

UNIVERSIDADE ABERTA



**Missão e Organização da Escola na perspetiva dos
professores e dos alunos.
Um estudo num Agrupamento de Escolas no Concelho
de Viseu.**

Marco André Gonçalves Rodrigues

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**Missão e Organização da Escola na perspetiva dos
professores e dos alunos.
Um estudo num Agrupamento de Escolas no Concelho
de Viseu.**

Marco André Gonçalves Rodrigues

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela
Professora Doutora Susana Henriques

2018

RESUMO

A investigação subjacente a esta dissertação centra-se num estudo de caso num Agrupamento de Escolas do Concelho de Viseu e tem como objetivo avaliar o grau de satisfação dos alunos e professores relativamente ao funcionamento da escola que frequentam. Ao apresentar o “ponto de vista”/perceção de alunos e professores, atores centrais da escola, pensamos estar a contribuir para a mudança cultural escolar, a criação de novas dinâmicas nas organizações escolares e, conseqüentemente, melhoria no serviço que prestam.

Mais especificamente, procura-se identificar e hierarquizar os pontos fortes e aspetos menos positivos da escola, para que o diagnóstico da organização escolar permita potenciar futuras intervenções de melhoria do Agrupamento.

Esta reflexão pretende também comparar as realidades dos estabelecimentos de ensino básico com 2º e 3º ciclos do Agrupamento, visando obter informação mobilizável para o processo de construção da cultura organizacional.

Para a sua concretização recorreremos a uma abordagem quantitativa, aplicando um inquérito por questionários aos alunos e aos docentes.

Através deste estudo foi possível recolher sugestões que poderão contribuir para a melhoria do funcionamento e do serviço prestado pelo Agrupamento.

Os resultados obtidos permitiram ainda concluir que, tanto alunos como professores, fazem uma apreciação bastante positiva do serviço prestado pelas escolas, sendo de notar, no entanto, que o facto de integrarem uma escola e não a outra tem influência nas opiniões dos inquiridos.

Palavras-chave: aluno; professor; organização escolar; regulação organizacional; melhoria.

ABSTRACT

The research underlying this dissertation is focused on a case study within a Merging of Schools of the Municipality of Viseu and its goal is to assess the students' and teachers' level of satisfaction with the operational conditions of the school they are attending. By introducing the "viewpoint"/perception of students and teachers, key players of the school, we feel we can help bring about the school's cultural change, creating new dynamics within the school organisations and, therefore, improving the service they provide.

In particular, the aim is to identify and prioritise the strengths and weaknesses of the school, so that the diagnostic of the school organisation may boost future interventions that will improve the Merging of Schools.

This reflection also aims at comparing the realities of the primary education schools of the Merging of Schools with 2nd and 3rd cycles, in order to get information that may promote the process of building the organisational culture.

To accomplish our work, we used a quantitative methodology based on a survey by questionnaires addressed to the students and teaching staff.

This survey enabled us to collect suggestions that may help to improve the running of the Merging of Schools and the service it provides.

The results obtained lead us to conclude that both students and teachers make a rather positive assessment of the service provided by the schools. However, it should be pointed out that integrating a specific school instead of another one influences the respondents' opinions.

Key words: student; teacher; school organisation; organisational regulation; improvement.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Susana Henriques, por ter sido orientadora deste estudo, pelas sugestões e correções efetuadas, por toda a paciência e compreensão indispensáveis e ainda, pela disponibilidade e celeridade ao longo de todo o trabalho.

Ao Diretor por me ter autorizado a realização do estudo nas escolas do Agrupamento.

Aos alunos e professores que participaram no preenchimento do questionário.

Ao Arlindo Dias e ao Fernando Oliveira pela disponibilidade e sugestões que ajudaram a melhorar este trabalho.

À Paula, ao João e ao Francisco pelo amor, presença, paciência e tempo que disponibilizaram em prol da realização desta dissertação.

