora de estar no salão ao final do dia, que não tinham aulas. Tinha que estar em alguma sala para esperar a hora tive para irem embora e eles tinham que ir para o salão, senão andavam para aí perdidos a fazerem asneiras. E como cada qual estava a fazer o seu trabalho, não podiam andar atrás dos meninos que andavam a fugir por um lado - a gente punha-os ali, e quando desse falta, não tínhamos esse tempo que andamos atrás deles, e não havia de incutir neles que eles tinham que estar (reforço expressivo) ali. A coisa nunca funcionava. Este ano, não. Há uma lista que os miúdos têm que estar lá e é preciso dizer se eles estão, se eles não estão, quem é que falta naquela lista. (ND_10) Uma organização melhor? Sim, sim, sim. (ND_03) E eu digo: se os miúdos fossem penalizados no dia em que não estiver lá, no género, sei lá, uma falta de material, uma coisa mais severa, nem que aquilo no final do período, não contasse para nada. Mas eles entenderem que aquilo que, se não for feito, vai ser penalizado em alguma coisa, nem que seja uma falta de material, eles cumpriam. (ND_10) Atualmente, às vezes, é preciso ameaçar. (ND_05) Às vezes, eu falo como mãe, este tipo de regras funciona em casa, portanto... (ND_10)	Rigor na informação para evitar rumores Organização dos tempos e espaços de ocupação dos alunos sem aulas <i>Ethos</i>	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	No outro dia, os do décimo deixaram os telemóveis todos no senhor [...] que é o segurança: estavam de castigo. (ND_08) Isso é outra coisa... os telemóveis... não devia haver... [Várias intervenções sobrepostas, impercetíveis] Isso contra mim falo, tenho aqui uma filha no [...] ano. Eu não sei porque é que do 10º ano em diante podem andar com os telemóveis (ND_02) [Várias intervenções sobrepostas, impercetíveis] Os telemóveis não deviam entrar, mesmo, chegar à portaria e ficar [??] À frente deles eu tento cumprir. Só se for alguma chamada da direção, se não, à frente dos miúdos, não é o do dar o exemplo aqui, porque eles querem lá saber do exemplo que nós damos: é mais para eles não terem argumentos, de dizer ‘Ai, o funcionário, estava.’ Agora, não sei porque é que do décimo ano em diante, no recreio grande e na hora de almoço, podem ter... (ND_02) Estão a aprender a ser adultos [ND_03] Estão, estão, pois estão [??] Porque é que eles podem, e nós não? [??] Não, é que eles não sabem usar telemóvel. [ND_07] [Várias intervenções sobrepostas, impercetíveis] <i>Em Agosto, Setembro, mais ou menos com que antecedência é preparado o lançamento do ano letivo, portanto, preparadinho para abrir o Colégio?</i> [Facilitador]	Acesso e utilização condicionada dos telemóveis Incompatibilidade com a questão do uso condicionado dos telemóveis pelos funcionários	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Isso foi outra proposta que a coordenadora da [...] está a tratar, porque antigamente essa organização, pelo que eu me apercebo, não estava, assim, bem estruturada, até setembro (ND_08) É difícil, mudança de direção, é muito difícil (ND_07) Não é o caso, não é bem assim. (ND_04) Mas este ano já me apercebi que a professora [...] quer até setembro tudo direitinho (ND_08) O ano letivo novo é preparado pelo pedagógico e pela direção. Só que nós, os não docentes, só temos as informações quando o ano letivo começa. Mas é assim, não é por tu saberes em junho o que vais fazer em setembro... Sabemos o que precisamos de saber, vamos, e na altura precisamos de saber, mas que é para começar, começam a prepará-lo antes. Agora, como o preparam, acho que não somos nós aqui que temos que responder a isso porque não sabemos. (ND_02) Isso não é da nossa área, digamos assim (ND_05) Eu por acaso sei, porque converso (ND_08) Sim, ela está a tentar mudar mas vamos ver se consegue. (ND_02) Vai, vai, porque a professora [...] reúne-se muito (ND_08) Eu também acho que sim (ND_03) Lá está, mas isso, foi como a [...] disse: este ano não podemos usar como exemplo. Foi o primeiro ano desta direção. Só vamos poder ver é agora no próximo. (ND_02) <i>O que chamam direção é [Facilitador]</i> [Vários] Neste momento, é a professora [D1], a professora [D2], o professor [D3] e o [D4].	Em curso: preparação prévia e atempada do início das atividades do colégio	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	O professor [D3] é o diretor pedagógico <i>Mas esses três [D1, D2, D3] também não faziam parte da direção anterior?</i> [Facilitador] [Vários] Só o professor [D3] e a professora [D2] É assim, direção, direção este ano, muitos têm nome de direção, agora direção connosco, é quem? [vários] A professora [D1], ponto final. Ah, e o [D4]. Pouco ou nada está cá, em termos de dia-a-dia. (ND_07) Mas o que ele diz... [???] É pau para toda a obra [???] É a professora [D1] [???] Em termos de pedagógico é o professor [D3], mas é pedagógico. Direção, direção, direção, é ela [D1], é a única que está aí a correr em todos os cantos e em todas as direções. <i>E no ano passado?</i> [Facilitador] Era a professora [D2] e o professor [D5] <i>O professor [D5], seria o quê?</i> [Facilitador] [Vários] Era o diretor geral. E a professora [D2] era [outrem, 'a segunda dele'], a secretária da direção. E o professor [D3], era o diretor pedagógico [outrem: 'muito ausentes'] <i>E esta figura [D1]?</i> [Facilitador]	<i>Perceção da estrutura da direção</i> Enaltecimento da figura e atuação de um dos elementos da direção: proximidade diária, intervenção em todos setores ↓ Deduz-se a saída / substituição de um elemento da direção (que caíra de 'paraquedas') e, [eventualmente] de um segundo, cuja ausência de ambos foi observada.	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	[Vários] É presente... isso aí não temos nada a apontar... circula por todas as idades... não há dia que não fale com ela... há um fogo, lá vai a senhora... aqui e acolá... pau para toda a obra... A professora [D1] convém saber, professora [D1] era professora aqui, antes de agora ser convidado pela direção (ND_02) Está aqui há poucos anos (ND_05) Está aqui há poucos anos, mas já conhecia a casa. (ND_02) Da parte do professor. Ela está a conhecer agora (ND_06) Eu acho que ela está bem atenta e percebe (ND_03) Sim, mas não caiu aqui de paraquedas como o professor [D5]. E há coisas que ela não sabia. (ND_05) Isto para dizer o quê? Ela está a fazer, na minha opinião, um bom trabalho, dentro dos possíveis, que se pode, sim, fazer um bom trabalho, a gerir uma casa como esta; é muito próxima de nós, pelo menos eu falo por mim [outrem: 'de nós todos, sim'] não há dia que não fale com ela, até em horas, não vou dizer de lazer, não é, porque aqui não há horas de lazer, mas, por exemplo, a almoçar eu sinto-me com confiança para pegar no tabuleiro, sentar-me ao lado dela e estarmos ali a falar [e vice versa] e ela também. Antigamente, nunca na vida isto. Acontecia. E lá está, eu, nesse aspeto eu estou a gostar muito, e espero que continue assim. (ND_02) Nesse aspeto, nos almoços, era em setores separados. (ND_03) Isso era no antigamente (ND_02) Isso não vamos por aí, porque é muito passado. (ND_05) É isso, continuar, melhorar. (ND_07) Limar arestas (ND_02)	↑ Próxima, interventiva, dialogante, atenta, eficaz, disponível Elemento que, antes de integrar a direção, era docente que já conhecia a 'casa' Perceção de um bom rumo e expectativa de melhoria	
Pós-entrevista	<i>Em período pós-entrevista, foram registadas as seguintes intervenções / observações:</i>		

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	- ‘Não se esqueça de nada’ - <i>O grupo mostrou-se interessado em saber quem são os demais grupos de discussão focalizada. Ao referir-se o grupo dos pais e encarregados de educação, os participantes aludiram que:</i> - ‘Depende dos pais que foram convidados’ - ‘Podem ter sido os que vão dizer bem’ - ‘Geralmente, há sempre muitas queixas, mas eles gostam de cá estar, pronto’ - ‘Há gente que fala, por falar mal; se calhar, coisas que deviam reclamar, não reclamam, e reclamam por outras coisas insignificantes’ - ‘Uma coisa é certa: nós precisamos de alunos, é um facto. Os que temos, queremos estimá-los, mas ninguém os obriga a estar aqui. Eles podem no final do ano letivo, ou até agora, sair.’ - ‘Se eles andam aqui, apesar de terem queixas, é porque querem e porque gostam’ - <i>O grupo mostrou-se interessado em saber qual é o tema da tese, assim interpretada “Se o todo é maior que a soma das partes ou se é a soma dos catetos”.</i> - <i>Especial referência, merecem as seguintes intervenções</i> “Por acaso pensei que o senhor ia falar muito sobre a última perguntinha do inquérito” [silêncio] Das observações no campo aberto. Do inquérito que nós fizemos online. Se achávamos que a Direção dos três colégios diocesanos se poderia juntar todos num. Pensei que até ia falar um bocadinho sobre isso. Para ser sincero, aquelas duas últimas perguntas, a mim, soou-me a <u>sondagem</u>. Aquilo era um inquérito mas soou-me a sondagem. Eu também dei a minha opinião. Essa última pergunta tem muito pano para mangas. Em relação a pais, professores, docentes, não docentes, alunos, depois vai haver algum feedback? [Re: <u>sim, vai haver um relatório preliminar</u>]	Preocupação em serem ouvidos Atenção e interesse sobre o presente estudo Noção da especificidade da oferta educativa Apropriação de um dos conteúdos do presente estudo Atenção demonstrada à questão aberta do questionário; suspeita de sondagem	

Categorias	Unidades de registo	Indicadores	Obs.:
	Pelo menos, para sabermos que o que dissemos não caiu em saco roto. E chegou aos ouvidos da direção. Se vão fazer alguma coisa. Isso não tem nada a ver: a ideia é trabalhar para um Colégio melhor. Agora, se nós soubermos os prós e os contras... [silêncio]	Atenção manifestada quanto às conclusões do estudo Expectativa de futuro quanto à melhoria do colégio	

Sumário

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada dos colaboradores não docentes, salientam-se as seguintes intervenções.

Relativamente à **participação e envolvimento nos colaboradores não docentes na vida do colégio, e ao modo como percebem o incentivo dado à sua intervenção**, estes consideram-se envolvidos no dia-a-dia, de acordo com as suas funções, e cumprem com o que lhes é pedido pela direção. Observaram alguma margem possível de maior envolvimento.

Os entrevistados assumem o respetivo serviço específico de ‘vigilantes’, ‘assistentes educativos’ (anteriormente designados como ‘prefeitos’), e de limpeza, referindo que executam serviços diversificados.

Pontualmente, verifica-se uma colaboração e envolvimento mais estreito com docentes, de acordo com o ano de escolaridade / faixa etária a que estão afetos.

Os colaboradores consideram-se incentivados, cientes, por um lado, que há aspetos que não lhes compete saber e, por outro, que, se acaso soubessem, o serviço correria melhor.

Consideram que se sentem ‘à parte’, por exemplo, quanto à informação sobre as saídas dos alunos, o que compromete a gestão eficaz das tarefas. Para além do setor que lhe é atribuído, referiram que não sabem o que ocorre dos demais, e que, por vezes, são informados ‘em cima da hora’, de que é exemplo a informação da presente reunião.

Consideram-se presentes, incentivados e envolvidos sempre que são convidados a pronunciar-se. De acordo com o ano de escolaridade, os colaboradores, ora desconhecem a realização de ‘passeios’, ora estão ao corrente dessa informação, pelo que, dependendo dos setores e áreas funcionais a que estão adstritos, a informação é variável.

Perguntados sobre se participam na **reflexão conjunta sobre a organização do Colégio**, os entrevistados observaram que a organização do serviço é dada no início do ano e é cumprida no dia-a-dia. Face a situações extraordinárias, a disponibilidade demonstrada é a possível e compromete o serviço-base que lhe foi atribuído.

Perante a redução do staff, a aposentação de colaboradores e a falta de reposição de recursos humanos, salientaram que a falta de um elemento (v.g. doença) compromete o serviço dos restantes.

Em alguns serviços, de acordo com o ano de escolaridade e os setores correspondentes, há diálogo, reflexão de melhoria e à-vontade para dar opiniões e sugestões, que são ouvidas. Nas demais circunstâncias, as opiniões e sugestões prestadas (baseadas, quase sempre, no conhecimento do terreno) são ignoradas / inconsequentes.

Relativamente à percepção de eventuais **melhorias na ação e funcionamento do colégio**, os intervenientes registaram como muito visível a presença diária da direção atual (adiante personificado(a) por um(a) dos seus elementos), ao contrário do ano anterior.

Neste contexto, apresentaram uma breve cronologia sobre a organização diretiva do colégio, a saber: o ano 2001 é recordado como um período mau, com poucos alunos, a que se seguiu uma fase em que o colégio se reergueu, com quebras pelo meio. Verificou-se a mudança sucessiva de direções, umas a seguir às outras, observando que a antepenúltima equipa coincidiu com uma fase de melhoria, a que se seguiu um retrocesso coincidente com a penúltima direção. As fases interpoladas de carência de alunos e o argumento da necessidade de estimular a procura coincidiu com estas oscilações, pelo que a informação direta, pessoalmente transmitida, é uma razão determinante para a publicitação do colégio.

Presentemente, a continuar assim e apesar de não tanto como se desejaria, foi opinião consensual que o colégio está no bom caminho.

Um aspeto de melhoria apontado relaciona-se com a existência de colaboração recíproca entre docentes e não docentes, sem interferência nas respetivas funções

Quanto aos **modos de coordenação e articulação dos serviços**, os participantes referiram que se encontram distribuídos por setores e por funções. São realizadas reuniões pontuais, em conjunto, com a direção, sendo que, recentemente, com a mudança de direção, é visível a proximidade diária da liderança.

Para o reforço desta articulação, foi sugerida a ativação dos canais de comunicação (v.g. e-mail institucional, apesar do uso condicionado dos telemóveis) e a divulgação sistematizada e contínua

das atividades em curso no colégio, junto de todos, independentemente do setor em que se encontram destacados. Informalmente, é dado uso a aplicativos de mensagens instantâneas (v.g. WhatsApp) para troca de recados e informações. Mau grado o uso condicionado dos telemóveis por parte dos colaboradores – questão que nos parece pouco clara – foi registada como uma mais-valia a introdução de walkie talkies como ferramenta que favorece a comunicação síncrona em tempo real entre todos (exceto, pelo menos, um serviço). Graças a este dispositivo, verificou-se a troca de comunicações útil, v.g. em situações de simulacro, urgência ou emergência (exceto no anterior serviço).

Sobre a percepção do **sentido de pertença, integração, qualidade laboral e bem-estar**, os entrevistados apontaram que os espaços físicos do colégio carecem de obras de fundo / de raiz, apesar de, a nível humano, as relações interpessoais serem boas.

Há a registar, pontualmente, alguma insensibilidade quanto à adequação de serviços atribuídos a quem padece de limitações de saúde, bem como a inexistência de sinais propiciadores da motivação dos colaboradores, v.g., isenção do período de Carnaval, atribuição dos serviços de limpeza e valor dos ordenados.

Apesar do reconhecimento pela isenção de trabalho no Natal e na Páscoa, os entrevistados referiram os seguintes aspetos comprometedores de qualidade laboral e bem-estar: necessidade de descanso face ao expediente desgastante e necessidade de aparentar sempre boa disposição e profissionalismo.

A última direção, comparativamente às 3 ou 4 anteriores, tem evoluído e melhorado a informação, a preocupação com os funcionários e docentes e o acompanhamento, prosseguindo um bom caminho.

Foram apresentadas as seguintes **sugestões para a construção de uma comunidade educativa ideal**:

- Prosseguir os sinais de melhoria, face ao passado recente, em termos ‘administrativos’
- Proceder a remodelações de fundo / raiz nos espaços
- Recrutar novos colaboradores / repor colaboradores aposentados
- Promover uma cultura de entreajuda, colaboração e corresponsabilização, v.g. no cuidado e limpeza dos espaços
- Contratar serviços de limpeza
- Atribuir tarefas específicas (v.g. vigilância) e não tão polivalentes
- Incrementar uma cultura de respeito pelas funções atribuídas aos funcionários, independentemente da sua natureza (v.g. limpezas)
- Envolver, responsabilizar e convergir a família na educação e conduta cívica dos alunos
- Melhorar as condições de conforto
- Regular as ocorrências disciplinares, quanto à consistência / diversificação de medidas disciplinares
- Instituir um *ethos* comportamental diferenciador
- Promover o rigor na informação para evitar rumores
- Organizar tempos e espaços de ocupação dos alunos sem aulas
- Rever a questão do uso condicionado dos telemóveis pelos funcionários
- Antecipar a preparação prévia e atempada do início das atividades do colégio (já em curso)

Observou-se a percepção de que o colégio tem vindo a seguir de um bom rumo, que indicia a expectativa de melhorias futuras, sobretudo relacionadas com o enaltecimento da figura e atuação de um dos elementos da direção (atrás mencionado(a), mediante a proximidade diária, intervenção em todos setores, e demais características de uma atuação próxima, interventiva, dialogante, atenta, eficaz e disponível. Trata-se um elemento que, antes de integrar a direção, era docente que já conhecia a ‘casa’.

Como nota final, é de deduzir a saída / substituição de um elemento da direção anterior (que caíra de ‘paraquedas’) e, [eventualmente] de um segundo, de quem observaram terem sido ausentes. Em ambiente **pós-entrevista**, não é de ignorar que os participantes manifestaram

- Preocupação e necessidade de serem ouvidos
- Atenção e interesse sobre o presente estudo, sobretudo quanto a um dos seus instrumentos: questão aberta do questionário, apropriada como uma espécie de sondagem
- Noção da especificidade da oferta educativa do colégio
- Interesse manifestado quanto às conclusões do estudo
- Expectativa de futuro quanto à melhoria do colégio

Observações finais:

De registrar 3 notas laterais:

1. O grupo interpretou assim o tema do estudo: “Se o todo é maior que a soma das partes ou se é a soma dos catetos”.
2. A perspectiva dos colaboradores é bem patente neste registo: “A justificação de haver menos alunos é ‘uma falsa questão’. Para 700 ou para 300, os espaços são os mesmos; com menor utilização, é certo, mas o serviço de educação é o mesmo.
3. Haverá dois aspetos a confirmar / rever: simulacro de incêndio que não terá abrangido todos os serviços / pessoal não docente; inexistência de um gabinete de enfermagem no edifício central.

Discussão dos dados

Da entrevista aplicada ao grupo de discussão focalizada dos colaboradores não docentes, e após recolha dos dados supra registados, verifica-se que, relativamente **à respetiva participação e envolvimento na vida do colégio, e ao modo como percecionam o incentivo dado à sua intervenção**, os entrevistados têm uma clara perceção dos papéis adstritos aos diversos elementos da comunidade educativa: direção, docentes, pais e alunos, sobre os quais se destacam as seguintes perceções:

- Direção: presença diária e no terreno da direção atual, personificado(a) por um(a) dos seus elementos), ao contrário da(s) equipa(s) diretivas anteriores
- Docentes: pontualmente, verifica-se uma colaboração e envolvimento mais estreito com docentes, de acordo com o ano de escolaridade / faixa etária a que estão afetos, a que se soma a melhoria apontada de colaboração recíproca entre docentes e não docentes, sem interferência nas respetivas funções
- Pais: necessidade de envolver, responsabilizar e convergir a família na educação e conduta cívica dos alunos
- Alunos: regulação das ocorrências disciplinares, quanto à consistência / diversificação de medidas disciplinares

A distribuição e organização do serviço não docente é dada no início do ano e é cumprida no dia-a-dia, nomeadamente a função de vigilantes, / assistentes educativos. Quanto aos **modos de coordenação e articulação dos serviços** os colaboradores estão afetos a setores e funções, e reúnem pontualmente, em conjunto e com a direção.

Para o reforço desta articulação, sugeriram a ativação de canais de comunicação (v.g. e-mail institucional) e a divulgação sistematizada e contínua das atividades em curso no colégio, junto de todos, independentemente do setor em que se encontram destacados. Foi registada como uma mais-valia a introdução de walkie talkies como ferramenta que favorece a comunicação síncrona em tempo real entre todos.

Os colaboradores têm presente as suas funções, cumprem as tarefas com que são investidos pela direção e estão conformados com o âmbito das suas competências, sendo permeáveis às orientações da direção, face a quem não se sentem legitimados a pronunciar-se, salvo quando são convidados a fazê-lo. Observaram alguma margem possível de maior envolvimento.

Consideram que seria benéfico serem informados quanto à saída dos alunos (v.g., passeios, visitas de estudo ou atividades), acompanharem situações verificadas em outros setores, para além daqueles de que são responsáveis, e cingir-se à função de vigilância e assistência educativa,

ficando isentos do serviço de limpeza ou tarefas extraordinárias que comprometam o serviço-base. A redução do *staff*, a aposentação de colaboradores, a falta de reposição de recursos humanos e, eventualmente, a falta de um elemento (v.g. doença) compromete o serviço dos restantes.