A todos, muito obrigado!

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VIII
ÍNDICE DE QUADROS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	XII
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO	3
1.2 PROBLEMA CENTRAL E OBJETIVOS.....	5
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	6
2. REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1 FUNÇÃO DA ESCOLA.....	9
2.2 A BUSCA DE QUALIDADE NA ESCOLA/A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL	14
2.3 O DIRETOR ENQUANTO LÍDER POTENCIADOR DE NOVAS DINÂMICAS.....	19
2.4 SATISFAÇÃO – UM ESTADO PERCETIVO SOBRE A ORGANIZAÇÃO/PERCEÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PELA COMUNIDADE ESCOLAR	25
3. METODOLOGIA	31
3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS	33
3.2 CONSTRUÇÃO E ESTRUTURA DOS QUESTIONÁRIOS	35
3.3 AMOSTRA	38
3.4 APLICAÇÃO DOS INQUÉRITOS E RECOLHA DE DADOS.....	39
3.5 PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS	41

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	43
4.1 ALUNOS	45
4.1.1 CONTEXTO SALA DE AULA.....	52
4.1.2 CONTEXTO ESCOLA	57
4.1.3 SUGESTÕES DE MELHORIA	64
4.2 PROFESSORES	66
4.2.1 CONTEXTO SALA DE AULA.....	69
4.2.2 CONTEXTO ESCOLA	75
4.2.3 SUGESTÕES DE MELHORIA	84
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CONTEXTO SALA DE AULA	93
5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CONTEXTO ESCOLA	100
5.3 RELAÇÃO INTRA E INTER CONTEXTO SALA DE AULA E CONTEXTO ESCOLA	107
5.4 SUGESTÕES DE MELHORIA	111
6. CONCLUSÕES.....	115
7. BIBLIOGRAFIA.....	121

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico: 4.1 – Distribuição dos alunos por escola.....	45
Gráfico: 4.2 – Distribuição dos alunos por idade.....	46
Gráfico: 4.3 – Distribuição dos alunos por sexo e escola	47
Gráfico: 4.4 – Distribuição dos alunos a beneficiar de Ação Social Escolar.....	47
Gráfico: 4.5 – Distribuição dos alunos a beneficiar de Ação Social Escolar por escola.....	48
Gráfico: 4.6 – Distribuição dos alunos em função das aulas de apoio por escola.....	48
Gráfico: 4.7 – Distribuição dos alunos em função das retenções.....	49
Gráfico: 4.8 – Distribuição dos alunos em função das retenções por escola	49
Gráfico: 4.9 – Distribuição dos alunos em função das aulas de apoio e das retenções.....	50
Gráfico: 4.10 – Distribuição dos alunos em função das aulas de apoio e das retenções por escola	51
Gráfico: 4.11 – Distribuição do pessoal docente por escola	66
Gráfico: 4.12 – Distribuição do pessoal docente por idade	66
Gráfico: 4.13 – Distribuição do pessoal docente por sexo e escola	67
Gráfico: 4.14 – Distribuição do pessoal docente em função da experiência profissional em escola do Agrupamento	68
Gráfico: 4.15 – Distribuição do pessoal docente por escola em função da experiência profissional em escola do Agrupamento.....	68

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro: 3.1	– Grelha metodológica.....	Erro! Marcador não definido.	5
Quadro: 3.2	– Distribuição final da amostra de alunos do 9.º ano por escola		40
Quadro: 3.3	– Distribuição final da amostra de professores do 2º e 3º CEB por escola		40
Quadro: 4.1	– Distribuição dos alunos por idade e escola		46
Quadro: 4.2	– Retenções - justificação dada pelos alunos		50
Quadro: 4.3	– Estatísticas de frequências das respostas dos alunos aos itens de contexto sala de aula		52
Quadro: 4.4	– Estatísticas de frequências das respostas dos alunos aos itens de contexto sala de aula por escolas		53
Quadro: 4.5	– Correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto sala de aula – resultados dos alunos		54
Quadro: 4.6	– Correlação de Spearman com $\rho > 0,600$ entre itens de contexto sala de aula – resultados dos alunos		55
Quadro: 4.7	– Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto sala de aula – resultados dos alunos		56
Quadro: 4.8	– Estatísticas de frequências das respostas dos alunos aos itens de contexto escola		57
Quadro: 4.9	– Estatísticas de frequências das respostas dos alunos aos itens de contexto escola por escolas		58
Quadro: 4.10	– Correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto escola – resultados dos alunos.....		60
Quadro: 4.11	– Correlação de Spearman com $\rho > 0,600$ entre itens de contexto escola – resultados dos alunos		61
Quadro: 4.12	– Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto escola – resultados dos alunos.....		63

Quadro: 4.13 – Resultados dos alunos sobre aspetos a melhorar por escola	64
Quadro: 4.14 – Distribuição do pessoal docente por idade e escola	67
Quadro: 4.15 – Distribuição do pessoal docente por níveis de ensino	69
Quadro: 4.16 – Estatísticas de frequências das respostas do pessoal docente aos itens de contexto sala de aula	70
Quadro: 4.17 – Estatísticas de frequências das respostas do pessoal docente aos itens de contexto sala de aula por escolas	71
Quadro: 4.18 – Correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto sala de aula – resultados do pessoal docente.....	72
Quadro: 4.19 – Correlação de Spearman com $\rho > 0,600$ entre itens de contexto sala de aula – resultados do pessoal docente	73
Quadro: 4.20 – Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto sala de aula – resultados do pessoal docente.....	74
Quadro: 4.21 – Estatísticas de frequências das respostas do pessoal docente aos itens de contexto escola	75
Quadro: 4.22 – Estatísticas de frequências das respostas do pessoal docente aos itens de contexto escola por escolas	77
Quadro: 4.23 – Correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto escola – resultados do pessoal docente.....	79
Quadro: 4.24 – Correlação de Spearman com $\rho > 0,600$ entre itens de contexto escola – resultados do pessoal docente	80
Quadro: 4.25 – Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto escola – resultados do pessoal docente.....	82
Quadro: 4.26 – Resultados do pessoal docente sobre aspetos a melhorar por escola	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura: 5.1	– Indicadores relevantes da caracterização dos alunos do 9º ano do Agrupamento	89
Figura: 5.2	– Indicadores relevantes do contexto sala de aula – percepção dos alunos	94
Figura: 5.3	– Indicadores relevantes do contexto sala de aula – percepção dos professores.....	97
Figura: 5.4	– Principais fatores de diferenciação entre escolas relativos ao contexto sala de aula	99
Figura: 5.5	– Indicadores relevantes do contexto escola – percepção dos alunos.....	100
Figura: 5.6	– Indicadores relevantes do contexto escola – percepção dos professores.....	101
Figura: 5.7	– Principais fatores de diferenciação entre escolas relativos ao contexto escola – percepção dos alunos	105
Figura: 5.8	– Principais fatores de diferenciação entre escolas relativos ao contexto escola – percepção dos professores	106
Figura: 5.9	– Indicadores estatisticamente significativos e fortemente correlacionados – percepção dos alunos	108
Figura: 5.10	– Indicadores estatisticamente significativos e fortemente correlacionados – percepção dos professores.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ASE	Ação social escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEF	Cursos de Educação Formação
ρ	Coefficiente de correlação de Spearman ou ρ de Spearman
CNE	Conselho Nacional de Educação
DL	Decreto-lei
σ	Desvio padrão
IGEC	Inspeção Geral de Educação e Ciência
\bar{x}	Média
\tilde{x}	Mediana
Mo	Moda
n	Número de casos da amostra
OPTE	Ocupação Plena dos Tempos Escolares
Sig.	Significância do valor de prova (p-value)
SPO	Serviços de Psicologia e Orientação
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
U	Teste U de Mann-Whitney
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Atualmente, a escola tem como missão, não só garantir que as crianças aprendam o saber considerado socialmente útil, mas também o dever de ajudar a formar e preparar os alunos para os futuros desafios da vida. É consensual que a principal função da escola passa pela formação integral de todos os indivíduos, num contexto de grande diversidade e heterogeneidade social e cultural. Nesta perspectiva, a escola deverá ser capaz de promover no aluno a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de capacidades que conduzam à compreensão, interpretação e resolução de problemas, no sentido de o tornar sujeito pensante, ativo e criativo.