Verifica-se, conforme o ciclo / ano de escolaridade, alguma variabilidade quanto à informação prestada, *timing* dessa informação e relação / envolvimento / colaboração com os docentes. Do mesmo modo, são distintas as oportunidades de diálogo, reflexão de melhoria e à-vontade para dar opiniões e sugestões, sendo que as mesmas são ouvidas / consideradas em algumas valências de escolaridade, e ignoradas / inconsequentes nas demais.

Não tendo sido identificados momentos formais de **reflexão conjunta sobre a organização do colégio**, o grupo tem percepção da evolução das suas equipas governativas nos últimos anos, que tem oscilado entre momentos de carência / retoma de alunos, fases de melhoria / retrocesso, e sucessão de equipas diretivas.

Recentemente, e no que concerne a **eventuais melhorias na ação e funcionamento do colégio** os intervenientes registaram como muito positiva a visibilidade e a presença diária da direção, personificado(a) por um(a) dos seus elementos, ao contrário da equipa anterior, indiciando que o colégio prossegue um bom caminho organizativo. Foram descritas as seguintes características desta atuação da direção: proximidade diária, intervenção em todos setores e atuação próxima, interventiva, dialogante, atenta, eficaz e disponível. É de deduzir que o facto de ser docente e conhecedor(a) dos contextos do colégio beneficiou esta sensibilidade.

Sobre a percepção do **sentido de pertença, integração, qualidade laboral e bem-estar**, os entrevistados apontaram os seguintes indicadores:

- Remodelação de fundo / de raiz dos espaços físicos do colégio
- Adequação de serviços atribuídos a quem padece de limitações de saúde
- Isenção no período de Carnaval
- Substituição nos serviços de limpeza
- Atualização dos ordenados.
- Necessidade de períodos de descanso

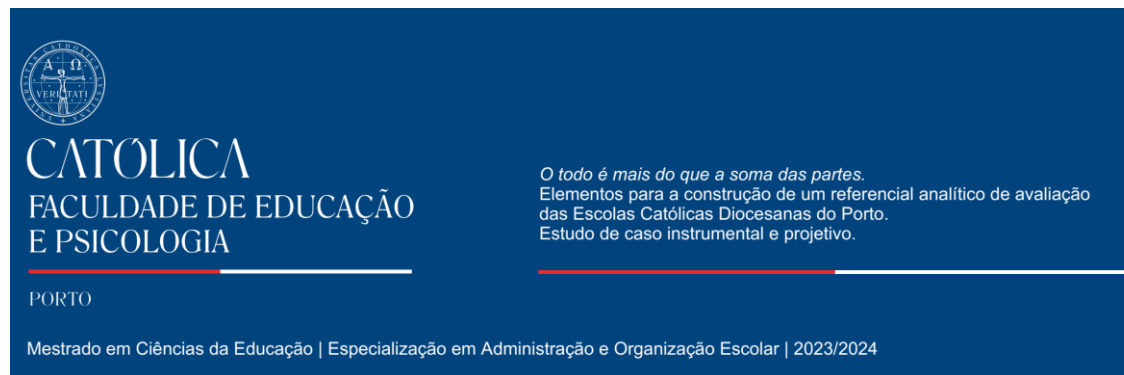
A que se somam, as seguintes **sugestões para a construção de uma comunidade educativa ideal**:

- Prosseguir os sinais de melhoria
- Recrutar novos colaboradores / repor colaboradores aposentados
- Promover uma cultura de entajuda, colaboração e corresponsabilização (v.g. no cuidado e limpeza dos espaços)
- Atribuir tarefas específicas (v.g. vigilância) e não muito díspares
- Incrementar uma cultura de respeito pelas funções atribuídas aos funcionários
- Envolver, responsabilizar e convergir a família na educação e conduta cívica dos alunos
- Melhorar as condições de conforto
- Regular as ocorrências disciplinares, quanto à consistência / diversificação de medidas disciplinares
- Instituir um *ethos* comportamental diferenciador
- Promover o rigor na informação para evitar rumores
- Organizar tempos e espaços de ocupação dos alunos sem aulas
- Rever a questão do uso condicionado dos telemóveis pelos funcionários
- Antecipar a preparação prévia e atempada do início das atividades do colégio (já em curso)

Globalmente, os participantes têm noção da especificidade da oferta educativa do colégio e depositam expectativa de futuro quanto à melhoria do colégio.

Evidenciaram a necessidade de serem ouvidos, em particular quanto à participação no presente estudo e nos respetivos instrumentos de recolha de dados: GDF e Questões abertas do questionário.

De relevar o título com que apropriaram o tema do estudo – “O todo é maior que a soma das partes ou é a soma dos catetos?”, bem como o modo como qualificam a natureza educativa do colégio, independentemente no *número de alunos*.



Apêndice 3: Recomendações / propostas

Entrevistas dos grupos de discussão focalizada

Categoria	Grupo	Recomendações / Propostas
1. Autoconhecimento, aprendizagem docente e reflexão sobre as práticas 2. Melhoria da ação educativa dos docentes e nas aprendizagens dos alunos e reforço da coesão e bem-estar da comunidade profissional 3. Construção de uma comunidade educativa	Lideranças intermédias [D_Ld_Intm]	• Reforçar a identidade diferenciadora do Colégio, no contexto de um projeto educativo de uma Escola Católica Diocesana. • Incrementar a importância do Colégio na comunidade envolvente, favorecer a coesão da comunidade educativa e potenciar a comunicação interna. • Envolver / implicar / comprometer a comunidade profissional docente na tomada de decisões estruturais, de acordo com princípios identitários e pedagógicos diferenciadores. • Sensibilizar e mobilizar a comunidade docente para os efeitos positivos do trabalho colaborativo / cooperativo entre pares quanto a: emancipação de práticas instituídas, alteração das práticas avaliativas, maior comunicação e interação, e melhoria da ação educativa dos docentes, das aprendizagens dos alunos e do reforço da coesão e bem-estar da comunidade profissional. • Criar contextos formais, estruturados, sistemáticos, regulares, intencionais e articulados (horizontal e verticalmente) de autoconhecimento, reflexão e aprendizagem docente. • Potenciar as competências da profissionalidade docente, quanto a definição da agenda de trabalho colaborativo, gestão de tempo e definição de assuntos prioritários.

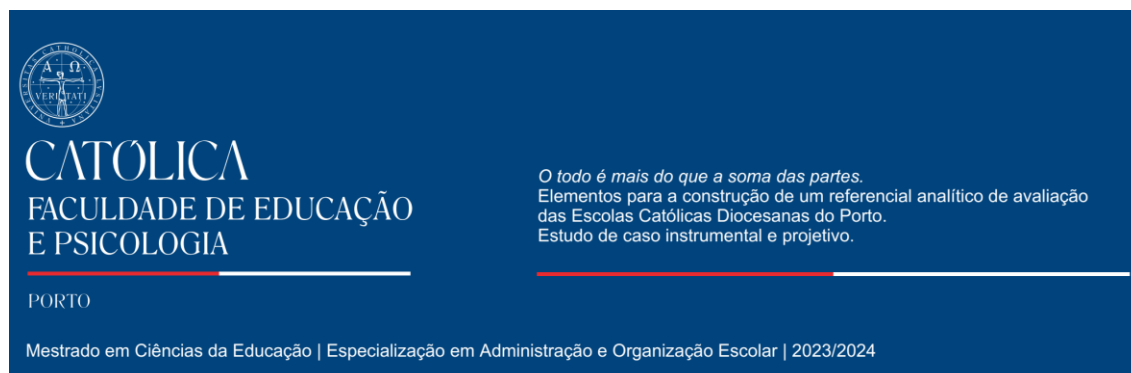
Categoria	Grupo	Recomendações / Propostas
		• Priorizar as aprendizagens dos alunos, conceber um projeto de turma consequente, refletir sobre as lógicas de ensino / aprendizagem e participar na projeção do trabalho pedagógico entre pares e com a turma. • Ensaiar, implementar, monitorizar e avaliar formas e modalidades de inscrição destes contextos colaborativos no horário docente. • Reestruturar a oferta educativa, investindo nos primeiros ciclos de escolaridade.
1. Autoconhecimento 2. Melhoria da ação 3. Construção de uma comunidade educativa	Docentes [Dc]	• Estimular a reflexão sobre os efeitos de uma visão disciplinar compartimentada e potenciar as possibilidades de um trabalho colaborativo entre docentes de diferentes grupos disciplinares. • Constituir grupos de ano / ciclo e equipas educativas, providenciando de momentos / contextos formais de reflexão e partilha de práticas educativas, com carácter colaborativo e pedagógico que supere a reflexão individual e a simples resposta administrativa-burocrática aos desafios emergentes. • Estruturar as competências cometidas ao Diretor de Turma, a quem deve incumbir a gestão e coordenação pedagógica dos pares e o planeamento, execução e avaliação pedagógica do plano de turma. • Propiciar momentos / contextos formais de discussão, disseminação e generalização de abordagens e metodologias pedagógicas diferenciadas e diferenciadoras. • Concretizar a intenção de melhoria da aprendizagem dos alunos, mediante a implementação de medidas e modalidades objetivas de monitorização dos efeitos da aprendizagem docente na repercussão da melhoria na aprendizagem dos alunos. • Favorecer a coesão e bem-estar profissional dos docentes, estimulando a segurança financeira e pedagógica, bem como da confiança, otimismo, naturalidade, fluência, autenticidade e autonomia. • Elaborar um Projeto Educativo Diocesano comum e demais documentos estatutários (de funcionamento, organização, liderança,...) definidores de uma linha condutora, de continuidade e de perspetivação futura. • Associar o colégio a entidades de formação e definir um plano formativo comum aos colégios diocesanos, inter e entre pares. • Dinamizar momentos, atividades, contextos informais de convívio, promotores de engajamento (<i>engagement; commitment</i>) com a instituição
1. Autoconhecimento 2. Melhoria da ação	Encarregados de Educação [EE]	• Estimular uma cultura identitária de <i>compliance</i>: atuação conjunta, da direção e dos pais / EE, que harmonize os direitos / deveres parentais com a visão estratégica educativa do Colégio

Categoria	Grupo	Recomendações / Propostas
3. Construção de uma comunidade educativa		• Incrementar uma cultura de responsabilização ética (<i>accountability</i>) de todos os elementos da comunidade educativa, enquanto responsáveis e respondentes pelos comportamentos, ações, decisões e resultados, não meramente normativos mas sobretudo éticos. • Instituir momentos, espaços de reflexão e contextos de envolvimento dos pais na organização global do Colégio, mediante a instituição de órgãos representativos de pais / EE de turma, ano e ciclo, na modalidade de conselho, assembleia ou associação de pais • Conceber, implementar, avaliar e redimensionar, de forma sistemática, estratégias / planos intencionais de inovação pedagógica, organização de espaços, modos de trabalho pedagógico e articulação / regulação dos espaços / setores, conforme os diferentes anos de escolaridade que frequentam o Colégio • Investir em soluções organizacionais, pedagógicas, materiais e tecnológicas • Generalizar os princípios que presidiram às alterações intencionais e pontuais bem-sucedidas a outros domínios e dimensões de funcionamento do Colégio • Solucionar, de forma integrada e eficaz, questões merecedoras de intervenção / resolução • Definir um perfil docente, cuja personalidade profissional seja condizente com um projeto educativo diferenciado, diferenciador e identitário. • Reforçar meios e modalidades de comunicação interna sobre todas as dimensões estruturais, funcionais, organizacionais e pedagógicas do Colégio • Implementar modalidades integradas de auscultação, audição e consultoria, a nível interno e externo, quanto à conceção, implementação, projeção de impacto e sucesso, relativos a mudanças estruturais, de serviços e de funcionamento / organização interna do Colégio e do seu serviço educativo • Desanonimizar os elementos que integram a denominada “direção” e clarificar as respetivas áreas de competência funcional (v.g. organograma), de acordo com uma lógica de identificação e responsabilização ética de todos os agentes educativos (<i>accountability</i>)
1. Autoconhecimento 2. Melhoria da ação 3. Construção de uma comunidade educativa	Colaboradores não docentes [ND]	• Prover contextos formais / informais de contacto entre os colaboradores não docentes e os restantes agentes educativos da comunidade escolar: direção, docentes, pais e alunos • Repensar, monitorizar e avaliar possíveis modalidades de organização, coordenação e articulação dos serviços, funções e tarefas dos colaboradores não docentes (afetação exclusiva a setores e funções? Áreas? Edifícios? Valências?) • Ativar / reativar canais eficazes de comunicação síncrona e assíncrona sobre ocorrências, atividades e demais iniciativas do colégio

Categoria	Grupo	Recomendações / Propostas
		• Repensar a estruturação / atribuição de serviços, clarificando e discriminando o conteúdo funcional das tarefas, atentas as sugestões e o envolvimento dos interessados (vigilância, assistência educativa, limpezas, serviços extraordinários?) • Propiciar oportunidades de diálogo, reflexão e à-vontade para dar opiniões e sugestões, com efeitos consequentes • Prosseguir e incrementar a proximidade da direção com os agentes da comunidade educativa, através da definição de uma estratégia de atuação comum, quanto a incumbências e delegação nos seus interlocutores • Alimentar uma cultura de entreajuda, colaboração e corresponsabilização de todos os agentes educativos, pautada pelo respeito pelas funções e tarefas de todos os elementos da comunidade, ordenada à partilha de um <i>ethos</i> comportamental diferenciador, consonante com a especificidade da oferta educativa do colégio • Projetar um plano financeiro de investimento, reestruturação, reabilitação ou reconversão de recursos materiais e humanos
Autoconhecimento, práticas pedagógicas, aprendizagem • Perceção global / específica • Organização e funcionamento do colégio / projeção • Ambiente de aprendizagem na sala de aula	Alunos do 4º ao 8º ano [Al_4_8]	• Conceber uma matriz curricular de organização letiva que contemple, eventualmente, a criação de ofertas formativas complementares, promotoras de competências e literacias diversificadas e de relevância pessoal, social e ética • Otimizar a edição de horários e a distribuição de turnos, carga horária) • Inaugurar de valências não existentes (ex.: enfermaria) ou otimizar / rentabilizar as já existentes • Negociar e consensualizar algumas regras de funcionamento do colégio que diretamente se refletem na perceção dos alunos • Encetar e visibilizar iniciativas de remodelação e reabilitação de espaços • Propiciar momentos / contextos / modalidades / instrumentos de registo informais e formais de auscultação dos alunos pelos professores quanto a propostas de metodologias pedagógicas e estratégias de ensino diversificadas e diferenciadas e inovadoras, com impacto pedagógico monitorizado e avaliado. • Definir a natureza, finalidade e metodologias específicas implementadas nas aulas de apoio.
	Alunos do 9º ao 12º Ano [Al_9_12]	• Notabilizar externamente os aspetos e características identitárias da comunidade escolar e disseminar a imagem distintiva e diferenciadora do colégio (inscrição, geografia, espaços, ...) • Mobilizar mecanismos de interação e proximidade das diversas estruturas de liderança com os alunos • Prosseguir a realização de atividades promotoras de proximidade relacional e socialização <i>intra</i> colégio e inter-colégios

Categoria	Grupo	Recomendações / Propostas
		• Implicar os alunos nos projetos de reaproveitamento e rentabilização dos espaços • Deslocalizar o “espaço” de aprendizagem da “sala de aula” para outros contextos, valências e cenários educativos • Desenvolver modos, modalidades, estratégias e recursos de inovação pedagógica e tecnológica • Sustentar, conceber, estruturar, generalizar e implementar práticas comuns a todos os professores de inovação pedagógica e didática

Apêndice 4: Documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio, referênciação de ações concretas implementadas e visão prospetiva



ANEXO 4 Disponibilização dos documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio, referênciação de ações concretas implementadas e visão prospetiva quanto à articulação entre Colégios Diocesanos

Documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio

1. *A fim de proceder à análise documental e esquematizar os itens de observação direta (Diário de Campo) queira por favor disponibilizar os seguintes documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio (2023/2024), e outros tidos por convenientes, tendo como referência a data-limite de 19/01/2024.*

- 1.1. Corpo legislativo enquadrador do ensino particular e cooperativo de nível não superior especialmente relevante para a gestão pedagógica do Colégio
- 1.2. Estatuto
- 1.3. Projeto Educativo
- 1.4. Projeto Curricular
- 1.5. Regulamento interno
- 1.6. Plano Anual de atividades
- 1.7. Plano de Formação
- 1.8. Organograma dos órgãos, estruturas e lideranças intermédias de coordenação, supervisão e orientação pedagógica
- 1.9. Relatórios (de monitorização, autoavaliação, avaliação, ...)
- 1.10. Regulamentos
- 1.11. Regimentos
- 1.12. Exemplo de, pelo menos, uma Ata de cada órgão ou estrutura de coordenação, supervisão e orientação pedagógica
- 1.13. Mapa de pessoal, onde conste a indicação da tipologia do vínculo / contrato de trabalho
- 1.14. Mapa de distribuição de serviço docente
- 1.15. ...

Referênciação de ações concretas implementadas

2. *Queira por favor indicar o(s) documento(s) ou descrever ações concretas / implementadas que evidenciem cada um dos indicadores abaixo discriminados, assinalando-os como 'Existente' (E),*

'Parcialmente existente' (PE) ou 'Não existente' (NE). Considere como referência a data-limite de 19/01/2024 para a respetiva disponibilização / referênciação.

INDICADOR	Documento(s) / ações concretas e implementadas	E	PE	NE
Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação do Colégio	Pontualmente, realizam-se alguns procedimentos para recolha de dados sobre situações educativas: projeto HLE; questionários aos alunos; análise dos questionários em contexto de Conselhos de Turma; monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; ação concreta-preenchimento do documento de monitorização nos períodos de avaliação periódica, entrega aos EE.			X
Definição da visão que sustenta a ação do Colégio com vista à consecução do projeto educativo de escola católica diocesana	Projeto Educativo: modelo educativo baseado numa visão cristã do Homem e do Mundo, que proporcione uma formação personalizada e integral num clima de liberdade e responsabilidade. Promoção das dimensões humana, moral, espiritual e intelectual. Uma escola aberta a todos (inclusão) Compromisso com toda a comunidade educativa. Ações concretas: aulas de EMRC obrigatórias; celebração dos tempos litúrgicos em harmonia com as propostas da Diocese; catequese; festa litúrgica de Santa Rita; Caminho de Santiago; campanhas de solidariedade e ações de voluntariado (ex. Banco Alimentar e colaboração com os Missionários da Consolata, entre outros).	X		
Ações curriculares ordenadas para o desenvolvimento de todas as áreas de competências dos alunos, atenta a natureza de um Colégio Diocesano	Documentos: Projeto Educativo; Estratégia de Educação para a Cidadania no Colégio. Ações concretas: aulas de EMRC obrigatórias; existência da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no ensino secundário; aulas de apoio educativo nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática (2.º e 3.º ciclos) aulas de apoio educativo de Português, Biologia e Geologia, Matemática A e Física e Química A (Ensino Secundário); aulas de preparação para exame (9.º, 11.º e 12.º anos); salão de estudo; aulas de Oficina de Escrita; Oficinas Criativas; Cambridge no 1.º ciclo; Filosofia para Crianças (4.º ano).	X		
1. Ações de mobilização da comunidade educativa relativas a:				
• Cumprimento das metas e objetivos educacionais	avaliação qualitativa (descritiva) intermédia; Prémios de mérito escolar; reuniões regulares com encarregados de educação (início de ciclo, apresentação do ensino secundário, entrega de avaliação);		X	

INDICADOR	Documento(s) / ações concretas e implementadas	E	PE	NE
	orientação vocacional para os alunos de 9.º ano.			
Motivação das pessoas e desenvolvimento profissional	Formação para professores em avaliação (2022/2023); Palestras para professores sobre: gestão escolar; inclusão; pacto educativo global (2022/2023); Formação em medidas de segurança e autoproteção para professores e assistentes educativos (2022/2023); Operacionalização das medidas no âmbito da Educação Inclusiva - Sessão para professores de 2.º e 3.º ciclos e sessão para professores do 1.º ciclo; Reuniões de trabalho colaborativo; MIE Expert; Formação sobre Metodologia de Projeto (1.º ciclo) com o Colégio Oficina de São José; Formação com o Pré-escolar e Primeiro Ciclo com a Escola Superior Paula Frassinetti.		X	
Incentivo à participação dos diferentes atores educativos	-Envolvimento das famílias nas dinâmicas de Natal e do final do ano; -Divulgações de projetos de diferentes áreas disciplinares, a realizar em contexto de escola e noutras instituições; -Formação em Capacitação Digital para Encarregados de Educação dos 5.º e 7.º anos; - “Transição para o primeiro ciclo”. Conversas com os pais do Pré-escolar e Primeiro ciclo.		X	
Valorização das lideranças intermédias				
desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens	Cambridge; eTwinning; TED Talks; Olimpíadas de Física, Química, História e Biotecnologia; Canguru Matemático; CNC (Competições Nacionais de Ciência); abNature (educação pré-escolar); Escola Embaixadora do Parlamento Europeu; Parlamento dos Jovens; Giravolei; Jovens Promotores de Saúde; Junior Achievement Portugal; Concurso de Ideias “Poupar Água, Ganhar o Futuro”; Torneio de Debates.	X		
critérios pedagógicos na constituição e gestão dos grupos e turmas	Horários das turmas do mesmo ano de escolaridade com as manchas horária (sempre que possível); Disciplinas com três tempos semanais (aula 100 min e aula 50 min) Bienais do ensino secundário - desdobramento de Física e Química A/ Biologia e Geologia (grupo superior a 20) Trienais do ensino secundário (grupo superior a 27 alunos) divisão por turnos a Português e Matemática.	X		

INDICADOR	Documento(s) / ações concretas e implementadas	E	PE	NE
	Primeiro ciclo: turmas superiores a 26 alunos, divisão por turnos a Matemática/Inglês; EMRC/Português; Matemática/Filosofia para crianças; Português/Oficina de Escrita; Português/TIC; Estudo do Meio/Oficina de Movimento; Matemática e Português/Programa de promoção de Competências Socioemocionais.			
flexibilidade na gestão do trabalho com os grupos e turmas				X
divulgação na comunidade educativa de critérios na aplicação de medidas disciplinares aos alunos	Regulamento Interno de acesso público no site do Colégio. No caso de aplicação de medidas disciplinares: leitura do documento em todas as turmas.	X		
iniciativas de envolvimento dos alunos na vida do Colégio	Reunião do Diretor Pedagógico com os Delegados e Subdelegados; Incentivo à dinamização de diferentes iniciativas que visam a promoção da criatividade e o desenvolvimento de competências sociais, culturais, interpessoais, linguísticas e outras (Ex: <i>Ted Talks</i> ; <i>Got Talent</i> ; <i>Sarau Cultural</i>).		X	
critérios de afetação e gestão dos recursos humanos	Habilitação profissional para o grupo de docência; Assistente educativa afeta a cada sala do Ensino Pré-escolar; No 1.º Ciclo, as disciplinas de Inglês, Música, EMRC, TIC e Educação Física, são lecionadas por um professor com habilitação académica na área.	X		
critérios de distribuição dos recursos humanos	-Professores: continuidade Pedagógica; - Princípio da mudança de Diretor de Turma na transição para o Ensino Secundário; Funcionários: Responsabilidade da Direção; Distribuição de horas letivas e/ou não letivas ao professor bibliotecário, coordenadores de projetos/coordenadores de estruturas intermédias; Componente não letiva: quatro horas de componente não letiva de estabelecimento marcadas no horário; acrescem, para além da componente individual de trabalho: aulas de substituição; acompanhamento de alunos em atividades; leitura de provas a alunos com dislexia; reuniões intercalares; reuniões de departamento curricular e/ou de grupo disciplinar; reuniões extraordinárias; reuniões de projetos; trabalho colaborativo; reuniões de diretores de turma; reuniões de equipas pedagógicas (EMAEI, Equipa de Cidadania, Pacto Educativo Global).	X		

INDICADOR	Documento(s) / ações concretas e implementadas	E	PE	NE
estão dos recursos que valorize as pessoas, o seu desenvolvimento profissional, bem-estar, autonomia e diversidade organizativa				X
Práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa do Colégio, adequadas às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas	Formação para professores em avaliação (2022/2023); Palestras para professores sobre: gestão escolar; inclusão; pacto educativo global (2022/2023); Formação em medidas de segurança e autoproteção para professores e assistentes educativos (2022/2023); Capacitação Digital Professores 2023/2024; Formação “Operacionalização das medidas no âmbito da Educação inclusiva”.		X	
2. Opções de organização e afetação dos recursos materiais:				
Com impactos positivos na qualidade das aprendizagens	Sala fixa para cada turma; Computador e projetor/Smart TV em cada sala de aula; Pavilhão ocupado apenas com duas turmas de Educação Física em simultâneo; Laboratório de FQA e Biologia; Biblioteca escolar de acesso livre (período da tarde); Licença Office 365 A3 para alunos e professores.	X		
Que consideraram as necessidades e expectativas dos alunos	Colocação de estantes modulares nas salas do 5.º ao 8.º anos; Requalificação da sala de acolhimento da Educação Pré-escolar.		X	
Que foram monitorizadas e ajustadas quando necessário	Ampliação de uma sala da Educação pré-escolar (desenvolvimento de novos espaços educativos). Aquisição de material específico (equipamento desportivo, equipamento de laboratório).		X	
Anais de comunicação interna e externa: - Diversidade - Eficácia - Adequação - Acessibilidade	Redes sociais e site do Colégio; SmartTV na portaria, com informações diversificadas; Vídeos promocionais e outdoors; Uso das plataformas eCommunity e eSchooling; Comunicação interna, maioritariamente, por email; Publicitação de informação na sala dos professores; Comunicação com os Encarregados de Educação maioritariamente por email; Circulares de autorização de saídas em papel; Registo de contactos com os Encarregados de Educação.	X		
Promoção da autonomia e responsabilidade individual	Divulgação e incentivo à participação dos alunos em projetos externos (Ex. Escola de	X		

INDICADOR	Documento(s) / ações concretas e implementadas	E	PE	NE
dos alunos, e da sua participação e envolvimento na comunidade	Física da FCUP; Universidade Júnior; Participação na “Lisbon Game Week”).			
Atividades de apoio ao bem-estar pessoal e emocional dos alunos	Sessões mensais de acompanhamento da Psicóloga escolar dos alunos com medidas seletivas (5.º ao 8.º anos);		X	
Medidas de prevenção e proteção de comportamentos de risco	Sessões da Psicóloga Escolar (em grupo turma, na presença do DT/DP); Sessões esporádicas de prevenção de bullying e cyberbullying com entidades externas (IPDJ, Escola Segura).		X	
Medidas de orientação escolar e profissional	Orientação vocacional com o Serviço de Psicologia; Divulgação das propostas académicas das várias universidades.	X		
3. Oferta educativa, inovação e articulação curricular:				
• Adequação da oferta educativa aos interesses dos alunos	Abertura da disciplina de Espanhol, no 7.º ano; Abertura de turmas das áreas científicas do ensino secundário, em função do número mínimo de alunos; Abertura de disciplinas anuais do 12.º ano, em função dos interesses dos alunos, mediante mínimos. Possibilidade de substituição de uma disciplina, no ensino secundário, por outra de uma diferente área de estudos.	X		
• Integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas, desportivas e religiosas	Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Secundário; TedTalk - Inglês 12.º ano; Giravolei - Educação Física; Divulgação de trabalhos de alunos aos pares de outros ciclos de ensino.		X	
• Iniciativas de inovação curricular e pedagógica e seu impacto nas aprendizagens	Criação da disciplina de Cibercultura e Multimédia (8.º e 9.º anos); Aposta na transição digital com o projeto HLE; Implementação do Pacto Educativo Global.		X	
• Articulação curricular vertical e horizontal ao nível da planificação e desenvolvimento curricular	Criação a disciplina de Cibercultura e Multimédia, em articulação com outras disciplinas; Projeto HLE como agregador de todas as áreas disciplinares.		X	
4. Ensino/ Aprendizagem/ Avaliação				
• Estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem com vista à melhoria das aprendizagens	Trabalho cooperativo interpares; Promoção de visitas de estudo no âmbito das diferentes disciplinas; Aulas de apoio e de preparação para exame; Oficinas de escrita.	X		
• Práticas de promoção da excelência escolar	Aulas de preparação para exame inseridas no horário da turma desde o início do ano; Disponibilização de exercícios complementares no <i>Microsoft Teams</i> .	X		

INDICADOR	Documento(s) / ações concretas e implementadas	E	PE	NE
• Diversidade de práticas e instrumentos de avaliação nas diferentes modalidades	CrITÉrios de avaliação de todas as disciplinas construídos com base na diversificação das técnicas de recolha de dados (análise do conteúdo, testagem e observação).	X		
• Aferição de critérios e instrumentos de avaliação	No final de cada período, na análise das grelhas ponderadas, procura verificar-se se os instrumentos de avaliação foram cumpridos.		X	
• Qualidade e regularidade da informação devolvida aos alunos e às famílias	<i>Feedback</i> dado aos alunos na entrega dos instrumentos de avaliação; Monitorização regular dos Diretores de Turma; Contactos esporádicos entre a Direção Pedagógica e os alunos / famílias.	X		
• Utilização primordial da avaliação com finalidade formativa	Avaliação formativa contínua em contexto de sala de aula; Aumento progressivo dos momentos de avaliação formativa; Valorização do feedback dado aos alunos.		X	
• Utilização de recursos educativos diversificados (TIC, biblioteca escolar, centro de recursos educativos)	Alunos do 5.º ao 8.º anos com computadores individuais; Disponibilidade da Sala de TIC; Biblioteca escolar utilizada com autonomia pelos alunos; Atividades esporádicas de dinamização da biblioteca escolar (ex. hora do conto); Inexistência de centro de recursos educativos.		X	
• Adequação dos recursos educativos às características das crianças e dos alunos	Salas da educação pré-escolar organizadas em áreas específicas; Mobiliário próprio na educação pré-escolar; Licença da Escola Virtual para todos os alunos; Manuais físicos e digitais; Material e equipamento de laboratório de Ciências e Físico-Química; Existência de um computador em número suficiente para uma utilização individual na sala de TIC.	X		
• Formas de participação das famílias no Colégio	Envolvimento esporádico nas atividades desenvolvidas.			X
• Eficácia das medidas para envolver os pais e encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos	Globalmente, as medidas melhoram o desempenho escolar e as atitudes comportamentais dos alunos.		X	
5. Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva				
• Práticas de (auto)regulação no desenvolvimento do currículo				X
• Práticas de regulação por pares	Trabalho colaborativo semanal entre professores do 1.º ciclo (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos)		X	

INDICADOR	Documento(s) / ações concretas e implementadas	E	PE	NE
Formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva	Planificações anuais realizadas em grupo disciplinar. Partilha entre pares, em alguns grupos disciplinares, de materiais e estratégias.			X
Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes	Sessões esporádicas de trabalho entre professores.		X	
Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas	Reuniões com os grupos disciplinares de Português e Matemática; Análise dos resultados das provas de aferição, provas finais e exames nacionais por grupos disciplinares / Conselho Pedagógico.		X	
Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva				X
Práticas de regulação pelas lideranças	Reuniões com os grupos disciplinares para aferir a eficácia da metodologia; Reflexão em sede de Conselho Pedagógico.		x	
Contribuição da regulação pelas lideranças para a melhoria da prática letiva	Estabelecimento de novas práticas pedagógicas diferenciadas; Metodologias ativas de aprendizagem.		x	
6. Resultados académicos relativos a 2022/2023, e taxa de evolução do último triénio				
Ensino básico e secundário	0% de desistência			
- Percentagem dos alunos que concluiu a formação no tempo previsto, por ciclo de escolaridade. - Percentagem / n.º de desistências	2 alunos não concluíram o 12.º ano	x		
Transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo: percentagem / n.º	00% - 19 alunos	x		
Transição do 1º Ciclo para o 2º Ciclo: percentagem / n.º	00% - 17 alunos	x		
Transição do 2º Ciclo para o 3º Ciclo: percentagem / n.º	00% - 35 alunos;	x		
Transição do 3º Ciclo para o Secundário: percentagem / n.º	00% - 44 alunos.	x		
- Distribuição dos alunos do ensino secundário pelos Cursos Científico-Humanísticos, em percentagem / n.º: - Ciências e Tecnologias - Ciências Socioeconómicas	Nota: dados recolhidos a set 2022 Ciências e tecnologias – 0.º - 83,3% / 30 alunos 1.º - 80,76% / 21 alunos 2.º - 67,56% / 25 alunos Ciências Socioeconómicas 0.º - 8,3% / 03 alunos 1.º - 19,23% / 5 alunos 2.º - 16,21% / 6 alunos	x		

INDICADOR	Documento(s) / ações concretas e implementadas	E	PE	NE
- Línguas e Humanidades - Artes Visuais	Línguas e Humanidades – 0.º - 10% / 10 alunos 1.º - 0% / 0 alunos 2.º - 0% / 8 alunos Artes Visuais: 0.º - 0% / 0 alunos 1.º - 0% / 0 alunos 2.º - 0% / 0 alunos			
• Ingresso Ensino Superior: percentagem / n.º	00% (35% Ensino Superior Público)	X		
• Ingresso no mercado de trabalho: percentagem / n.º	% / 0 alunos não se aplica			X
• Resultados de mérito / excelência, por ciclo de escolaridade: percentagem / n.º	0.º ano – 15 alunos / 41,6% 1.º ano – 11 alunos / 31,42% 2.º ano – 13 alunos / 32,5% 3.º ano – 7 alunos / 27,1% 4.º ano – 15 alunos / 31,25% 5.º ano – 9 alunos / 25% 6.º ano – 8 alunos / 30,76% 7.º ano – 17 alunos / 46%	X		
7. Resultados sociais relativos a 2022/2023				
• Atividades desenvolvidas no Colégio da iniciativa das crianças e dos alunos	Torneios desportivos; Sarau cultural.	X		
• Participação das crianças e alunos nas iniciativas do Colégio para a formação pessoal e cidadania	Participação nas celebrações religiosas; Vivência da dinâmica da Santa Rita; Caminho de Santiago; Parlamento dos Jovens; Torneio de debates; Participação em atividades desportivas (encontros distrital e nacional de Giravolei, Cortamato distrital) Junior Achievement Portugal; Olimpíadas (Física, História, Biotecnologia).	X		
• Participação dos alunos em diferentes estruturas e órgãos do Colégio				X
• Participação dos alunos em programas de mentoria				X
• Percentagem das ocorrências em que foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias	%			
• Participação das crianças e dos alunos na construção das normas e código de conduta	Definição de regras de sala de aula na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no 2.º ciclo.		X	
• Formas de tratamento dos incidentes disciplinares	Marcação de ocorrência no portal; Diretor de turma/Professor comunica ao Diretor Pedagógico e informa o Encarregado de Educação;	X		

INDICADOR	Documento(s) / ações concretas e implementadas	E	PE	NE
	Diretor Pedagógico analisa e aplica inquéritos em função das ocorrências e ouve os alunos.			
Ações de voluntariado, solidariedade, inclusão, participação democrática	Campanha Nacional do Banco Alimentar contra a Fome; Parlamento dos Jovens; Torneio de debates; Partilha intergeracional com o centro de dia de Valongo; Caminhada Solidária JPS e Gala solidária JPS; Angariação de presentes para a Fundação Ronald MacDonald.	X		
Perceção dos alunos acerca do Colégio	Aplicação de inquérito a alunos do 10.º ano; Encontro do Diretor Pedagógico com os Delgados de Turma.		X	
Perceção dos encarregados de educação acerca do Colégio	ó aconteceu no ano no letivo 2021/2022)			X
Perceção de outras entidades da comunidade acerca do Colégio				X
Iniciativas destinadas a valorizar os resultados académicos	Entrega dos prémios de Mérito Escolar; Participação no projeto “Braço Direito”	X		
Iniciativas destinadas a valorizar os resultados sociais	Participação em concursos/iniciativas externas (ex. Prémio Concurso de ideias: “poupar água, ganhar futuro”); Caminho de Santiago; Viagens e passeios de final de ano de cariz cultural.	X		
Reconhecimento por parte da sociedade local e nacional	Prémios de mérito escolar e desportivo da Câmara Municipal.		X	
Envolvimento do Colégio em iniciativas locais				X
Disponibilização dos espaços e equipamentos do Colégio para atividades da comunidade	Associação Atlética de Águas Santas; Dragon Force; Gaudim Sports Academy (Rugby); Dance Heart; Karaté da Maia; Alugueres dos espaços.	X		
Participação da comunidade local em ofertas de educação e formação e iniciativas de carácter formativo organizadas do Colégio (workshops, palestras, sessões de esclarecimento, ...)				X
•				
•				
•				

Visão prospetiva

3. *Queira por favor responder / comentar os itens que se seguem.*

1.	Considera que a referenciação anterior coincide com a perceção dos diversos membros da comunidade educativa e é partilhada pelos seus atores?	Globalmente.
2.	Considerando que os diversos membros e atores da comunidade educativa do Colégio de Ermesinde foram auscultados sobre a sua participação nas decisões pedagógicas e sobre sugestões de melhoria do seu funcionamento, considera que as suas propostas são acolhidas e influenciam as decisões tomadas? Em que áreas, domínios ou vertentes?	Em sede de Conselho Pedagógico, são analisadas as propostas apresentadas pelos coordenadores de departamento curricular. As propostas do domínio pedagógico são, maioritariamente, acolhidas.
3.	Tendo presente a visão que sustenta a ação do Colégio de Ermesinde, enquanto Colégio Católico Diocesano, faria sentido repensar a missão e consecução de um Projeto Educativo de Escola Católica Diocesana, que integre e envolva os três Colégios existentes?	Faz sentido haver um referencial diocesano comum, no entanto, cada Colégio deve ter um Projeto Educativo próprio atendendo à diversidade geográfica, sociocultural e público-alvo. O plano pastoral poderia ser comum.
4.	A existência de um Projeto Educativo diocesano ativaria a procura social de cada um dos seus Colégios?	Não, porque o público-alvo é distinto.
5.	A existência de um Projeto Educativo Diocesano poderia enriquecer a ação educativa de cada um dos seus Colégios?	Faz sentido a partilha com os três Colégios (ex. Formação profissional), mas não um Projeto Educativo Diocesano.
6.	Mantendo a autonomia organizacional própria de cada Colégio Diocesano (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de atividades), seria oportuna a instituição de um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Católicos Diocesanos que potenciasses um conjunto de ações concretas que fosse mais do que a soma das suas partes?	Faz sentido ao nível da Direção Executiva, Financeira e Administrativa, salvaguardando a identidade e ação educativa de cada um dos Colégios.
	É benéfica para cada um dos Colégios a implementação de um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, tomado como um todo mais articulado e integrado?	Com base no que foi respondido no ponto anterior, pode haver um modelo de gestão Financeira, Administrativa e Executiva que potencie a aquisição de bens em escala (ex. equipamentos, bens alimentares; prestação de serviços; segurança). No entanto, o facto da Direção ser comum, pode levar a uma ausência mais prolongada de respostas e à perda de um atendimento mais personalizado e

		individualizado com todos os agentes educativos.
8.	Pensado um modelo organizacional de referência, em que o todo seja mais que a soma das partes e não anule a identidade de cada um dos Colégios, é de incentivar uma maior interação e convergência comum dos três Colégios (plano de atividades comum, por exemplo)?	Um Plano Pastoral Comum, articulado com Plano Pastoral Diocesano e promoção de um Plano de Formação profissional comum e atividades comuns com os alunos. O Plano Anual de Atividade é identitário e o facto de ser comum leva à perda de identidade de cada Colégio.
9.	Como percebe a possibilidade de um Projeto Educativo Diocesano comum aos três Colégios, construído com a participação ativa de cada um deles? Que vantagens ou desvantagens vê na elaboração de um Projeto Educativo comum?	A principal desvantagem será a perda da identidade de cada um dos Colégios, tal como já foi referido nos <i>itens</i> anteriores.
10.	Perante a ideia de se pensar um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, que vantagens e desvantagens antecipa? De que forma cada parte pode contribuir para o todo, e como é que o todo pode alimentar as partes?	-Vantagens: modelo de gestão financeira e administrativa. -Desvantagens: perda da identidade do Colégio; ausência da figura do Diretor; morosidade na resolução dos problemas; perda do atendimento individualizado e personalizado; eventual necessidade de aumento de recursos humanos afetos à gestão.
11.	Vê vantagens em pensar de forma articulada a oferta educativa de cada Colégio? Vê vantagens em pensar a oferta educativa numa lógica (estrutura) comum aos três Colégios, mas também de especialização, de acordo com o contexto em que cada um deles está inserido?	O distanciamento geográfico não permite uma oferta educativa em rede que promova a mobilidade dos estudantes entre as instituições. No entanto, faz todo o sentido que a Diocese do Porto, enquanto instituição social e de bem comum, deva proporcionar uma oferta educativa alargada, desde a Creche ao Ensino Secundário, com cursos científico-humanísticos e cursos profissionais de planos próprios, como resposta aos vários interesses e necessidades da população.
12.	Vê vantagens em que o plano anual de atividades pudesse conter atividades comuns aos três colégios? Considera que esta ação conjunta poderia enriquecer a ação educativa dos três colégios? Seria vantajoso que fossem gerados intercâmbios entre anos/turmas dos três colégios?	Sim, atividades de cariz pastoral e cultural comuns aos três colégios, como já aconteceram no ano letivo anterior, a propósito das Jornadas Mundiais da Juventude. Um intercâmbio de partilha entre alunos seria vantajoso para o enriquecimento social e intelectual dos alunos.
13.	Enquanto membro / responsável / ator-chave da instituição, como percebe, reage, se posiciona face à conceção de um modelo global que articule as partes, num todo que é maior que a sua soma?	Faz sentido se for um modelo de gestão financeira e administrativa que não coloque em causa a identidade e o Projeto Educativo de cada instituição.