A escola, enquanto meio de socialização, é um palco permanente de relações e interações entre os diversos atores, tendo o dever de ajudar os alunos a crescer, a aprenderem a relacionar-se com os outros e com o mundo à sua volta. Sem dúvida que o convívio em contexto escolar proporciona às crianças inúmeras possibilidades de aprendizagem social. Estas relações de interação assumem crucial importância na vida escolar e influenciam diretamente o rendimento dos membros da organização. Deste modo, é importante conhecer a opinião dos alunos para que a escola reflita sobre si mesma e seja capaz de aprender e adaptar-se às exigências da geração que pretende formar.

Espera-se também que a instituição escola seja capaz de oferecer um serviço eficaz e de qualidade, pelo que os resultados esperados passam pelo sucesso dos seus alunos e pelo bom funcionamento de toda a organização. Neste sentido, a tomada de consciência dos líderes escolares sobre a perceção dos professores e dos alunos relativamente à missão e ao funcionamento da escola poderá contribuir para a criação de novas dinâmicas nas organizações escolares e, conseqüentemente, melhoria no serviço que prestam.

Existem alguns estudos no âmbito da perceção dos alunos relativamente ao clima escolar e à indisciplina, menos são aqueles que se preocupam com a missão e

funcionamento da própria organização (Ceia, 2011; Dias, 2007; Pinho, 2011; Valente, 2014).

Canário (2004) refere que há poucos estudos escolares que exploram as perceções e os pontos de vista dos alunos e dos professores. O autor considera que indagar sobre as causas dos problemas dos alunos nas escolas (indisciplina, desatenção, falta de colaboração dos pais, falta de pontualidade, falta de empenho, etc.) a partir da sua perceção sobre a escola permitirá que o saber deixe de ser o foco na educação e possamo-nos centrar na aprendizagem do aluno. Colocarmo-nos no lugar do aluno e perceber o seu ponto de vista contribuirá para a mudança cultural escolar e conseqüentemente para a alteração de toda a natureza do seu desempenho.

O presente trabalho emerge da necessidade de aprofundar os conhecimentos referentes ao funcionamento da organização, na perspetiva dos professores e dos alunos, de forma a poder influenciar eficazmente a prestação do serviço escolar. Além disso, a junção de escolas e agrupamentos em novas unidades funcionais, denominadas em linguagem corrente de “Mega Agrupamentos”, significou um processo de (re)construção. A agregação e a estrutura organizacional prevista na legislação, por si só, não garantem o sucesso das novas unidades (Neves, 2001), em especial no que se refere ao contexto das relações humanas e sociais que suportam a ação docente (Endres, 2007) e em função da ação de adaptação ao meio que a escola tende a assumir (Senge, 2005).

Na presente investigação, esta problemática acentua-se quando nos deparamos com realidades organizacionais e de funcionamento que parecem ser bem distintas entre as duas escolas do Agrupamento. Pretendemos, pois, comparar estas realidades com o intuito de extrair informação que possa contribuir para o processo de construção da cultura organizacional.

Segundo Vasconcelos de Oliveira (2012), os estilos de liderança podem contribuir para a definição de consensos e objetivos e para o envolvimento dos docentes. O estilo de liderança do diretor pode ser determinante na promoção de um clima positivo que proporcione a participação ativa na vida da escola. Parece-nos importante realçar o papel do diretor enquanto líder potenciador de novas dinâmicas

de melhoria e sobre a importância de promover a mudança e a construção da cultura organizacional.