14.	O que lhe oferece dizer, contribuir, sugerir quanto ao modo operacional de um modelo de governação estruturalmente diferente que, não comprometendo a identidade de cada instituição, contribua para a melhoria do serviço educativo por parte dos Colégios da Diocese?	Faz sentido se for um modelo de gestão financeira e administrativa que não coloque em causa a identidade e o Projeto Educativo de cada instituição.
15.	Até que ponto considera desejável que um outro modo de existir enquanto instituição e organização educativa possa trazer mais-valias e benefícios, configurando uma lógica de rede, de interação e de comunicação, não apenas interna, mas que envolva os três Colégios?	É essencial um investimento nas estruturas e equipamentos educativos da instituição, independentemente de haver articulação em rede ou não. Para além das melhorias materiais, deve haver uma aposta na valorização dos recursos humanos, sendo-lhes dadas condições globais de trabalho que potenciem a sua ação educativa.

Análise, leitura e discussão dos dados

Documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio (2023/2024)

Solicitados à Direção a referenciação dos documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio (2023/2024), e outros tidos por convenientes, regista-se a receção dos seguintes:

Dimensão	Documentos
01. Legislação	1.1 - Corpo legislativo.docx
	Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), e respetivas alterações introduzidas pela lei n.º 11/5/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto;
	Lei n.º 9/79 de 19 de março (Bases do Ensino Particular e Cooperativo), alterada pela lei n.º 33/2012, de 23 de agosto;
	Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar);
	Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (Estatuto do aluno e ética escolar);
	Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior);
	Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho (Orientações curriculares para a educação pré-escolar);
	Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória);
	Despacho 6605A_2021 (Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular)
	Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Princípios e as normas que garantem a inclusão);
	Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).
	Projeto Educativo
	Regulamento Interno
	Plano Anual de Atividades
	DL 112_2023 Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-.pdf
	Portaria 223a_2018 regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
	Portaria 226a_2018 regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
02. Estatuto	Estatutos (2019).pdf

Dimensão	Documentos
	Estatutos Colégio de Ermesinde.pdf
03. Projeto Educativo	Projeto Educativo 2020-2024
04. Projeto Curricular	<i>Oferta formativa</i> [extrato do Projeto Educativo]
05. Regulamento Interno	Regulamento Interno Colégio de Ermesinde [aprovado a 7 de setembro de 2020]
06. Plano Anual de Atividades	Plano Anual de Atividades 2023-2024
07. Plano de Formação	Programa de Formação - ACD's - Casa do Professor
08. Organograma	Organograma [extrato do Regulamento Interno]
09. Relatórios	Análise Estatística 2023_2024.xlsx [1.º período (ano letivo 2023/2024)]
	Autoavaliação [Ficha de autoavaliação: 2º, 3º ciclo, sec.]
	Monitorização CD 2023-2024.xlsx
	Monitorização Medidas universais e seletivas 23_24.pdf
	Monitorização PEG 2023-2024 - Cópia.xlsx
	Monitorização Medidas Universais 23_24.pdf
	Registo [das sessões com alunos]
	Relatório Pacto Educativo Global [Atividades do 1º Período - Dez. 2023]
	Relatório provas aferição 2023 - 2º ano [Relatório de análise dos resultados das provas de aferição do 2º ano Expressão Físico-motora]
10. Regulamento	Regulamento Interno Colégio de Ermesinde [aprovado a 7 de setembro de 2020]
11. Regimentos	GAPA - Guia auxiliar do processo de avaliação
	Projeto HLE (Hybrid Learning Environment)
12. Atas	Ata delegados turma.pdf [frontispício]
	Ata DiretoresTurma 4set2023.pdf
	Ata EMAI 7set2023.pdf
	Ata Expressões.pdf
	Ata1 Línguas 2023_24.pdf
	Ata1 Pedagógico 4set2023.pdf
	CS Humanas 6set2023.pdf
	Formação EMAI.pdf
	Matemática e CE 6set2023.pdf
13. Mapa de Pessoal	Mapa de pessoal 23.24.xlsx
14. Mapa de serviço docente	Caminho de Santiago 2 Mapa de Substituições (1).pdf
	Horário Letivo Sala dos 3 anos.pdf
	Horário Letivo Sala dos 4 e 5 anos.pdf
	Horários Professores 2-3 ciclos-secundário 2023_2024 (1).xlsx
	Horários Professores 2-3 ciclos-secundário 2023_2024.xlsx.pdf
	Substituição David 31 jan 2024.docx
	Substituição Visita de estudo 18nov (1).docx
15.(...)	Estratégia de Educação para a Cidadania.pdf
	Mérito Escolar 2022-2023 alunos.pdf
	Pacto Educativo Global - Compromisso do Colégio de Ermesinde

Sumário

O conjunto de documentos apresentados pela direção pedagógica do colégio evidencia mobilização dos documentos estruturantes que presidem à organização e gestão pedagógica, do ponto de vista **curricular** (legislação vigente), da sua natureza **particular / cooperativa** (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior) e respetiva **especificidade católica** (Estatutos, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Compromisso do Colégio de Ermesinde com o Pacto Educativo Global (PEG)).

1. Estatutos

Os **Estatutos do Colégio de Ermesinde**, de 17/02/2021, procederam à alteração dos artigos 7º, 8º, 13º, 14º e 15º dos Estatutos, respeitantes a Património e Receitas; Autonomia Patrimonial; **Diretor; Diretor Pedagógico; e Competências** [do Diretor Pedagógico].

O colégio está sujeito aos seguintes atos de **tutela** eclesiástica da parte do Bispo do Porto: ereção canónica; aprovação e alteração de estatutos; vigilância e visita; prescrições promulgadas, relativas ao ordenamento geral do colégio; vigilância sobre o nível científico do ensino; prestação anual de contas; recurso hierárquico para o Bispo do Porto contra atos de administração; licença de alienação, oneração e atos de administração extraordinária; direção superior quanto à administração dos bens eclesiásticos;

alta direção ou linhas gerais de conduta; remoção dos membros dos órgãos do Colégio, havendo justa causa; nomeação de uma comissão administrativa para gerir temporariamente o colégio; e extinção. Os Estatutos observam a “personalidade jurídica civil” da instituição e a respetiva “natureza canónica de ‘Escola Católica’”, tendo como fins e finalidades a prossecução de objetivos **eclesiais, pastorais e educativos**.

Apresenta como Princípios Jurídicos da Doutrina Católica (Art.º 4º) a natureza **supletiva** do colégio face ao dever / direito dos pais, ou dos que fazem as suas vezes, de educar os filhos, consubstanciado no dever de **cooperação** dos pais com os professores e da **colaboração** dos professores com os pais, que “**de bom grado devem ser ouvidos, devendo ser criada uma associação de pais no Colégio**”.

Os Estatutos prevêm como Princípios Pastorais da Doutrina Católica (Art.º 5º) um **projeto educativo** impregnado pela pedagogia da fé e pela transmissão do Evangelho, enquanto comunidade educativa cristã, ao serviço da sociedade e com um **estilo educativo próprio**, nela se fazendo a síntese entre a fé e a cultura e entre a fé e a vida, como sua **identidade** cultural. O Colégio tem uma educação integral e transversal, e uma ação educativa humanizadora através da educação nos valores mais genuinamente cristãos, cujo ensino tem uma dimensão religiosa e uma proposta clara de fé, que, sem prejuízo da sua natureza confessional católica, é e está **aberto a todos**, de qualquer credo, cultura ou religião. O colégio anuncia um **ambiente educativo cristão-católico**, baseado na **relação interpessoal de amor** entre professor e aluno, animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade e potenciador das **qualidades do processo educativo**. Comprometido com a Doutrina Social da Igreja quanto à dignidade humana e educação integral, o colégio respeita os princípios de uma **ecologia** integral (LSi’), permite uma **educação ética** dos filhos, **dá valor à sanção como estímulo**, adota um realismo paciente, tem a vida familiar como contexto educativo, diz sim à **educação sexual** e transmite a fé (AL, cap. VII).

No âmbito do seu projeto educativo, o colégio goza de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, e terá um regulamento interno, gozando de **autonomia** para desenvolver as suas atividades de **natureza pedagógica, cultural e tecnológica**.

Concernente à sua Organização e Funcionamento, a composição dos órgãos sociais é a seguinte:



A administração do colégio é exercida por uma Direção, composta por um presidente ou diretor [executivo], um secretário e um tesoureiro, designados pelo Bispo do Porto de entre fiéis cristãos notáveis pela exatidão da doutrina e pelo testemunho de vida cristã.

Composição / Competências		
Direção (Art.º 11º) Presidente ou diretor Secretário Tesoureiro	Diretor (Art.º 13º) Presidente ou Diretor (Art.º 10º) Diretor executivo	Diretor Pedagógico (Art.º 15º)
Representação do colégio Realização dos seus fins Gestão do seu pessoal e património Proposta de alteração dos estatutos, de modificação e de extinção do colégio *Programar a atividade do colégio Administrar e dispor do património do colégio Aprovar o relatório e contas do exercício, após parecer do Conselho Fiscal ou dos Assuntos Económicos; Aprovar o plano de atividades e orçamento para o ano seguinte *Aprovar os regulamentos internos de funcionamento do colégio A Direção pode delegar no seu presidente ou diretor o poder para praticar atos concretos, no âmbito das competências previstas [*]	Ao presidente ou diretor, que tanto pode ser clérigo como leigo, compete assegurar as funções de gestão corrente do colégio, como seu diretor executivo.	O Diretor Pedagógico é designado pela direção do colégio, após a obtenção da concordância do Bispo Diocesano. Representar a escola junto do Ministério da Educação e Ciência em todos os assuntos de natureza pedagógica. Planificar e superintender nas atividades curriculares e culturais Promover o cumprimento dos planos e programas de estudos Velar pela qualidade de ensino; Zelar pela educação e disciplina dos alunos.

2. Projeto educativo

O **Projeto Educativo 2020-2024**, subordinado ao lema “Educar, uma missão de todos”, é subscrito pelo Diretor Pedagógico e foi aprovado em Conselho Pedagógico de 07/09/2020. A sua Introdução¹ precede os dois capítulos caracterizadores do Meio (2º) e do Colégio (3º), constando neste último a [história da instituição](#) e instalações disponíveis.

O **capítulo 4º dedicado à Organização** apresenta o organograma dos órgãos de administração e gestão pedagógica, cujas competências figuram descritas no regulamento interno. A [Comunidade Educativa](#) caracteriza sumariamente os Alunos [e Pais e Encarregados de Educação], o pessoal docente e o pessoal não docente [distribuído pelas diversas áreas de serviço].

A [Oferta Educativa](#) consta de Ensino pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; 2.º ciclo do ensino básico; 3.º ciclo do ensino básico; *Curso Básico de Música (descontinuado); Ensino Secundário (cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, *línguas e humanidades e *artes visuais (descontinuado).

A [Organização curricular](#) encontra-se consubstanciada nas [Matrizes curriculares](#) do Ensino Pré-escolar (a); 1.º Ciclo do Ensino Básico (b); 2.º Ciclo do Ensino Básico (c); e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

- (a) Atividades de Enriquecimento Curricular: Educação Física, Música, Inglês
- (b) Oferta Complementar: Inglês, TIC, Oficina de Movimento
- (c) Apoio ao Estudo
- (d) Oferta Complementar – Preparação de Exame de Português e Matemática no 9º Ano

¹ Plano Diocesano de Pastoral 2015-2020

Congregação para a Educação Católica, 1988

Conferência Episcopal Portuguesa, A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana, 2008

Papa Francisco, 2014

Conferência Episcopal Francesa, Statut de l’Enseignement Catholique en France, 2013, art. 125

Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro

Os Cursos Científico-humanísticos seguem as matrizes formação específica de Ciências e Tecnologias (a), de Ciências Socioeconómicas (b) e de Línguas e Humanidades (c), a que acrescem as disciplinas de Educação Moral e Religiosa Católica e Cidadania e Desenvolvimento. A abertura das disciplinas de formação específica depende de número mínimo de inscrições e da disponibilidade de horário.

(a) Oferta das Disciplinas bienais: Biologia e Geologia ou Geometria Descritiva A

Oferta das Disciplinas anuais: Física ou Química ou Biologia + Aplicações Informáticas B ou Psicologia B ou Língua Estrangeira - Inglês ou Economia C ou Geografia C

Oferta Complementar – Preparação de Exame no 11º e 12º Ano

(b) Disciplinas bienais: Economia A e Geografia A

Oferta das Disciplinas anuais: Economia C ou Geografia C + Aplicações Informáticas B ou Psicologia B ou Língua Estrangeira – Inglês

(c) Disciplinas bienais: Geografia e Francês

Oferta das Disciplinas anuais: Língua Estrangeira - Inglês ou Língua Estrangeira – Francês ou Geografia C ou Psicologia B + Aplicações Informáticas B ou Economia C

A **Oferta extracurricular** é definida anualmente, em função da disponibilidade de recursos humanos e da manifestação de interesse dos alunos.

O capítulo 5º apresenta a **Visão e Missão**² e subdivide-se em Formação humana, Formação moral e espiritual, Formação intelectual e Formação relacional, neste incluído o subcapítulo “5.4.1. Relação Colégio-família”.

São apresentados as seguintes aspirações: reconhecimento como comunidade educativa **aberta e ativa**, em contínuo processo de **adaptação** (“ainda que o Colégio se inspire em mais de cem anos de tradição de ensino, ele sabe **renovar-se e inovar** para oferecer uma **pedagogia cativante e progressiva**”); missão de dotar os alunos com uma **multiplicidade de competências** que vão além dos conhecimentos científico-técnicos (criatividade, imaginação, sensibilidade, trabalho em equipa, ações de compromisso social, valorização cultural); estudo bem **articulado**, no qual os conteúdos se assimilam adequadamente e se adquire a capacidade de relacionar umas ideias com outras; articulação entre saberes e técnicas, entre disciplinas e competências, ordenados a **conjunto de conhecimentos** científicos, técnicos, humanísticos, linguísticos, artísticos e desportivos; e **relação Colégio-família**, baseada na **aproximação, comunicação** e atenção junto de cada agregado familiar.

No capítulo 6º, subordinado ao **Compromisso educativo**, são enunciados quatro compromissos que “dignifiquem todos os agentes de ação educativa”: com os Alunos, com as Famílias, com os Docentes e com o Pessoal não docente, cuja “unidade de critérios básicos **compartilhados** e a **colaboração** no esforço necessário para alcançar as metas têm de ser expressas em sinais e gestos de **comunhão** e **entendimento**, para ser uma verdadeira **comunidade**”.

Com os alunos, o colégio compromete-se a promover, entre outros, o espírito de **iniciativa** e de **criatividade**; a capacidade de **trabalho em equipa**; a **competência** sob ponto de vista científico e tecnológico; e a **autonomia** e a capacidade de **adaptação a novas situações**.

Com as famílias, o envolvimento dos Encarregados de Educação na concretização do Plano Anual de Atividades; a realização de reuniões de pais de acordo com o Regulamento Interno; a flexibilidade no horário de atendimento por parte dos professores titulares e diretores de turma; a diversificação de atividades nos espaços abertos do Colégio; a promoção de um planeamento rigoroso e atempado das atividades a desenvolver.

Com os docentes, facultar as condições de trabalho necessárias para a planificação e programação das atividades curriculares; a prática pedagógica; a mediação entre o aluno e as aprendizagens; uma atitude de referência na transmissão permanente de valores; a promoção da criatividade, do espírito crítico e da autonomia; a aplicação de um sistema de avaliação.

Com o pessoal não docente, promover o ambiente e a formação adequados para o bom relacionamento entre os alunos; a manutenção das instalações, equipamentos e materiais; o zelo pela segurança e bem-

² Congregação para a Educação Católica, 2017

Congregação para a Educação Católica, 1977

Congregação para a Educação Católica, 1988

Papa Francisco

estar dos alunos; o salutar equilíbrio da comunidade escolar.

O capítulo 7º apresenta o Plano de Ação, entendido como “conjunto de medidas e estratégias eficazes de melhoria e de natureza aplicável a curto e a médio prazos... como referencial para o desenvolvimento do Colégio, algumas já em implementação, outras com a intencionalidade para o seu desenvolvimento ao longo deste quadriênio”. São eles: Comunidade Educativa, Instalações, Pastoral.

Quanto à **Comunidade Educativa**, ordenamos as seguintes:

- Atualização e formação dos docentes, com vista à **melhoria da sua prática pedagógica**.
- Realização, análise e informação dos momentos de **avaliação** diagnóstica, formativa e de controlo das aprendizagens;
- Dinamização e valorização da **Biblioteca, Sala de Estudo**, “Férias de verão”;
- Promoção de **atividades** através de comunicação digital eficaz:
 - Participação em publicações, projetos, programas, exposições de trabalhos / projetos, visitas de estudo, passeios escolares
 - Realização de eventos **culturais** e **desportivos**
 - Desenvolvimento das expressões **artísticas**, em especial a música e as artes plásticas;
- Promoção de momentos de **reflexão e partilha com os pais e Encarregados de Educação**;
- Preparação da candidatura para abertura de **Cursos Tecnológicos** do Ensino Secundário.

No que concerne às **Instalações**, prevê-se a disponibilização de espaços (sala de convívio, reprografia, papelaria, salas de trabalho, bar) de rede de wireless e sistema de exposição de trabalhos e informações (portaria e claustros)

Relativamente à **Pastoral**, a concretização das seguintes iniciativas:

- EMRC obrigatória
- Celebrações litúrgicas e da Padroeira
- Festas da Catequese (1º a 4º Ano); **catequese** para 2º e 3º Ciclos; **grupo de jovens**; reflexão / **oração**
- Caminho de Santiago
- Campanhas de solidariedade e ações de voluntariado.

No capítulo **8º Avaliação** prevê-se que “O presente projeto educativo vigorará até ao ano letivo 2023-2024. No final de cada ano letivo deste quadriênio, será objeto de **avaliação** e **atualização** em sede de Conselho Pedagógico. Em cada ano letivo, o **Plano Anual de Atividades** deverá ir ao encontro das linhas gerais do projeto educativo, pelo que o dossiê dos **relatórios das atividades** realizadas terá uma dimensão importante nesta avaliação.”

3. Projeto curricular

O eventual Projeto Curricular do Colégio é apresentado como a transcrição do extrato das pp. 19 a 29 do Projeto Educativo.

4. Regulamento Interno

O Regulamento Interno (RI) vigente foi aprovado a 07/09/2020, data de aprovação do PE, a anuncia-se como “instrumento normativo da autonomia”, que “prevê e garante as regras de salutar convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos consubstanciados no seu Projeto Educativo”.

Tendo, desde 1912, a divisa “Ciência e Disciplina, Liberdade e Responsabilidade”, o colégio assume a sua **identidade católica** e a natureza de “**estabelecimento de ensino particular** com autonomia pedagógica que lhe confere **orientação metodológica e adoção de instrumentos escolares, planos de estudo e conteúdos programáticos**, avaliação das aprendizagens, efetuar matrículas, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações”.

Concernente às **ESTRUTURAS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO**, o Colégio funciona sob a tutela institucional da Diocese do Porto, a quem compete definir os seus **estatutos** e **objetivos**, em ordem à elaboração do seu **Projeto Educativo**; definir, com clareza, a sua **estrutura orgânica**, a forma de governo, gestão e organização que adota e os demais aspetos fundamentais da sua organização e funcionamento; definir o seu **projeto científico, cultural, pedagógico e pastoral**; e nomear o Diretor e demais órgãos sociais.

São órgãos do Colégio a Direção; o **Diretor**; e o Conselho Fiscal ou Conselho para os Assuntos Económicos, sendo que a Direção pode delegar no seu Presidente ou Diretor o poder para praticar atos concretos, no âmbito das competências de programar a atividade do Colégio e aprovar os regulamentos

internos de funcionamento do Colégio. Ao Diretor compete-lhe assegurar as funções de gestão corrente do Colégio, podendo assumir, cumulativamente, as funções de **Diretor Pedagógico**, nomear os seus Assessores e nomear o Conselho Pedagógico.

Relativamente às **ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA**, e qualificadas as seguintes como lideranças intermédias, compete aos

(1) **Assessores**, entre outras incumbências, participar na **melhoria contínua** da organização, através de propostas de melhoria; e participar na elaboração/revisão dos **documentos/processos/procedimentos** que sejam necessários para a uniformização das atividades/tarefas realizadas e solicitar a sua aprovação ao Diretor;

(2) Ao **Conselho Pedagógico**

- Articular, com a Direção, Diretores de Turma e Coordenadores de Departamento, a análise e acompanhamento da avaliação dos alunos, o **debate de questões relativas à adoção de modelos pedagógicos, métodos de Ensino e de avaliação**, a defesa e promoção da qualidade do Ensino ministrado, a promoção da formação permanente dos Professores e a atualização pedagógica do Colégio, de modo a assegurar a aplicação adequada do Projeto Educativo;
- **Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas, bem como as respetivas estruturas programáticas;**
- Apontar princípios gerais nos domínios da **articulação e diversificação curricular**, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- **Propor ou aprovar experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do Colégio e em articulação com instituições ou estabelecimentos do Ensino Superior vocacionados para a formação e a investigação.**

(2a) Aos coordenadores de ciclo ou de nível (pré-escolar; primeiro ciclo; segundo e terceiro ciclos; e ensino secundário), assegurar a **articulação** entre as atividades desenvolvidas entre o ciclo/nível de Ensino que coordena e as realizadas pelos Departamentos Curriculares/Grupos Disciplinares pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo e pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

(2b) Aos **Coordenadores de Departamento Curricular**, a incumbência de **presidir** e **coordenar** as reuniões do departamento, de incentivar a uma participação dos docentes do departamento curricular em ações de formação e **atividades de articulação curricular**, e de promover a **troca de experiências e cooperação** entre docentes do(s) departamento(s) curricular(es).

(2c) Aos **Departamentos Curriculares**:

- Planificar e gerir formas de **diferenciação pedagógica** no domínio das didáticas específicas das disciplinas para melhorar as aprendizagens;
- Analisar a oportunidade da adoção de **medidas de gestão flexível dos currículos**;
- Elaborar **propostas curriculares diversificadas** em função da especificidade dos alunos;
- Promover a **interdisciplinaridade**;
- Analisar refletir sobre as **práticas educativas e o seu contexto**;
- Promover a **partilha de experiências inovadoras e boas práticas educativas**;
- Analisar e refletir sobre os **resultados de avaliação** interna e externa,

(3) Ao **Coordenador dos Diretores de Turma**, entre outras, as de:

- Promover e supervisionar a **uniformidade** dos conhecimentos
- Criar momentos de **reflexão conjunta** e incentivar o **trabalho em equipa**, em torno das **práticas de ensino**;
- **Cooperar** com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na **adoção de medidas pedagógicas** destinadas a **melhorar as aprendizagens**

(4) Ao **Diretor de Turma**:

- Acompanhar e **intervir** no processo ensino/aprendizagem, zelando pela qualidade da educação/formação de cada **um dos alunos** das respetivas turmas

- Coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante, e o respeito pelos critérios de avaliação legalmente estabelecidos
- Propor à Direção a mobilização de recursos existentes no Colégio, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades de complemento e reforço educativo aos alunos

(5) Ao Conselho de Turma:

- Assegurar o desenvolvimento do plano curricular aplicável aos alunos da turma, de forma integrada e numa perspetiva de articulação interdisciplinar;
- Desenvolver iniciativas, nomeadamente através da apresentação, planificação, acompanhamento e avaliação de projetos de carácter interdisciplinar, em articulação com os Departamentos curriculares;

(6) Coordenador / Equipa de Cidadania e Desenvolvimento

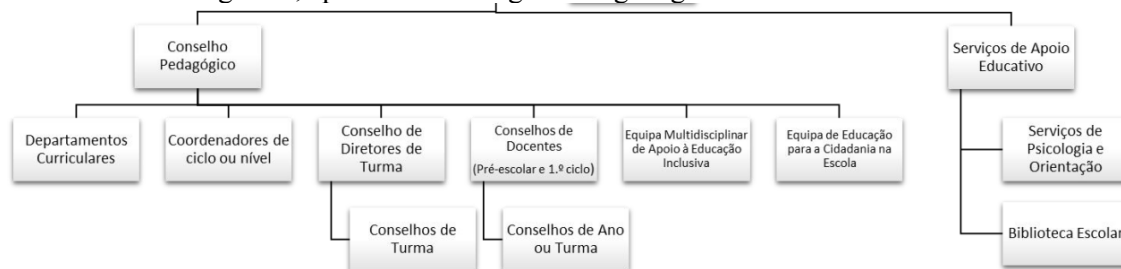
(7) Coordenador / Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

(8) Coordenador / Bibliotecário – Biblioteca Escolar

(9) Serviços de Psicologia e Orientação

(10) Coordenador / Equipa da Pastoral

Para uma visão orgânica, apresenta-se o seguinte organograma.



O colégio dispõe das seguintes atividades extracurriculares: *Cambridge*, Apoio ao estudo (1º e 2º Ciclo - Português, Matemática e Inglês; e oferta complementar para o 3º Ciclo e Sec.), Oficinas Criativas (1º Ciclo) e Sala de estudo.

O RI apresenta as seguintes orientações de funcionamento dos serviços: acesso a GSuite for Education (conta institucional), posse de cartão eletrónico de identificação, disponibilização de rede wi-fi, acesso a plataformas eSchooling e eCommunity, e obrigatoriedade de uso de uniformes e de desativação de telemóveis.

Instalações: sala de aula, laboratórios, pavilhão, instalações desportivas e balneários, piscina, sala de educação artística e tecnológica, sala de informática, salas de música, bar, refeitórios, salão de festas e auditório.

5. Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades 2023/2024O plano anual de atividades está organizado por diferentes secções:

- Secção I – Dias Comemorativos, enquanto atividades diretamente ligadas ao festejo de dias especiais do calendário do colégio;
- Secção II – Exposições apresentada à comunidade, de trabalhos/projetos desenvolvidos no Colégio;
- Secção III – Concursos e Atividades Desportivas e Competitivas, , internas ou externas, afetas a concursos ou atividades desportivas e/ou competitivas;
- Secção IV – Colóquios/Conferências/Workshops, como modalidades formais ou informais de apresentação/debate de conhecimentos específicos em determinadas áreas;
- Secção V – Visitas de Estudo/Aulas de Campo, enquanto atividades pedagógicas desenvolvidas em contexto social, fora da instituição escolar, procurando o sucesso e desenvolvimento diversificado do currículo;

- Secção VI – Pastoral, onde constam atividades centradas na visão e missão cristã do Colégio;
- Secção VII – Projetos Transversais/Clubes/Projetos de turma, como atividades de médio e longo prazo, preferencialmente de cariz transdisciplinar ou contextualizadas em Cidadania e Desenvolvimento, que visam a promoção de competências transversais;
- Secção VIII – Outras atividades, englobando o conjunto de atividades que não se integrem nas secções anteriormente identificadas.

A consulta do PAA é facilitada pela organização em tabelas, nas quais se enunciam as Atividades, e se identifica “a ação que se vai desenvolver”; as “Disciplinas envolvidas... e proponentes da atividade”; os Responsáveis “promotores da atividade; e os Destinatários, correspondentes ao “público-alvo da referida atividade”.

É apresentado um quadro resumo de propostas de atividades por proponentes, conforme a secção a que respeitam, assim discriminado:

5. Quadro resumo de propostas de atividades por secção/proponentes

Secção/ Proponentes	Pré- escolar	1.º ciclo	DCSH	DEXP	DL	DMCE	Transversal/ Pastoral	Total
SI	10	6	3	-	4	4	2	30
SII	-	-	2	1	-	1	-	2
SIII	-	-	4	5	-	6	-	15
SIV	-	-	-	-	1	-	-	1
SV	3	4	10	3	9	9	3	40
SVI	-	-	-	-	-	-	14	13
SVII	-	-	1	1	-	2	-	4
SVIII	1	2	1	-	1	2	1	8
Total	14	12	21	10	15	24	20	116

6. Plano de Formação

No que respeita ao Plano de Formação docente 2022/23, são identificadas três ACD's, de 6h respetivamente, subordinadas à Avaliação Pedagógica, ministradas por um Centro de Formação.

7. Relatórios

Nesta pasta, partilhada pela Direção pedagógica do colégio, constam os seguintes documentos:

- Ficha de autoavaliação – 2º Ciclo, 3º Ciclo, 12º Ano, 10º e 11º Ano
- Análise estatística do 1.º período (ano letivo 2023/2024)
- Registo de Monitorização e Avaliação da eficácia da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão – medidas universais e medidas seletivas.
- Registo das sessões com os alunos – Equipa Multidisciplinar de suporte à aprendizagem e à inclusão
- Relatório provas aferição 2023 – 2º Ano
- Registo de Monitorização de CD 2023-2024 para cada turma / ano de escolaridade
- Registo de Monitorização do PEG, para cada ciclo de escolaridade com a seguinte distribuição: 1º Ciclo (Envolver a família); 2º Ciclo (Ouvir as gerações mais novas); 3º Ciclo (Envolver a família) e Secundário (Abrir-se aos outros)
- Relatório Pacto Educativo Global – atividades do 1º período 2023

8. Regimentos

Neste apartado, constam enumerados os seguintes documentos:

- GAPA – Guia auxiliar do processo de avaliação
- Procedimentos HLE – Projeto HLE (Hybrid Learning Environment), destinado a “maximizar as potencialidades das tecnologias em sala de aula e, consequentemente, tirar o melhor proveito de abordagens pedagógicas diferenciadas”.

9. Atas

Na pasta relativa à disponibilização de, pelo menos, uma Ata de cada órgão ou estrutura de coordenação, supervisão e orientação pedagógica, foram partilhadas as seguintes, datadas do mês de setembro de 2023:

- Conselho Pedagógico, com ANEXO – Critérios de Avaliação 2023/2024
- Departamento de Matemática e Ciências Exatas
- Departamento de Línguas
- Departamento de Ciências Sociais e Humanas
- Departamento de Expressões
- Diretores de Turma
- EMAI
- Formação EMAI
- Delegados de turma

Discussão dos dados e conclusões prospetivas

No que concerne ao PE, a oferta educativa, corporizada pela organização curricular vertida sobretudo nas matrizes dos Cursos Científico-humanísticos tende a dispersar.

Não foram identificadas opções específicas ao nível das possibilidades de autonomia pedagógica, ao nível da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, e gestão dos tempos escolares, permitidas na Secção V do Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, exceção feita à obrigatoriedade de Educação Moral e Religiosa Católica e Cidadania e Desenvolvimento. O eventual Projeto Curricular do Colégio é apresentado como extrato e transcrição das pp. 19 a 29 do Projeto Educativo.

A Oferta extracurricular é definida em função da disponibilidade de recursos humanos e da manifestação de interesse dos alunos.

No capítulo 5º - Visão e Missão do PE, observa-se que narrativa apresentada não alude ou referencia qualquer princípio orientador da tutela diocesana, enquanto “alta direção ou linhas gerais de conduta”, de natureza eclesial, pastoral e educativa.

Face aos dados recolhidos em outras fontes, verifica-se desfasamento entre o plano das intenções projetadas no PE e a concretização percecionada quanto a: projeção de uma comunidade aberta, ativa, adaptativa, progressiva, renovada e inovadora, capaz de articular a multiplicidade de conhecimentos com competências de natureza diversa; bem como a promoção da relação Colégio-família baseada na aproximação e comunicação.

No capítulo 6º - Compromisso educativo, observa-se uma diferenciação ténue entre *intenção / concretização*; *compromisso / pretensão*. O compromisso anunciado, ordenado à dignificação dos agentes, apela a critérios básicos partilhados e colaborativos, bem como a sinais de entendimento, sem, contudo os enunciar.

A intenção do PE quanto ao compromisso com os alunos de promover a iniciativa, criatividade, trabalho em equipa, autonomia e a capacidade adaptativa a novas situações, entre outros, não coincide globalmente com a perceção dos alunos.

O compromisso com as famílias não verte a disposição de ser criada uma associação de pais no Colégio, prevista dos Estatutos, fixando-se na providência de reuniões, horário de atendimento e atividades.

As medidas anunciadas no Plano de Ação do Cap. 7º – promoção de momentos de reflexão e partilha com os pais e Encarregados de Educação – aparentam ter sido inexistentes ou insuficientes, quando confrontadas com a respetiva perceção registada nos GDF's e Questionários. Na mesma linha vêem-se situados o impacto pouco perceptível da intenção de uma comunicação eficaz sobre a realização de atividades e, bem assim, da realização de eventos culturais, desportivos e artísticos.

Com os docentes, não são enunciados os princípios ou detalhadas as condições de trabalho providas com que o colégio se compromete, nem a introdução de modalidades de articulação e trabalho colaborativo quanto à planificação e programação das atividades curriculares; práticas pedagógicas inovadoras; mediações entre o aluno e as aprendizagens; promoção da criatividade, do espírito crítico e

da autonomia; e aplicação de um sistema de avaliação das e para as aprendizagens.

Compaginado com o compromisso anunciado com os docentes, o Plano de Ação discriminado no capítulo 7º não relaciona a atualização e formação dos docentes com a melhoria da sua prática pedagógica, nem mobiliza para essa reflexão a informação recolhida dos momentos de avaliação diagnóstica, formativa e de controlo das aprendizagens.

Observando-se, no Plano de Ação, a intenção da dinamização e valorização da Biblioteca, Sala de Estudo, “Férias de verão”, a oportunidade destas ações não foram globalmente percecionadas pelos entrevistados dos GDF’s e respondentes dos Questionários, perceção esta extensível às ações previstas para as instalações.

Com o pessoal não docente, o colégio assume o compromisso de promover um ambiente e formação adequados para a prossecução das ações que lhe são cometidas, sem discriminar qualquer linha orientadora para a concretização desse desiderato.

O Plano de Ação destinado à dimensão pastoral define diversas iniciativas consonantes com o PE, sendo, contudo, de monitorizar os efeitos da concomitância de EMRC e de Cidadania e Desenvolvimento no ensino secundário, esta última também obrigatória. A oferta da catequese no horário letivo, tendo sido descontinuada, merece semelhante reconsideração.

No que respeita ao **Regulamento Interno**, nomeadamente quanto às estruturas de gestão e administração e de orientação educativa e pedagógica, observa-se a transcrição / adaptação de diversos diplomas, entre os quais:

- Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, que estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa (revogado)
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos (vigência condicionada)
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, alterado pelo [Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro](#) e pelo [Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho](#)

No Capítulo dos Alunos e Encarregados de Educação, verifica-se a transcrição / adaptação da Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, revogada pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

A prescrição do Art.º 30.º - Direito à informação [participação] não corresponde à perceção colhida junto dos alunos, nomeadamente quanto à diversificação dos instrumentos de avaliação e modalidades de audição e participação ativa sobre o funcionamento do Colégio e da Turma, junto de professores, diretores de turma e órgãos de administração e gestão do Colégio em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse.

Regista-se o dever aditado de “e) respeitar as orientações advindas do humanismo cristão” e “w) apresentar-se com uniforme do Colégio e vestuário que se revele adequado, em função da idade, à dignidade do espaço e à especificidade das atividades escolares, no respeito pelas regras estabelecidas no Colégio”.

Neste particular, é recomendável a elaboração de um **Perfil do Aluno do Colégio de Ermesinde** OU de um **Código de Conduta** análogo, tendencialmente preferível à tipificação, qualificação e aplicação de medidas disciplinares, constantes no ANEXO I do RI.

Na Secção V - Encarregados de Educação, no Artigo 63.º - Participação dos pais e encarregados de educação “é reconhecido o direito de participação na vida do Colégio”, cujas “sugestões e solicitações não podem contrariar o disposto no PE e RI”. Comparada com o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, regista-se a seguinte omissão: “Contribuir para a ~~criação~~ e execução do projeto educativo e do regulamento interno”

O capítulo V, subordinado à avaliação das aprendizagens, define a sua natureza e os seus intervenientes, apresenta as respetivas modalidades e prossegue por descrever os procedimentos, critérios e instrumentos de avaliação.

A perspetiva apresentada aparenta ser o resultado de diversas apropriações da legislação que, sobre esta

matéria, foi sendo promulgada (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho; Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, entre outros), sem que seja aferida e clarificada uma perspetiva consolidada sobre Avaliação, à luz do Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece os princípios orientadores da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário, e da literatura e reflexão especializada quanto ao *focus* – natureza e finalidade – da avaliação das e para as aprendizagens. No Capítulo VII – Pessoal Docente, Secção I, Funções, Direitos e Deveres, são transcritos / adaptados articulados semelhantes ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012). Quando compaginados entre si, observa-se que os direitos cometidos aos docentes aparentam não reforçar o direito de participação no processo educativo, nomeadamente a participar na definição das orientações pedagógicas ao nível do estabelecimento de ensino ou das suas estruturas de coordenação, a propor inovações e a participar em experiências pedagógicas.

Por outro lado, não sendo evidente a apropriação dos deveres do docente em matéria de:

- Colaboração com todos os intervenientes no processo educativo;
- Atualização e aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;
- Desenvolvimento da reflexão sobre a sua prática pedagógica, autoavaliação e avaliação da escola
- Colaboração na concretização das opções curriculares estruturantes, do planeamento e organização das atividades a desenvolver ao nível da turma ou grupo de alunos

seria recomendável que, para além da autoavaliação do docente mediante relatório crítico do desempenho das suas funções nos três domínios de competências, fosse desenhado um **Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário do Colégio** (cf. Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) [**Perfil do Docente do Colégio de Ermesinde** OU de um **Código de Conduta** análogo].

No Capítulo VIII – Pessoal não docente, Deveres – gerais e específicos, de acordo com a sua afetação, observa-se uma lista exaustiva de conteúdos funcionais da sua atuação, passível de ser replicável em anexo ou registo próprio.

Relativamente ao **Plano Anual de Atividades**, verifica-se que as atividades se encontram organizadas de acordo com a tipologia da sua natureza e finalidade, observando-se o cuidado de identificar os proponentes e atores envolvidos.

A organização interna em tabelas facilita a perceção global das atividades apresentadas, observando-se, contudo, que:

- A *designação* da atividade nem sempre explicita a correspondente “ação desenvolvida”, Por exemplo, a **secção I** anuncia 30 atividades como subordinadas a **Dias Comemorativos** (Dias mundiais,... Dia..., Semana..., Feira...,) mas não subintitula a ação correspondente quanto ao modo de concretização: programa próprio? Exposição? Certame (Colóquios/Conferências/Workshops)? Concurso? Visitas de Estudo/Aulas de Campo? Projetos Transversais/Clubes/Projetos de turma?

Este pormenor, sem prejuízo da respetiva descrição que eventualmente conste no correspondente Modelo próprio enquadrador, declina a oportunidade de descrever sumariamente o modo como se concretiza, nomeadamente quando se anuncia destinada à “comunidade escolar”. Além disto, verifica-se, globalmente, que esta secção não abrange a totalidade e representatividade dos destinatários.

- A Secção II prevê 2 Exposições, não coincidindo com a perceção expressa pelos alunos e encarregados de educação nos Questionários, quando reconhecem que os seus trabalhos e o dos seus educandos são expostos no colégio. Tal desfazamento pode indiciar que esta mostra, apesar de existente, não reveste um caráter formal e evidenciado.

- A Secção III – Concursos e Atividades Desportivas e Competitivas apresenta um leque abrangente de destinatários, sendo maioritariamente desportivas, do DMCE e do DCDH e de CD.
- A Secção IV – Colóquios/Conferências/Workshop enumera 3 atividades, circunscritas a 1 ciclo e a 1 ano de escolaridades, não sendo transversal à globalidade dos destinatários.
- A Secção VII – Projetos transversais/Clubes/Projetos de Turma destina 1 atividade à comunidade escolar (Xadrez), 2 atividades a 2 anos de escolaridade, e uma, a alunos entre os 12 / 14 anos.

Do exposto, e de acordo com os dados recolhidos em outros instrumentos de registo, apresentam-se as seguintes oportunidades:

- a) Instituição de uma Secção para a realização de atividades inter-colégios diocesanos (Ex.: encontro anual, convívios, visitas e intercâmbios, jogos, concursos, torneios, atividades de socialização, projetos comuns,...)
- b) Promoção de atividades de natureza artística, científica e cultural, eventualmente articuladas com a alínea anterior.
- c) Inscrição de atividades de, para e com os Pais / EE, que mobilizem o seu envolvimento e do todo da comunidade escolar, até mesmo como proponentes (Associação de Pais, de Representantes,...)
- d) Definição de uma linha estratégica que potencie a articulação entre anos / ciclos de escolaridade, estruturas de orientação educativa e pedagógica, e interlocutores educativos.

Em consonância com o referido com o PE, o Plano Anual de Atividades, devendo ir ao encontro das suas linhas gerais, os relatórios e a avaliação das atividades realizadas afiguram-se como instrumentos determinantes para a definição da sua pertinência, relevância e impacto pedagógico, bem como evidência e projeção do trabalho colaborativo e de inovação pedagógica.

No que respeita ao **Plano de Formação** as três ACD's, de 6h respetivamente, subordinam-se à Avaliação Pedagógica, ministradas por um Centro de Formação. A oportunidade e pertinência do tema corresponde à perceção dos docentes, quando reconhecem que o colégio providencia formação adequada às necessidades identificadas e prioridades pedagógicas. Neste contexto, seria oportuno que os efeitos da formação constituísse referencial de reflexão e mobilização no seio das diversas estruturas de orientação educativa e pedagógica, a que acresce, na linha de um eventual PED e PADA, a formulação de um plano / programa comum de formação de docentes e não-docentes inter-colégios, em parceria com diversas instituições formadoras.