O facto de este estudo poder constituir-se como uma fonte de informação útil e atualizada, para esclarecer questões importantes referentes ao planeamento, direção e controlo das organizações escolares parece-nos uma mais-valia. Estudos desta natureza poderão melhorar a intervenção dos diversos atores educativos e possibilitar a deteção de pontos fortes e fracos das escolas.

A curiosidade em compreender melhor as organizações escolares e a possibilidade de contribuir para o esclarecimento de alguns fatores que condicionam o funcionamento da escola são, para mim, fatores motivantes para a realização deste trabalho.

1.2 PROBLEMA CENTRAL E OBJETIVOS

Segundo Perrenoud (2002), existe uma discrepância entre aquilo que a sociedade espera da escola e aquilo que a escola realmente faz. É a partir desta ideia que tentaremos explorar o conceito de missão da escola relacionando-a com a perspectiva de docentes e alunos.

- Qual a visão de alunos e professores relativamente à missão e ao funcionamento da escola?

Este estudo pretende recolher dados sobre o modo como alunos e professores percebem o funcionamento da escola. Neste sentido, procuraremos:

- Identificar e hierarquizar os pontos fortes e pontos fracos da escola;
- Avaliar o grau de satisfação dos alunos e professores com a escola;
- Comparar realidades de escolas distintas do mesmo Agrupamento;
- Recolher sugestões para o plano de melhoria do Agrupamento;

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

No Capítulo 1, Introdução, procuramos enquadrar o problema e justificar a sua pertinência, bem como definir os objetivos da presente pesquisa.

No Capítulo da Revisão da Literatura, explanamos o estado atual de conhecimento que consideramos mais relevante no domínio do estudo, destacando as questões relacionadas com a função da escola, a importância da avaliação organizacional na busca de qualidade, a importância do diretor enquanto líder potenciador de novas dinâmicas e a satisfação como um estado percetivo sobre a organização.

No Capítulo 3, descrevemos as opções metodológicas empregues, nomeadamente a amostra em estudo, os instrumentos de recolha de dados aplicados e os procedimentos estatísticos utilizados.

No Capítulo 4, é efetuada a Apresentação dos Resultados da análise descritiva e inferencial.

No Capítulo Discussão dos Resultados, analisamos e refletimos sobre os resultados do estudo confrontando-os com os resultados da literatura.

No Capítulo 6, são apresentadas as principais Conclusões do estudo, as considerações finais e sugestões para novas investigações.

Finalmente, encerra-se este trabalho com o Capítulo da Bibliografia, no qual são descritas todas as referências bibliográficas utilizadas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 FUNÇÃO DA ESCOLA

A escola democrática que temos hoje é fruto de um contínuo processo de decisões políticas e de adaptações a um mundo em constante mudança que se iniciaram com a implementação de regimes democrático na Europa (Formosinho & Machado, 2010). Em Portugal, as atuais políticas educativas prendem-se, por um lado, com a democratização do ensino, como resposta à construção de uma “escola de massas”, e por outro com a necessidade de modernização das políticas educativas assentes numa lógica de racionalidade económica (Canário, 2004; Lima, 2009).

Durante muitos anos, a instituição escolar tinha como principal função a formação de cidadãos preparando-os para uma inserção social no trabalho. Posteriormente, a democratização da escola conduziu a que o regime elitista desaparecesse surgindo uma escola de massas, com aspirações ao nível do desenvolvimento individual, da mobilidade social e da igualdade de oportunidades. Todavia a democratização da escola produziu, contrariamente ao desejado, desigualdades sociais, o que, atualmente, a obriga a modernizar-se (Canário, 2004).