Sobre a pasta partilhada “**Relatórios**”, é possível observar:

- A Ficha de autoavaliação – 2º Ciclo, 3º Ciclo, 12º Ano, 10º e 11º Ano – reveste, globalmente, uma natureza auto avaliativa e classificatória, tendo por base a prestação do aluno, sem que nela consta espaço de resposta aberta, eventualmente destinada para a reflexão com os professores sobre a melhor forma dos alunos aprenderem e dos professores ensinarem.
- A Análise estatística do 1.º período (ano letivo 2023/2024) repercute os resultados obtidos pelos alunos, configurando um registo de monitorização contínua da avaliação e, eventualmente, de discussão dos dados em sede própria.
- Face à existência de Registos de Monitorização e Avaliação da eficácia da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão – medidas universais e medidas seletivas, bem como do Registo das sessões com os alunos – Equipa Multidisciplinar de suporte à aprendizagem e à inclusão – é de concluir o cumprimento do estipulado no Decreto-Lei nº. 116/2019, que altera o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho.
- Os resultados das provas de aferição do 2º ano – Expressão Físico-motora – foram objeto de análise, constando a conclusão que se mantém “imprescindível a manutenção de duas horas de carga letiva de atividade física orientada para todos os alunos do primeiro ciclo”.

- Os domínios de Cidadania e Desenvolvimento encontram-se distribuídos, sendo passíveis de monitorização para cada turma e para todos os anos de escolaridade.
- Alguns compromissos do Pacto Educativo Global encontram-se igualmente distribuídos, para cada ciclo de escolaridade, tendo sido enumeradas e evidenciadas diversas atividades que decorreram ao longo do 1º período. De destacar diversas atividades de solidariedade, mobilizares de temas / conteúdos conexos ao PEG.

Concernente a **Regimentos**, observa-se a divulgação do denominado:

- (1) Guia auxiliar do processo de avaliação – GAPA – anunciado como contributo para “orientar a reflexão que deve conduzir todo o processo de avaliação, ao mesmo tempo que fornece indicações para permitir uma maior objetividade e promover condições de uniformidade, ao determinar regras de funcionamento das diferentes etapas”.

Este guia apresenta as modalidades de avaliação, os procedimentos, os critérios gerais de avaliação dos alunos do Pré-escolar e do ensino básico e secundário, medidas de promoção do sucesso escolar, instrumentos de avaliação e destinatários. Corporiza, sintetiza e introduz alguns referenciais sobre avaliação, para além dos constantes no cap. V do RI.

Observa-se que os instrumentos de avaliação enumerados nas medidas de promoção do sucesso escolar são diversificados, ainda que venham a depender da definição do respetivo “peso a atribuir” pelos departamentos curriculares, o que pode, em certa medida, condicionar a diversificação de instrumentos para o mesmo fim, e limitar os princípios orientadores da avaliação dos conhecimentos e capacidades à luz da lei e da reflexão da literatura especializada.

Ainda que anunciados, não constam apensos a este documento “os critérios gerais e específicos de avaliação de cada disciplina”, que virão a ser identificados como **anexo à Ata de Conselho Pedagógico** de início de ano letivo.

Neste particular, é possível reconstituir a estruturação do Documento “Critérios de Avaliação 2023/2024”, conforme o seguinte esquema:

- Descritores de desempenho [*por domínio*]

Saber científico, técnico e tecnológico	Muito Bom/Excelente (85% a 100%) (18 a 20 valores)	Bom/Satisfaz Bastante (70% a 84%) (14 a 17 valores)	Suficiente/Satisfaz (50% a 69%) (10 a 13 valores)	Não Satisfaz (20% a 49%) (8 a 9 valores)	Fraco (0% a 41%) (0 a 7 valores)
Informação e comunicação					
Pensamento crítico e criativo na resolução de problemas					
Cidadania e participação responsável					

- Critérios de Avaliação na Educação Pré-Escolar

Áreas de conteúdo	Domínios	Instrumentos de avaliação

- Critérios de Avaliação da Disciplina de [...] (... ano) – 1º e 2º Ciclo

Critérios	Descritores	Áreas de competências do PASEO	Instrumentos de avaliação
• Saber científico, técnico e tecnológico • Informação e comunicação • Pensamento crítico e criativo na resolução de problemas • Cidadania e participação responsável			

Domínios	Descritores	Recolha de dados para avaliação	
		Técnicas / tarefas	Instrumentos

- Critérios de Avaliação da Disciplina de [...] (... ano) – 3º Ciclo e Secundário

Domínio	Competências	Descritores operativos	Ponderação (%)	Instrumentos de avaliação	Valoração dos instrumentos (%)
Cognitivo	LINGUAGENS E TEXTOS				
	FORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO				
	RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS				
	PENSAMENTO CRÍTICO E PENSAMENTO CRIATIVO				
	SABER CIENTÍFICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO				
Socioafetivo	SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTÍSTICA				
	DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA				
	BEM-ESTAR, SAÚDE E AMBIENTE				
	RELACIONAMENTO INTERPESSOAL				
	CONSCIÊNCIA E DOMÍNIO DO CORPO				

- (2) E dos Procedimentos HLE – Projeto HLE (Hybrid Learning Environment), destinados a “maximizar as potencialidades das tecnologias em sala de aula e, consequentemente, tirar o melhor proveito de abordagens pedagógicas diferenciadas”. Compreendendo-se a natureza instrutiva e tutorial deste documento, o mesmo cinge-se à ativação das equipas no Teams e à configuração do bloco de notas escolar – onenote – sem que introduza uma estratégia globalizante de utilização das tecnologias e das suas potencialidades para a promoção de metodologias pedagógicas diferenciadas e inovadoras.

Na análise das Atas respeitantes a órgãos ou estruturas de coordenação, supervisão e orientação pedagógica, e tomando como lente de leitura a menção de categorias prospetivas de visão e de introdução de modos inovadores de trabalho pedagógico colaborativo, verifica-se que, nestas estruturas e por ocasião da preparação / lançamento do ano letivo, não foi observada qualquer menção prospetiva de inovação pedagógica, exceto a menção transcrita na ata da Equipa Multidisciplinar de Apoio a Educação Inclusiva, de acordo com as unidades de registo extraídas e constantes na tabela que segue:

Órgão	Unidades de registo
Conselho Pedagógico	<i>Orientações e instruções gerais de funcionamento (uso dos telemóveis, do uniforme, t-shirt do uniforme, funcionamento da sala de estudo – biblioteca, horário de recreio); verificação da compilação dos critérios de avaliação definidos em reuniões específicas anteriores; recolha de propostas pelos coordenadores de departamento para o PAA; inspiração do PAA pelo PEG; e a acolhimento de estagiária.</i>
Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	“Foram definidas as planificações a realizar por cada um dos docentes” “Cada grupo disciplinar seguiu as indicações das decisões tomadas na última reunião de departamento, com os critérios já aprovados em pedagógico”
Departamento de Línguas	“Foram verificadas as planificações, que serão carregadas no Teams em pasta específica para o efeito” “Concluiu-se o preenchimento do documento relativo aos critérios de avaliação”
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	<i>Foi solicitada</i> “a partilha das planificações anuais de todas as disciplinas na Plataforma Teams” “No segundo ponto da ordem de trabalhos - critérios de avaliação - todos os professores titulares deram conta do envio atempado das planificações à coordenadora de departamento, para que os mesmos fossem validados pelo Conselho Pedagógico. A coordenadora deu igualmente conhecimento dessa validação a todos os professores. Ainda neste ponto da ordem de trabalhos, todos os professores deliberaram a aplicação da seguinte avaliação no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico: a atribuição do nível dois (negativo) aos alunos com médias ponderadas entre zero e quarenta e seis por cento; a atribuição do nível três aos alunos com médias ponderadas entre quarenta e sete e sessenta e nove por cento; a atribuição do nível quatro entre setenta e oitenta e quatro por cento; e, por fim, a atribuição do nível cinco entre oitenta e cinco e cem por cento”
Departamento de Expressões	“O coordenador do departamento propôs que os docentes ultimassem as planificações anuais” “O coordenador informou que foi solicitado pela direção pedagógica que os docentes elaborassem os documentos relativos aos critérios de avaliação das suas disciplinas com o “layout” fornecido pela direção para esse fim e os entregassem ao coordenador de departamento”
Reunião de Diretores de Turma	<i>Informações gerais;</i> <i>Assuntos a abordar nos Conselhos de Turma;</i>

Órgão	Unidades de registo
	<i>Consulta da legislação que regulamenta o regime de assiduidade dos alunos e que integra o Regulamento Interno, assim como as principais competências do/a Diretor/a de Turma;</i> <i>Orientações para a organização do ano letivo</i>
Equipa Multidisciplinar de Apoio a Educação Inclusiva	<i>Indicação da legislação em vigor relativa à educação inclusiva;</i> <i>Identificação dos alunos abrangidos pela educação inclusiva;</i> <i>Organização dos processos dos alunos abrangidos pela educação inclusiva;</i> <i>Orientação Vocacional 2023/2024;</i> <i>Calendarização das sessões mensais de acompanhamento dos alunos com medidas seletivas;</i> <i>Plano educativo individual / Operacionalização das medidas seletivas</i> No dia vinte e sete de setembro será realizada uma formação “Operacionalização das medidas no âmbito das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.” A sessão será dinamizada pela coordenadora da EMAEI, na qual se pretende sensibilizar para a temática e incentivar o trabalho colaborativo entre docentes. (Conteúdo da Formação consta da pasta “12. Atas”.

Do exposto, e globalmente, verifica-se uma cultura instalada nos órgãos / estruturas de coordenação, supervisão e orientação pedagógica, de prosseguirem a replicação e atualização de documentos já vigentes, sem potenciarem as virtualidades colaborativas de reflexão / inovação de práticas no seio das equipas educativas.

No **mapa de pessoal**, constam referenciados 39 docentes e 16 não docentes, assim distribuídos, quanto ao escalão e vínculo.

	Nº	Escalão	Vínculo
Pessoal docente	01	A0	Efetivo
	02	A1	Efetivo
	02	A2	Efetivo
	15	A4	Efetivo
	03	A5	Efetivo
	03	A6	Efetivo
	03	A7	Efetivo
	01	A7	Termo incerto
	05	A8	Efetivo
	01	A8	Termo certo
	03	A8	Termo incerto
TOTAL		39	
Pessoal não docente	03	Q8	Termo certo
	03	Q6	Efetivo
	02	Q5	Efetivo
	03	Q4	Efetivo
	01	Q1	Termo certo
	02	R8	Termo certo
	01	R7	Efetivo
	01	S6	Efetivo
TOTAL		16	

Mapa de serviço docente

Da análise do mapa de distribuição do serviço docente e do horário dos docentes, observa-se uma distribuição equilibrada dos tempos letivos por manchas horárias / turnos (manhã e tarde), tendo em conta o horário de funcionamento do Colégio, a realização das atividades letivas e não letivas, bem como os períodos de acolhimento e prolongamento (pré-escolar e 1º ciclo).

De referir que a hora letiva do DT não está inserida no respetivo horário, tendo em vista a flexibilidade necessária para o atendimento aos encarregados de educação, bem para todas as tarefas inerentes à função. Acresce que, além da componente não letiva de estabelecimento, os docentes dispõem de tempos de reuniões, acompanhamento de alunos a visitas de estudo e outras atividades, e leituras de prova, que não se encontram contemplados no horário.

Considerando que no 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, o horário decorre entre as 08:30h e as 18:00h e o colégio disponibiliza uma ocupação plena desta mancha horária (mesmo nas designadas pelos alunos como “tardes livres”) com o incentivo à utilização suplementar da Biblioteca / Sala de Estudo, seria oportuno projetar a dinamização de componentes formativas complementares, numa lógica, por exemplo, de deslocalização do “espaço” clássico de aprendizagem “sala de aula” para outros contextos, valências ou cenários educativos.

Outros]

Na pasta *Outros* documentos estruturantes e orientadores da gestão pedagógica do Colégio (2023/2024), a Direção pedagógica partilhou os seguintes:

- 1) **Estratégia de Educação para a Cidadania do Colégio de Ermesinde**, com a pretensão de “ser a base da Educação para a Cidadania do Colégio de Ermesinde, procurando um enquadramento normativo e educativo, e apontando algumas pistas ao nível da organização, operacionalização e avaliação. Procurar-se-á seguir uma linha orientadora transversal e plurianual, que articule todos os ciclos e níveis de ensino (perspetiva de Whole School Approach) e que possa agregar todas as componentes de currículo, contribuindo para a concretização do Projeto Educativo.”

Da sua leitura, é observável a anunciada subordinação ao enquadramento normativo, na enunciação dos respetivos domínios da Educação para a Cidadania, na articulação com os princípios, valores e áreas de competências do PASEO, na organização / distribuição / operacionalização dos domínios por ciclos e níveis de ensino e na sua avaliação.

Como notas peculiares desta Estratégia, verifica-se:

- a) A inscrição da disciplina na área das Ciências Sociais e Humanas;
- b) A criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Secundário, com carga horária semanal de 50 minutos;
- c) A pretensão transversal de que todos os anos / alunos participem em ações concretas de voluntariado ao longo do ano;
- d) A possibilidade de definição de Outros domínios, “em Conselho Pedagógico ou Conselho de Turma, de acordo com o Projeto Educativo do Colégio ou necessidades especiais”;
- e) A enunciação de projetos perfilhados pelo Colégio, que são eficazes na operacionalização de vários domínios de Cidadania e Desenvolvimento, tais como:

Domínio de Educação para a Cidadania	Projetos
Interculturalidade	Projetos e-twinning Erasmus + Euroscola
Desenvolvimento Sustentável	“National Geographic Summit”
Saúde	Jovens Promotores de Saúde
Sexualidade	Fórum de dúvidas
Media	Criação de um jornal escolar
Instituições e participação democrática	“Parlamento dos Jovens” Escola Embaixadora do Parlamento Europeu
Literacia financeira e educação para o consumo	Olimpíadas da Economia
Risco	Simulacros de incêndios Formação em Suporte Básico de Vida
Empreendedorismo	“Young Business Talents”
Voluntariado	Banco Alimentar Missionários da Consolata

Não foram identificados princípios ou linhas de orientação especificamente caracterizadores do *ethos* católico do colégio nem do “humanismo cristão que norteia o Projeto Educativo do Colégio”.

- 2) Pacto Educativo Global – Compromisso de Ermesinde, que introduz e contextualiza este compromisso, priorizando as seguintes dimensões:

Compromisso	Ciclo	Ações
-------------	-------	-------

Colocar a pessoa no centro	1º Ciclo	Intercâmbio com instituições e associações de solidariedade Proporcionar atividades que promovam a relação com outros
Ouvir as gerações mais novas	2º Ciclo	Promoção de partilha entre gerações Educação e valores familiares Valorização do altruísmo
Promover a mulher		
Envolver a família	3º Ciclo	Abrir o Colégio à participação ativa das famílias Envolver as famílias nas atividades Programas de formação e autoformação para pais e encarregados de educação
Abrir-se aos outros	Secundário	Valorização de atividades intergeracionais entre ciclos de ensino Partilha de experiências a nível solidário Participação em ações e campanhas solidárias e de voluntariado
Renovar a economia e a política		
Cuidar da casa comum	Pré-escolar	Criar ambientes facilitadores para aprendizagens espontâneas Envolver as famílias e a comunidades em atividades pró-ativas Concretização: participação e criação de hortas biológicas

3) Mérito Escolar 2022-2023, com a enumeração de 95 premiados, correspondente a 38% do universo de 253 alunos, assim distribuídos:

Ano	Total	Mérito	%
05º	31	15	48
06º	37	11	30
07º	33	13	39
08º	40	7	18
09º	20	15	75
10º	39	9	23
11º	28	8	29
12º	25	17	68
	253	95	38

Documento(s) orientadores / descrição de ações implementadas

Sumário

A Direção Pedagógica foi convidada a enunciar os documentos orientadores e/ou descrever as ações implementadas relativamente ao roteiro a seguir ilustrado, categorizando a sua posição como ‘Existente’ (E); ‘Parcialmente existente’ (PE) ou ‘Não existente’ (NE).

Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação do Colégio
Visão que sustenta a ação do Colégio com vista à consecução do projeto educativo de escola católica diocesana
Opções curriculares
1. Mobilização da comunidade educativa em torno:
• Cumprimento das metas e objetivos educacionais • Motivação das pessoas e desenvolvimento profissional • Incentivo à participação dos diferentes atores educativos • Valorização das lideranças intermédias
Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens
Critérios pedagógicos na constituição e gestão dos grupos e turmas
Flexibilidade na gestão do trabalho com os grupos e turmas
Divulgação na comunidade educativa de critérios na aplicação de medidas disciplinares aos alunos
Iniciativas de envolvimento dos alunos na vida do Colégio
Critérios de afetação e gestão dos recursos humanos
Critérios de distribuição dos recursos humanos
Gestão dos recursos que valorize as pessoas, o seu desenvolvimento profissional, bem-estar, autonomia e diversidade organizativa
Práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa do Colégio, adequadas às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas

2. Opções de organização e afetação dos recursos materiais • Com impactos positivos na qualidade das aprendizagens • Que consideraram as necessidades e expectativas dos alunos • Que foram monitorizadas e ajustadas quando necessário • Canais de comunicação interna e externa – diversidade, eficácia, adequação e acessibilidade • Promoção da autonomia e responsabilidade individual dos alunos, e da sua participação e envolvimento na comunidade • Atividades de apoio ao bem-estar pessoal e emocional dos alunos • Medidas de prevenção e proteção de comportamentos de risco • Medidas de orientação escolar e profissional
3. Oferta educativa, inovação e articulação curricular • Adequação da oferta educativa aos interesses dos alunos • Integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas, desportivas e religiosas • Iniciativas de inovação curricular e pedagógica e seu impacto nas aprendizagens • Articulação curricular vertical e horizontal ao nível da planificação e desenvolvimento curricular
4. Ensino/ Aprendizagem/ Avaliação • Estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem com vista à melhoria das aprendizagens • Práticas de promoção da excelência escolar • Diversidade de práticas e instrumentos de avaliação nas diferentes modalidades • Aferição de critérios e instrumentos de avaliação • Qualidade e regularidade da informação devolvida aos alunos e às famílias • Utilização primordial da avaliação com finalidade formativa • Utilização de recursos educativos diversificados (TIC, biblioteca escolar, centro de recursos educativos) • Adequação dos recursos educativos às características das crianças e dos alunos • Formas de participação das famílias no Colégio • Eficácia das medidas para envolver os pais e encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos
5. Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva • Práticas de (auto)regulação no desenvolvimento do currículo • Práticas de regulação por pares • Formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva • Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes • Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas • Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva • Práticas de regulação pelas lideranças • Contribuição da regulação pelas lideranças para a melhoria da prática letiva
6. Resultados académicos relativos a 2022/2023 • Alunos que concluíram a formação no tempo previsto • Transição entre ciclos • Distribuição dos alunos do ensino secundário pelos Cursos Científico-Humanísticos • Ingresso Ensino Superior • Resultados de mérito / excelência
7. Resultados sociais relativos a 2022/2023 • Atividades desenvolvidas no Colégio da iniciativa das crianças e dos alunos • Participação das crianças e alunos nas iniciativas do Colégio para a formação pessoal e cidadania • Participação dos alunos em diferentes estruturas e órgãos do Colégio • Participação dos alunos em programas de mentoria • Percentagem das ocorrências em que foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias • Participação das crianças e dos alunos na construção das normas e código de conduta • Formas de tratamento dos incidentes disciplinares • Ações de voluntariado, solidariedade, inclusão, participação democrática • Perceção dos alunos acerca do Colégio • Perceção dos encarregados de educação acerca do Colégio • Perceção de outras entidades da comunidade acerca do Colégio • Iniciativas destinadas a valorizar os resultados académicos • Iniciativas destinadas a valorizar os resultados sociais • Reconhecimento por parte da sociedade local e nacional • Envolvimento do Colégio em iniciativas locais • Disponibilização dos espaços e equipamentos do Colégio para atividades da comunidade • Envolvimento do Colégio em iniciativas locais • Disponibilização dos espaços e equipamentos do Colégio para atividades da comunidade

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Participação da comunidade local em ofertas de educação e formação e iniciativas de carácter formativo organizadas do Colégio (workshops, palestras, sessões de esclarecimento, ...) |
|--|

Discussão dos dados e conclusões prospetivas

Dos dados recolhidos, identificam-se as seguintes dimensões como

(A) Existentes e evidenciadas:

- Definição de uma visão que sustenta a ação do Colégio com vista à consecução do projeto educativo de escola católica diocesana alicerçada do Projeto Educativo, mediante a obrigatoriedade das aulas de EMRC, catequese e atividades do PAA;
- Opções curriculares ordenadas para o desenvolvimento de todas as áreas de competências dos alunos, atenta a natureza de um Colégio Diocesano, tendo por base o Projeto Educativo e a Estratégia de Educação para a Cidadania no Colégio, mediante a obrigatoriedade de CD no ensino secundário, apoio educativo nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática (2.º e 3.º ciclos), aulas de apoio educativo de Português, Biologia e Geologia, Matemática A e Física e Química A (Ensino Secundário); aulas de preparação para exame (9.º, 11.º e 12.º anos); salão de estudo; aulas de Oficina de Escrita; Oficinas Criativas; Cambridge no 1.º ciclo; e Filosofia para Crianças (4.º ano).
- Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens: Cambridge; eTwinning; TED Talks; Olimpíadas, etc.
- Critérios pedagógicos na constituição e gestão dos grupos e turmas: horários das turmas do mesmo ano de escolaridade na mesma mancha horária; distribuição equilibrada dos tempos letivos semanais (100m + 50m); e desdobramento de turmas / divisão por turnos em turmas com nº de alunos superior a 20 /26 elementos.
- Divulgação na comunidade educativa de critérios na aplicação de medidas disciplinares aos alunos, através da sua publicação no RI e informação nas turmas.
- Critérios de afetação e gestão dos recursos humanos, designadamente através da habilitação profissional para o grupo de docência; a afetação de assistente educativa a cada sala do Ensino Pré-escolar; e lecionação das disciplinas de Inglês, Música, EMRC, TIC e Educação Física no 1º ciclo por docentes com habilitação académica na área.
- Critérios de distribuição dos recursos humanos, condizentes com o princípio da continuidade Pedagógica, da mudança de Diretor de Turma na transição para o Ensino Secundário; e da distribuição de serviço docente (serviço letivo e não letivo) e serviço não docente.
- Opções de organização e afetação dos recursos materiais, com impactos positivos na qualidade das aprendizagens, como atribuição de sala fixa para cada turma; alocação de computador e projetor/Smart TV em cada sala; gestão de utilização simultânea de salas (Educação Física); Laboratórios (FQA e Biologia); Biblioteca de acesso livre (período da tarde); e Licença Office365 A3 para alunos e professores.
- Canais de comunicação interna e externa: redes sociais, site, SmartTV (portaria), vídeos promocionais, outdoors, plataformas eCommunity e eSchooling; comunicação interna e com EE's, maioritariamente, por email; publicitação de informação em locais de estilo; documentação em papel (circulares de autorização de saída); registo de contactos com os Encarregados de Educação. Seria de monitorizar a sua adequação e eficácia junto dos destinatários.
- Promoção da autonomia e responsabilidade individual dos alunos, e da sua participação e envolvimento na comunidade, mediante a divulgação e incentivo à participação dos alunos em projetos externos.
- Medidas de orientação escolar e profissional, através do Serviço de Psicologia e divulgação das propostas académicas das várias universidades.

- Oferta educativa, inovação e articulação curricular, adequada aos interesses dos alunos, como, por exemplo, abertura de disciplinas (Espanhol, 7.º ano), de áreas científicas do ensino secundário e de disciplinas anuais do 12.º ano (em função do número mínimo de alunos) e da possibilidade de substituição de uma disciplina, no ensino secundário, por outra de uma diferente área de estudos.
- Estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem e de promoção da excelência escolar, com vista à melhoria das aprendizagens, através de: trabalho cooperativo interpares; promoção de visitas de estudo; aulas de apoio e de preparação para exame; oficinas de escrita, e disponibilização de exercícios complementares no Microsoft Teams.
- Os recursos materiais educativos do colégio são apontados como adequados às características das crianças e dos alunos, de que são exemplo a organização das Salas da educação pré-escolar em áreas específicas; a adequação de mobiliário próprio na educação pré-escolar; a licença da Escola Virtual para manuais digitais para todos os alunos; a disponibilização de manuais físicos e digitais; o disponibilização de material e equipamento de laboratório de Ciências e Físico-Química; e existência de um computador em número suficiente para uma utilização individual na sala de TIC.

(B) **Parcialmente existentes**, ou **debilmente** evidenciadas pelas ações referenciadas:

- Cumprimento das metas e objetivos educacionais, mediante a avaliação qualitativa (descritiva) intermédia; os Prémios de mérito escolar; as Reuniões regulares com encarregados de educação (início de ciclo, apresentação do ensino secundário, entrega de avaliação); e Orientação vocacional para os alunos de 9.º ano.
- Motivação das pessoas e desenvolvimento profissional, através da realização assistemática de formação, palestras, reuniões de trabalho colaborativo e adesão ao Microsoft Innovative Educator Expert (MIEE)
- Incentivo à participação dos diferentes atores educativos, nomeadamente através do envolvimento das famílias nas dinâmicas de Natal e do final do ano; na divulgação de projetos de diferentes áreas disciplinares; na formação em Capacitação Digital para Encarregados de Educação dos 5.º e 7.º anos; e nas conversas “Transição para o primeiro ciclo” entre pais do Pré-escolar e Primeiro ciclo.
- Iniciativas de envolvimento dos alunos na vida do Colégio, como por exemplo, reunião do Diretor Pedagógico com os Delegados e Subdelegados e o incentivo à dinamização iniciativas que visem a promoção da criatividade e o desenvolvimento de competências sociais, culturais, interpessoais, linguísticas e outras (Ex: Ted Talks; Got Talent; Sarau Cultural)
- Práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa do Colégio, adequadas às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas, mediante a realização de formação e palestras temáticas.
- Afetação dos recursos materiais que correspondam às necessidades e expectativas dos alunos, como apetrechamento de mobiliários, requalificação e ampliação de sala, e aquisição de material desportivo e laboratorial.
- Atividades de apoio ao bem-estar pessoal e emocional dos alunos, através de sessões mensais de acompanhamento da Psicóloga escolar dos alunos com medidas seletivas (5.º ao 8.º anos); e de prevenção e proteção de comportamentos de risco, mediante sessões da Psicóloga escolar em grupo turma e sessões esporádicas de prevenção de bullying e cyberbullying com entidades externas (IPDJ, Escola Segura).
- Integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas, desportivas e religiosas, através da disciplina de CD, algumas atividades do PAA e divulgação de trabalhos de alunos aos pares de outros ciclos de ensino.
- Iniciativas de inovação curricular e pedagógica, como por exemplo a criação da disciplina de Ciberultura e Multimédia e o Projeto HLE (Hybrid Learning Environment)
- **Ainda que** enunciada como existente, a diversidade de práticas e instrumentos de avaliação nas diferentes modalidades parece subsumir-se nos critérios de avaliação, dedução confirmada pela

aferição parcial quanto à aplicação de instrumentos de avaliação diversificados, deduzida da análise das grelhas ponderadas no final de cada período.

- **Não obstante** ser anunciada a devolução de informação regular e de qualidade sobre o ensino – aprendizagem – avaliação, as ações concretas levadas a cabo (feedback dado aos alunos na entrega dos instrumentos de avaliação; monitorização regular dos Diretores de Turma; e contactos esporádicos entre a Direção Pedagógica e os alunos / famílias) não parecem evidenciar uma cultura sistemática, generalizada, colaborativa e reflexiva da parte das estruturas de orientação educativa sobre estes domínios. É anunciada uma avaliação formativa contínua em contexto de sala de aula, o aumento progressivo dos momentos de avaliação formativa e valorização do feedback dado aos alunos, sem se detetarem instrumentos de monitorização da sua eficácia.
- A utilização de recursos educativos diversificados é exemplificada através da utilização de computadores individuais pelos alunos do 5.º ao 8.º anos, da disponibilização da Sala de TIC, e da utilização autónoma pelos alunos da Biblioteca (com a realização de atividades esporádicas: ex. hora do conto), sendo verificável a inexistência de um centro de recursos educativos e da avaliação do impacto da utilização e contributo inovador dos recursos apontados.
- A partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes é visibilizada através de sessões esporádicas de trabalho entre professores. Não se identificaram momentos regulares e sistemáticos de reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas, senão através de reuniões com os grupos disciplinares de Português e Matemática; e a análise dos resultados das provas de aferição, das provas finais e dos exames nacionais por grupos disciplinares / Conselho Pedagógico. As lideranças não têm instituídos momentos de regulação de práticas pedagógicas e metodologias de ensino, apontando as reuniões dos grupos disciplinares e o Conselho Pedagógico como oportunidades para o estímulo de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras e de metodologias ativas de aprendizagem.

(C) Inexistentes:

- Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação do Colégio
- Mobilização da comunidade educativa em torno da valorização das lideranças intermédias e, bem assim, uma (2) gestão dos recursos que valorize as pessoas, o seu desenvolvimento profissional, bem-estar, autonomia e diversidade organizativa
- Formas de participação das famílias no Colégio, que possam ser impactantes na (2) perceção dos encarregados de educação acerca do Colégio e do seu envolvimento no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos
- Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva
- Práticas de (auto)regulação no desenvolvimento do currículo, nomeadamente, quanto a (1) práticas de (auto)regulação no desenvolvimento do currículo, (2) formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva (numa linha vigente de planeamento de início de ano e partilha pontual entre pares de materiais e estratégias por alguns grupos disciplinares, e (3) contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva. A exceção verificada situa-se ao nível do trabalho colaborativo semanal desenvolvido entre professores do 1.º ciclo (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos).
- Participação dos alunos em diferentes estruturas e órgãos do Colégio e (2) em programas de mentoria
- Perceção de outras entidades da comunidade acerca do Colégio, decorrentes da falta de (1) envolvimento do Colégio em iniciativas locais e da sua (2) participação na comunidade local com ofertas de educação e formação / iniciativas de carácter formativo organizadas do Colégio (workshops, palestras, sessões de esclarecimento, ...)

Concernente aos **resultados académicos** relativos a 2022/2023, verifica-se:

- 0% de desistências e 2 alunos que não concluíram o 12.º ano.
- Transição entre ciclos

Entre ciclos	%	Nº
Pré-Escolar para 1º Ciclo	100%	19
1º Ciclo para 2º Ciclo		17
2º Ciclo para 3º Ciclo		35
3º Ciclo para Secundário		44

- A distribuição dos alunos do ensino secundário pelos diversos Cursos Científico-Humanísticos (set 2022) indiciam que a respetiva percentagem / n.º de alunos venha a decrescer no próximo triénio, sobretudo nos cursos de Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, tendo por referência os alunos que frequentam a esta data o 7.º, 8.º e 9.º ano.

Tabela 2 - Número de alunos (2.º, 3.º, Sec.) em 2023/2024 e estimativa de evolução

	2023/2024	2024/2025	2025/2026	2026/2027
5º Ano	31	25	28	39
6º Ano	37	31	25	28
7º Ano	33	37	31	25
8º Ano	40	33	37	31
9º Ano	20	40	33	37
10º Ano	39	20	40	33
11º Ano	28	39	20	40
12º Ano	25	28	39	20
	253	253	253	253

Observa-se que, por referência a 2022/2023, todos os alunos do ensino secundário ingressaram no Ensino Superior, 85% dos quais no ensino superior público.

- Distribuição dos alunos do ensino secundário por Curso Científico-Humanístico

Distribuição por Cursos Científico-Humanísticos	Ano	%	Nº
Ciências e Tecnologias	10º	83,3	30
	11º	80,76	21
	12º	67,56	25
Ciências Socioeconómicas	10º	8,3	3
	11º	19,23	5
	12º	16,21	6
Línguas e Humanidades	10º	10	10
	11º	0	0
	12º	16,23	8
Artes Visuais	10º	0	0
	11º	0	0
	12º	0	0

Ou ainda:

Curso	Ano	Alunos	Ano	Alunos	Ano	Alunos
Ciências e tecnologias		30	11º	21		25
Ciências Socioeconómicas	10º	03		05	12º	06
Línguas e Humanidades		10				08

No que respeita ao Mérito Escolar 2022-2023, reitera-se a nomeação de 95 premiados, correspondente a 38% do universo de 253 alunos, do 5.º ao 12.º ano.

Relativamente aos resultados sociais (2022/2023) observa-se o seguinte n.º de exemplos:

Atividades desenvolvidas no Colégio por iniciativa dos alunos	2
Atividades de formação pessoal e cidadania:	
• Natureza religiosa / litúrgica	3
• Educação democrática	1
• Natureza desportiva	2
• Empreendedorismo e Cidadania, Literacia Financeira, Preparação para o Mundo do Trabalho	1
• Natureza curricular / disciplinar	3
• Ações de voluntariado, solidariedade, inclusão, participação democrática	7
• Iniciativas destinadas a valorizar os resultados académicos	2
• Iniciativas destinadas a valorizar os resultados sociais	4
• Reconhecimento por parte da sociedade local e nacional	2
• Disponibilização dos espaços e equipamentos do Colégio para atividades da comunidade	6
Percentagem das ocorrências em que foram aplicadas medidas disciplinares sancionatórias	0
Tratamento dos incidentes disciplinares	

Especial análise merecem as referências e a apropriação do constructo “**inovação pedagógica**”. Tomando como quadro interpretativo o explanado na Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro, que aprova o Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas, são inferidos e mobilizados os seguintes princípios de “**inovação pedagógica**”:

1. **Finalidade:** melhorar a qualidade da vida nas escolas e o sucesso educativo dos educandos, **supondo** a existência de profissionais **informados**, **reflexivos** e **capazes** de promover a mudança.
2. **Definição:** processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem – não é um fim em si mesmo, mas um processo
3. Pressupostos ético-conceituais, linhas de ação e **dimensões**:
 - 3.1. Um sentido social, relativo a uma visão transformadora da educação;
 - 3.2. Uma orientação local e sistémica, relativa aos contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação;
 - 3.3. Uma focalização nos educandos e na aprendizagem, relativa à gestão do currículo e às abordagens pedagógicas.



Fig. 1. Dimensões da inovação pedagógica

- Sentido social da educação Educação inclusiva
 Educação para uma cidadania democrática
 Educação para a sustentabilidade
 Educação digital
 Educação para a aprendizagem ao longo da vida
- Orientação local e sistémica Formas de liderança partilhada que favoreçam a participação de todos os atores;
 Construção de visões e estratégias de ação comuns;
 Oportunidades de formação e desenvolvimento profissional;
 Incentivos à inovação;
 Envolvimento dos educandos na inovação;
 Parcerias com a comunidade.

4. Níveis de intervenção

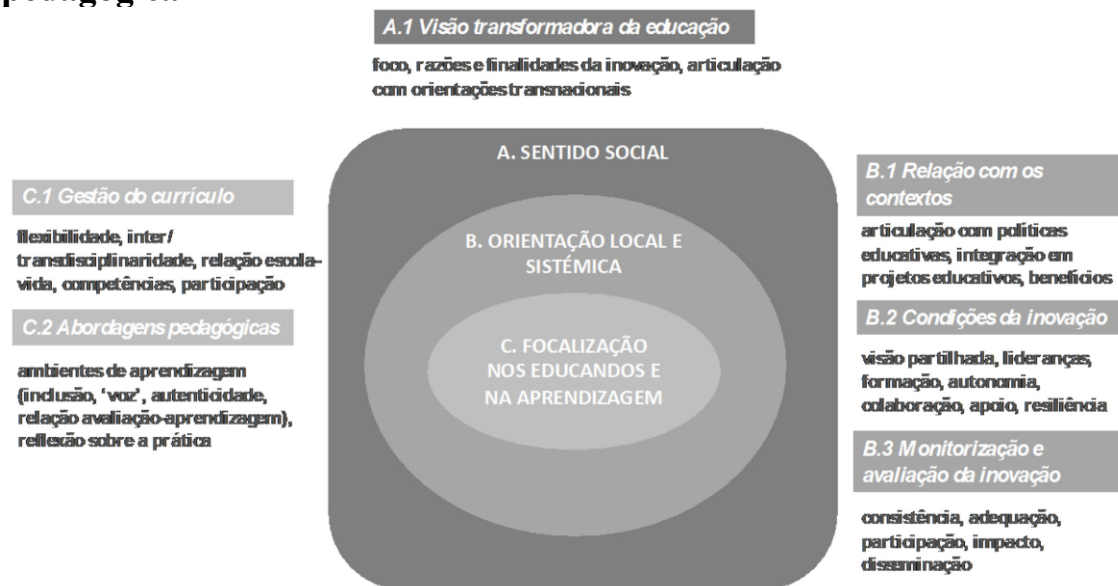
	Sentido social - Visão transformadora da educação -	Orientação local e sistêmica - Contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação; -	Focalização nos educandos e na aprendizagem - Gestão do currículo e abordagens pedagógicas -
	Decisão curricular e pedagógica por parte dos responsáveis das escolas	Articulação com variáveis situacionais, como a cultura da escola e as comunidades em que esta se insere Desburocratização do trabalho docente, estabilização do corpo docente e financiamento da inovação Estabelecimento de conexões entre inovação, avaliação (interna e externa) da escola e avaliação do desempenho docente.	(Aprender a) gerir o currículo de forma flexível e aberta à pluralidade dos trajetos e vivências dos educandos numa perspetiva inter/transdisciplinar e inclusiva Inovação das práticas de avaliação, tanto através da ampliação das formas de avaliação da aprendizagem, nomeadamente pela utilização de atividades autênticas como a resolução de problemas ou o trabalho de projeto, como através do reforço da avaliação para a e como aprendizagem , fomentando a literacia avaliativa dos educandos e envolvendo-os em processos de regulação da aprendizagem e das práticas educativas.
1. Políticas Educativas	Políticas educativas (trans)nacionais, tendo em conta o contexto educativo nacional e a autonomia das escolas enquanto organizações aprendentes Políticas de formação que valorizem a inovação pedagógica e o papel dos (futuros) educadores como profissionais reflexivos , gestores do currículo e agentes de mudança	Constituição de redes de escolas inovadoras que elevem a visibilidade e a transferibilidade dos processos de inovação pedagógica Reforço da ligação entre a escola e o meio, valorizando o envolvimento das famílias e outros parceiros locais, de modo fomentar a territorialização do currículo , a valorização da educação não-formal e o compromisso de toda a comunidade com a inovação pedagógica Promoção da participação ativa das escolas e das entidades de formação profissional nos processos de desenho, implementação e avaliação de reformas educativas	Gestão flexível do currículo e do desenvolvimento de abordagens centradas nos educandos e na aprendizagem Desenvolver práticas de avaliação da, para a e como aprendizagem, que favoreçam a conexão entre avaliação e aprendizagem, e a participação dos educandos em processos (auto/co) avaliativos Valorizar a voz dos educandos na planificação, desenvolvimento e avaliação das iniciativas de inovação pedagógica, envolvendo-os em processos de negociação, autorregulação da aprendizagem e avaliação do ensino.
2. Culturas Escolares	Conceber o Projeto Educativo da escola por referência a uma visão transformadora da educação , promovendo uma visão partilhada da missão e dos valores da escola	Liderança partilhada , orientada para a mudança e promotora da participação da comunidade educativa em iniciativas de inovação pedagógica e de desenvolvimento profissional.	Gestão flexível do currículo e o desenvolvimento de abordagens centradas nos educandos e na aprendizagem como eixos centrais da renovação da cultura da escola.

	Sentido social - Visão transformadora da educação -	Orientação local e sistêmica - Contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação; -	Focalização nos educandos e na aprendizagem - Gestão do currículo e abordagens pedagógicas -
	como pilar de referência para iniciativas de inovação pedagógica	Realizar estudos locais que permitam uma leitura crítica da realidade escolar (condições necessárias face às condições existentes, estratégias de superação de obstáculos e a criação de novas condições) Redes de colaboração para a inovação pedagógica Cultura de avaliação da inovação pedagógica, articulando-a com a avaliação interna e externa da escola Valorizar a inovação pedagógica nos processos de desenvolvimento profissional e de avaliação do desempenho docente Partilha das iniciativas de inovação pedagógica, na escola e fora dela, favorecendo a construção de um conhecimento profissional coletivo e a transferência de processos de inovação entre contextos similares	
3. Práticas de Ensino, Aprendizagem e Avaliação	Desenvolver iniciativas de inovação pedagógica alinhadas com uma visão transformadora da educação	Trabalhar de forma colaborativa no âmbito da inovação pedagógica, ao nível do desenho, desenvolvimento, avaliação e partilha de experiências. Indagar as práticas educativas em ciclos de planificação-ação-observação-reflexão, recolhendo e analisando evidências que permitam compreender e melhorar essas práticas (professor-investigador)	
4. Desenvolvimento Profissional dos Educadores	Basear os programas de formação numa visão transformadora da educação	Promover o desenho, a realização, a avaliação e a disseminação de iniciativas de inovação pedagógica, criando mecanismos de apoio (supervisão, mentoria) ao seu desenvolvimento. Criar parcerias colegiais entre entidades de formação, escolas e associações	

	Sentido social - Visão transformadora da educação -	Orientação local e sistêmica - Contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação; -	Focalização nos educandos e na aprendizagem - Gestão do currículo e abordagens pedagógicas -
		profissionais no desenvolvimento de iniciativas de inovação pedagógica	

RESUMIR COMO DIAGRAMA

Apêndice 5: Guião de apoio ao desenho e à análise de iniciativas de inovação pedagógica



Categorizar o essencial

Criação da disciplina de Cibercultura e Multimédia (8.º e 9.º anos);

-Aposta na transição digital com o projeto HLE;

- E dos Procedimentos HLE – Projeto HLE (Hybrid Learning Environment), destinados a “maximizar as potencialidades das tecnologias em sala de aula e, consequentemente, tirar o melhor proveito de abordagens pedagógicas diferenciadas”. Compreendendo-se a natureza instrutiva e tutorial deste documento, o mesmo cinge-se à ativação das equipas no Teams e à configuração do bloco de notas escolar – onenote – sem que introduza uma estratégia globalizante de utilização das tecnologias e das suas potencialidades para a promoção de metodologias pedagógicas diferenciadas e inovadoras.

Cabe ao Conselho Pedagógico “Propor ou aprovar experiências de inovação pedagógica” e aos Departamentos Curriculares “Promover a partilha de experiências inovadoras e boas práticas educativas;

Com os docentes, não são enunciados os princípios ou detalhadas as condições de trabalho providas com que o colégio se compromete, nem a introdução de modalidades de articulação e trabalho colaborativo quanto à planificação e programação das atividades curriculares; práticas pedagógicas inovadoras; mediações entre o aluno e as aprendizagens; promoção da criatividade, do espírito crítico e da autonomia; e aplicação de um sistema de avaliação das e para as aprendizagens.

Quando compaginados entre si, observa-se que os direitos cometidos aos docentes aparentam não reforçar o direito de participação no processo educativo, nomeadamente a participar na definição das orientações pedagógicas ao nível do estabelecimento de ensino ou das suas estruturas de coordenação, a propor inovações e a participar em experiências pedagógicas.

O Plano Anual de Atividades, devendo ir ao encontro das suas linhas gerais, os relatórios e a avaliação das atividades realizadas afiguram-se como instrumentos determinantes para a definição da sua pertinência, relevância e impacto pedagógico, bem como evidência e projeção do trabalho colaborativo e de inovação pedagógica.

Na análise das Atas respeitantes a órgãos ou estruturas de coordenação, supervisão e orientação pedagógica, e tomando como lente de leitura a menção de categorias prospetivas de visão e de introdução de modos inovadores de trabalho pedagógico colaborativo, verifica-se que, nestas estruturas e por ocasião da preparação / lançamento do ano letivo, não foi observada qualquer menção prospetiva de inovação pedagógica, exceto a menção transcrita na ata da Equipa Multidisciplinar de Apoio a Educação Inclusiva, de acordo com as unidades de registo extraídas e constantes na tabela que segue:

Do exposto, e globalmente, verifica-se uma cultura instalada nos órgãos / estruturas de coordenação, supervisão e orientação pedagógica, de prosseguirem a replicação e atualização de documentos já vigentes, sem potenciarem as virtualidades colaborativas de reflexão / inovação de práticas no seio das equipas educativas.

“Todas as iniciativas de inovação são potencialmente **meritórias**, quer sejam desenvolvidas em disciplinas específicas ou numa abordagem de articulação curricular, de forma individual ou colaborativa, integradas ou não em projetos mais vastos. Todas requerem uma **perspetiva** contextualizada — articulando-se com as circunstâncias em decorrerem, os projetos educativos das escolas e as políticas educativas (trans)nacionais —, uma orientação **prospetiva**, implicando um movimento de **rutura** maior ou menor **face** a **conceções** e **práticas anteriores**, e uma estratégia **avaliativa** que possibilite compreender os seus efeitos, limitações e implicações.” (p. 78)

A educação digital deve ser entendida como um fator de apoio à aprendizagem e não como uma inovação em si mesma [p. 82]

Resumo da Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro

Resumir / transferir

Fatores que condicionam o trabalho dos educadores Disciplinarização do currículo
compartimentação e rigidez dos tempos letivos e dos espaços de aprendizagem;
organização do ensino em função de manuais;
elevado número de educandos por educador;
insuficiência de recursos humanos e/ou materiais para atender às necessidades
educativas dos educandos, em particular daqueles que manifestam mais dificuldades de aprendizagem
ou de integração na escola, ou atitudes de rejeição face à escola;
escassez de tempo para a colaboração profissional;
afunilamento das prioridades pedagógicas em resultado da avaliação externa;
burocratização da profissão;
precariedade das condições do trabalho docente, em particular a mobilidade
docente;
escassez de mecanismos de incentivo e recompensa do mérito pedagógico dos
educadores e das escolas

antever alternativas para uma escola onde os educadores possam trabalhar de forma mais
interdisciplinar, colaborativa, reflexiva e promotora do sucesso educativo de todos os educandos
criação de redes de escolas inovadoras (Paniagua & Istance, 2018), que podem ser de vários
tipos: escolas que partilham entre si as suas diferentes experiências de inovação;
escolas que promovem o mesmo tipo de inovação em função de princípios pedagógicos comuns;
escolas focadas no desenvolvimento profissional dos educadores como suporte a processos de
inovação.

Importância da constituição de comunidades de prática (multi)disciplinares no seio das escolas, de maior
ou menor extensão, as quais se caracterizam pela negociação de visões e metas comuns, ações
pedagógicas concertadas, partilha de práticas e desenvolvimento profissional contínuo a partir da
reflexão sobre a experiência.

A inexistência de condições favoráveis à inovação pode explicar atitudes de desmotivação profissional
ou de resistência à mudança, mas importa sublinhar que não constitui um obstáculo à mesma, como
comprova as inúmeras iniciativas continuamente desenvolvidas nas escolas, mesmo em condições
adversas. A inovação pode constituir uma via de superação de constrangimentos e também de criação
ou reclamação de melhores condições. Neste sentido, a resiliência dos atores educativos pode ser
entendida como uma dimensão intrínseca dos processos de inovação, sempre situados entre um real e
um ideal, no espaço da possibilidade.

Os processos de inovação pedagógica são complexos e lentos: exigem tempo, perseverança e
continuidade, de forma a que o seu impacto seja significativo.

A sua compreensão, consolidação e sustentabilidade dependem da existência de estratégias de

acompanhamento e monitorização com vista à melhoria continuada dos processos de mudança, assim como da avaliação dos seus benefícios e limitações, e da proposta de recomendações futuras. Assim, as iniciativas de inovação deverão contemplar estratégias de recolha e análise de informação (quantitativa e/ou qualitativa) diretamente relacionada com as finalidades da mudança, permitindo uma autoavaliação regular dos seus processos e resultados. Neste âmbito, importará criar redes de colaboração e mecanismos de comunicação e negociação que assegurem que todos os intervenientes acompanham a inovação e participam na reflexão sobre a mesma. Os esforços de monitorização das práticas deverão traduzir-se em medidas concretas de consolidação e/ou melhoria dos processos de mudança.

O estudo de caso avaliativo, enquanto estratégia de investigação educacional que permite descrever e analisar aspetos de um sistema, programa ou projeto de modo a compreender o seu valor educativo (Bassey, 1999), será especialmente adequado à avaliação de iniciativas de inovação coletivas nas escolas. Implica uma análise holística e em profundidade das mudanças efetuadas, dos seus efeitos e implicações, com recurso a métodos diversificados (por ex., observação, notas de campo, análise de resultados escolares, questionários, entrevistas, etc.) e envolvendo todos os atores implicados, em particular os educandos e os educadores, mas também as lideranças e os pais ou encarregados de educação. Poderá ser necessário começar por realizar e avaliar um estudo-piloto de pequena escala, avançando de forma mais segura para a expansão dos processos de mudança ao nível da escola.

O conhecimento produzido através do estudo de caso, não sendo generalizável, pode informar e inspirar a mudança em contextos análogos. A transferência da inovação de um contexto para outros será favorecida pela sua disseminação, a qual permite construir um conhecimento mais coletivo para mudanças mais sistémicas, podendo assumir uma amplitude e formatos diversos.

Relativamente ao currículo prescrito e ao currículo-em-ação, destaca-se em seguida um conjunto de princípios que podem orientar iniciativas de inovação, apresentados no documento *The future of education and skills. Education 2030. The future we want* (OECD, 2018), entre os quais destacamos:

- Fomento da interdisciplinaridade e da autenticidade da aprendizagem;
- Desenvolvimento flexível do currículo, com a participação dos educadores, educandos e outros parceiros.

A existência de um currículo e de um sistema de avaliação das aprendizagens assentes em disciplinas favorece uma visão fragmentada do conhecimento e dificulta o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, principalmente as segundas, que requerem a adoção de múltiplos quadros de referência para análises pluridimensionais da realidade, implicando um maior grau de independência face às disciplinas. Contudo, o diálogo entre áreas de conhecimento representa uma via importante de flexibilização do currículo, favorecendo uma compreensão multifacetada e crítica do mundo. Exige um trabalho colaborativo dos educadores e uma reconceptualização das atividades de aprendizagem, com destaque para atividades que promovam a aprendizagem baseada em projetos, na pesquisa e na resolução de problemas, mobilizando diferentes áreas de saber numa perspetiva integradora e não cumulativa. Para além da necessidade de articulação e flexibilização curricular, há que valorizar as diferentes componentes disciplinares do currículo e evitar uma visão estreita do que **interessa aprender... (artes, por exemplo)**

O desenvolvimento de pedagogias centradas nos educandos tem implicações na organização e gestão dos espaços de ensino e aprendizagem. A sala de aula tradicional não foi pensada para este tipo de pedagogias, mas sim para abordagens assentes na transmissão do conhecimento e numa postura relativamente passiva dos educandos face ao conhecimento transmitido. A publicação *Learning spaces* (Oblinger, 2006), embora centrada no ensino superior, apresenta uma coletânea de textos que evidenciam o modo com os espaços físicos ou virtuais podem ser humanizados e geridos de forma a potenciar ambientes de aprendizagem centrados nos educandos, ampliando a liberdade de movimento, a comunicação, a cooperação, a diferenciação e a inclusão. Importa sublinhar que, em certa medida, os usos e vivências de um mesmo espaço podem ser determinados pelo tipo de atividades e recursos propostos, e que o espaço virtual permite uma deslocalização da aprendizagem com inúmeras possibilidades. Há também que estender os espaços de aprendizagem para além da sala de aula e da escola, na relação com as comunidades, rentabilizando os seus recursos sociais, culturais e ambientais (UNESCO, 2021a).

A **avaliação** é uma área fulcral da mudança, uma vez que determina, em grande medida, o modo como os educandos organizam a sua aprendizagem, as competências que desenvolvem e o progresso que experienciam. A par da avaliação da aprendizagem, importa desenvolver uma avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, cuja finalidade central é aferir o que os educandos aprendem, não se deve limitar ao uso de testes, podendo incluir tarefas realistas e mobilizadoras de múltiplas competências, como o trabalho de projeto ou a resolução de problemas, através das quais os educandos realizem aprendizagens. Com esta avaliação, os educadores ficam a compreender de que forma os educandos se aproximam ou afastam das metas pretendidas, mas ela não é suficiente para que aqueles compreendam e melhorem os seus percursos de aprendizagem. A avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem tem esse propósito formativo e visa apoiar a regulação e a melhoria dos processos e resultados da aprendizagem (**aprender com a avaliação e aprender a avaliar**), por exemplo através do feedback do educador, da autoavaliação ou da avaliação entre pares, e da participação dos educandos na definição de critérios de avaliação e de estratégias de melhoria. Importará elevar a sua literacia avaliativa, ou seja, o seu conhecimento metacognitivo acerca do que significa avaliar e a sua capacidade de intervir na construção e operacionalização das modalidades de avaliação. Deverão compreender o que se espera do seu trabalho e porquê, a relação entre as diferentes tarefas de avaliação que realizam e o papel dessas tarefas no desenvolvimento das competências previstas no currículo.

A publicação *Synergies for better learning — An international perspective on evaluation and assessment: Pointers for policy development* (OECD, 2013) apresenta um conjunto de recomendações para uma avaliação centrada nos educandos que seja coerente, transparente, equitativa, situada, formativa e reguladora. Entre essas recomendações, podem ser salientadas as seguintes:

- Definir um referencial de avaliação coerente e assegurar o equilíbrio entre avaliação sumativa e formativa;

- Diversificar as tarefas de avaliação para uma visão holística das aprendizagens e usar formatos de avaliação que capturem competências-chave;

- Garantir que a avaliação é inclusiva e responde às necessidades dos educandos;

- Clarificar e ilustrar junto deles os processos e critérios de avaliação;

- Colocá-los no centro da avaliação e desenvolver a sua capacidade de autoavaliação;

- Desenvolver orientações claras para reportar a avaliação;

- Envolver os pais ou encarregados de educação através de processos de informação e comunicação;

- Usar os resultados da avaliação para a melhoria das práticas

Ainda no âmbito da inovação das abordagens pedagógicas, uma focalização nos educandos e na aprendizagem implica um olhar atento e reflexivo sobre a prática, nomeadamente através de processos de indagação pedagógica (*pedagogical inquiry*), o que pressupõe uma conceção do educador como ator reflexivo, analista crítico da sua experiência e produtor de conhecimento profissional. Tal requer o recurso a estratégias de recolha e análise de informação que podem produzir dois tipos de evidências acerca da qualidade das práticas:

- Indiretas, relativas a perceções, opiniões ou representações (por ex., através de questionários, entrevistas, registos reflexivos ou instrumentos de autorregulação da aprendizagem);

- Diretas, relativas a competências ou desempenhos (por ex., através da observação, incluindo a observação inter pares, da análise de trabalhos dos educandos ou da análise de resultados escolares).

As experiências de inovação em contexto pedagógico poderão desenvolver-se em ciclos de planificação-ação-observação-reflexão, tomando os educandos como parceiros da mudança e fonte principal de informação. Desta forma, alia-se o ensino à indagação das práticas e ao desenvolvimento profissional reflexivo, o que, em cenários colaborativos, pode favorecer a constituição de comunidades de prática que implementam, estudam e partilham experiências de inovação. A avaliação das experiências é diretamente relevante para quem nelas participa, mas pode também apoiar a monitorização e a avaliação de iniciativas de inovação mais alargadas nas escolas.

A OCDE tem vindo a desenvolver o referencial *Learning Compass 2030*¹⁴, propondo uma visão para o futuro da educação e usando a metáfora da bússola (*compass*) para enfatizar a necessidade de “aprender a navegar”

Apêndice 6: Projeção

Projeção

Categorização das questões por dimensão

Dimensão	Categoria	Questão
Percepção global	Coincidência da percepção da Direção com a dos membros da comunidade educativa	1
Participação / envolvimento dos membros da CE	Participação e áreas de envolvimento dos membros da comunidade nas decisões pedagógicas	2
PED – Projeto Educativo Diocesano	Projeto Educativo de Escola Católica Diocesana - oportunidade	3
	Projeto Educativo de Escola Católica Diocesana - ativação da procura	4
	Projeto Educativo de Escola Católica Diocesana - enriquecimento da ação educativa	5
	Projeto Educativo de Escola Católica Diocesana - vantagens	9
PADA – Plano Anual Diocesano de Atividades	Interação / convergência dos três Colégios: incentivo(ex.: plano de atividades comum, por exemplo)	8
	Plano Anual Diocesano: atividades comuns, enriquecimento da ação educativa, intercâmbios	12
Oferta educativa	Articulação da oferta educativa dos colégios: comum e especializada - vantagens	11
Modelo de direção	Modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Católicos Diocesanos - oportunidade	6
	Modelo de direção, organização e... - benefício	7
	Modelo de direção, organização e... - vantagens	10
	Posicionamento da direção pedagógica face a um modelo diferente de direção, organização... - percepção	13
	Posicionamento da direção pedagógica face a um modelo diferente de direção, organização... - parecer	14
	Posicionamento da direção pedagógica face a um modelo diferente de direção, organização... - projeção	15

Análise por dimensão / categoria (usar .xls)

Sumário

A direção pedagógica considera que, globalmente, a referenciação / qualificação documental que convocou no ponto anterior coincide com a dos membros da comunidade educativa.

Identifica-se o Conselho Pedagógico como o único fórum em que são analisadas as propostas apresentadas pelos coordenadores de departamento curricular, sendo que as do domínio pedagógico são, maioritariamente, acolhidas. Não se observaram outros contextos em que os diversos membros e atores da comunidade educativa sejam auscultados, participantes ou proponentes de sugestões para a melhoria do funcionamento do colégio ou decisões pedagógicas.

No que respeita à oportunidade da existência de um [Projeto Educativo de Escola Católica Diocesana](#) – PED – a probabilidade de ativar a procura social e educativa, de enriquecer a ação educativa, e perguntada sobre eventuais vantagens / desvantagens, a Direção Pedagógica pronuncia-se favorável à

existência de um [referencial diocesano comum](#) (p. ex.: plano pastoral), mas que cada Colégio mantenha o seu Projeto Educativo próprio. Não concorda que a existência de um PED comum viesse a ativar a procura social, nem que enriquecesse a ação educativa de cada um dos colégios, exceto na formação profissional, por considerar que a principal desvantagem seria a perda da identidade de cada um dos Colégios.

Colocada a questão da existência de um [Plano Anual Diocesano de Atividades](#) – PADA – que promovesse a interação e convergência dos três Colégios, a direção tende para um [Plano Pastoral Comum](#), articulado com Plano Pastoral Diocesano e, eventualmente, a promoção de um Plano de Formação profissional comum e atividades comuns com os alunos, de acordo com a opinião que o Plano Anual de Atividade é identitário e o facto de ser comum levaria à perda de identidade de cada Colégio. Um plano anual diocesano, com atividades comuns de cariz pastoral e cultural (ex.: JMJ) bem como o intercâmbio de partilha entre alunos seria vantajoso para o seu enriquecimento social e intelectual.

Quanto a eventuais vantagens da [articulação da oferta educativa dos colégios](#) – comum e especializada – o respondente considera que o distanciamento geográfico não permite uma oferta educativa em rede que promova a mobilidade dos estudantes entre as instituições. No entanto, considera que faz todo o sentido que a Diocese do Porto, enquanto instituição social e de bem comum, proporcione uma oferta educativa alargada, desde a Creche ao Ensino Secundário, com cursos científico-humanísticos e cursos profissionais de planos próprios, como resposta aos vários interesses e necessidades da população.

Relativamente à eventualidade da estruturação de um modelo de direção, organização e gestão dos três Colégios Católicos Diocesanos, o inquirido observa que tal probabilidade faria sentido ao nível da Direção [Executiva, Financeira e Administrativa](#), (aquisição de bens em escala: ex. equipamentos, bens alimentares; prestação de serviços; segurança), salvaguardando a identidade e ação educativa de cada um dos Colégios, bem como a resposta imediata a problemas emergentes, e o atendimento mais personalizado e individualizado a todos os agentes educativos, no sentido de acautelar a identidade do Colégio e a especificidade do seu Projeto Educativo; a presença da figura do Diretor; o evitamento da morosidade na resolução dos problemas; a perda do atendimento individualizado e personalizado; sendo previsível a eventual necessidade de aumento de recursos humanos afetos à gestão. Instado a pronunciar-se sobre a desejabilidade de um outro modo de existir enquanto instituição e organização educativa, passível de mais-valias e benefícios, configuradora de uma lógica de rede, de interação e de comunicação, não apenas interna, mas que envolva os três Colégios, a direção refere que é essencial um investimento nas estruturas e equipamentos educativos da instituição, independentemente de haver articulação em rede ou não. Para além das melhorias materiais, deve haver uma aposta na valorização dos recursos humanos, sendo-lhes dadas condições globais de trabalho que potenciem a sua ação educativa.

Discussão dos dados e conclusões prospetivas

Do exposto, é possível verificar, tal como identificado nas conclusões aferidas de outros instrumentos de auscultação, algumas reservas e desconfiança relativamente a um modelo / estrutura / referencial de direção, organização e gestão dos três Colégios Diocesanos, a conceber, projetar, auscultar e testar.

Tal parece resultar do desconhecimento de dados mais precisos quanto a draft (cuja apresentação e discussão deverá ser disseminada a todos os elementos da comunidade e parceiros), daí resultando se alguma imprecisão terminológica (necessidade de um glossário?) quanto à estruturação deste modelo: direção, organização, gestão; geral / específica; administrativa; financeira; executiva; pedagógica,...

Para a reflexão / antecipação da tipologia, estruturação, órgãos, modalidades, competências, etc. deste modelo, é possível reter e mobilizar as seguintes proposições / princípios:

Face ao receio da descaracterização ou desidentificação das partes, seria de apresentar o lexema / semantema “Identidade compósita / poliédrica”, evidenciada num PED / Referencial comum da Diocese do Porto para os seus colégios diocesanos, em sintonia com as orientações do Bispo Titular (Decreto? Nota Pastoral?) e o Dicastério da Educação, que aluda aos aspetos identitários da entidade titular e aos aspetos diferenciadores de cada colégio:

[Tronco comum](#) [Tronco específico](#) (cf. GDF Docentes)

Estruturação e divulgação da Oferta Educativa Diocesana

Epílogo

Navegavam sem o mapa que faziam

(Atrás deixando conluíus e conversas
Intrigas surdas de bordéis e paços)

Os homens sábios tinham concluído
Que só podia haver o já sabido:
Para a frente era só o inavegável
Sob o clamor de um sol inabitável

Indecifrada escrita de outros astros
No silêncio das zonas nebulosas
Trémula a bússola tacteava espaços

Depois surgiram as costas luminosas
Silêncios e palmares frescor ardente
E o brilho do visível frente a frente

1979

In Navegações, 1983

DIAGRAMAS, QUADROS E ESQUEMAS