É neste contexto de necessidade de mudança que surgem os conceitos de eficácia e de qualidade nas instituições escolares, bem como o da capacidade de contribuir para dinâmicas transformadoras da realidade social (Canário, 2004).

Ao longo das últimas décadas, o processo de gestão democrática das escolas evoluiu de práticas de tipo autogestionário para uma gestão centrada na autonomia que preconiza a qualidade, a racionalidade e eficácia com vista à prestação de contas a todas as partes interessadas (Amaral & Magalhães, 2000; Lima, 2009).

Atualmente, o regime de liderança das instituições escolares procurar centrar, na figura do diretor, o poder decisório numa conceção de gestão moderna, racional e eficaz dos estabelecimentos de ensino (Lima, 2009). O autor alerta que a centralização de poderes assente em processos decisórios individuais poderá não ser o meio de gestão mais eficaz, “à margem de contextos coletivos de decisão, de discussão e de

intersubjetividade não apenas mais democráticos, mas até mesmo mais eficazes.” (Lima, 2009: 249).

De acordo com Canário (2004), o funcionamento da escola pode ser perspectivado ao nível da definição da política educativa (espaço de intervenção e responsabilidade dos decisores políticos e da administração), ou ao nível de intervenção e responsabilidade de atores individuais e coletivos específicos (papel e responsabilidade dos educadores e professores). Para o autor, a capacidade para fazer um diagnóstico da situação irá condicionar toda a estratégia de atuação. Por sua vez, Souta (1997) refere que um diagnóstico centrado apenas nas fragilidades e ignorando as potencialidades conduzirá à definição de medidas de atuação remediativas, omitindo muitas vezes os fatores que realmente condicionam a situação escolar.

Não admira pois que os professores persistam em atribuir responsabilidades pelos fracassos dos alunos de minorias étnico-culturais a “factores externos”, e em primeiro lugar aos ambientes economicamente desfavoráveis das famílias, quando seria aconselhável ter também em conta os “factores internos”, como a organização escolar, as práticas educativas, os materiais pedagógicos e o currículo oculto.

(Souta, 1997: 85).

Historicamente, a função da escola era proporcionar aprendizagens aos alunos, que fossem capazes de acumular experiências. No entanto, a experiência social e cultural dos alunos era considerada como o principal obstáculo da ação educativa. Com a massificação do ensino, a ação educativa uniformizou-se de forma a chegar a todos, o que conduziu a uma homogeneização do ensino que não se coaduna com a crescente diversidade dos seus públicos (Canário, 2004; Costa, 2012).

Esta desvalorização da experiência dos aprendentes conduz à ineficácia da escola em promover aprendizagens (Canário, 2004).

As pessoas em situação de aprendizagem são vistas, sobretudo, como portadoras de “défices” e de “lacunas” a que a formação, pensada a partir da identificação de “necessidades”, deverá providenciar uma resposta (tecnicamente) adequada. Esta perspectiva torna “invisíveis” os adquiridos experienciais, tornando impossível o seu reconhecimento. Por outro lado, conduz a abdicar de utilizar o mais rico recurso da formação dos sujeitos, a sua própria experiência.

(Canário, 2004: 63)

Num estudo de escolas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Nóvoa, Alves & Canário, 1999), foram realizadas entrevistas a professores que permitem identificar a desvalorização dos públicos escolares devido, essencialmente, aos problemas sociais que apresentam. Destaca-se a heterogeneidade como o principal fator negativo no processo de ensino/aprendizagem. Um segundo grupo de entrevistados refere o processo de democratização da escola como problema fundamental. E ainda um outro grupo de entrevistados identifica o ensino simultâneo como responsável pela necessidade de definir processos uniformes de ensino, na tentativa de reduzir a complexidade, o que colide com a necessidade de atender à diversidade do público escolar. Nesta perspetiva, os docentes não conseguem fazer coincidir a socialização dos alunos com a construção das situações de aprendizagem e a apropriação e produção de saberes. (Canário, 2004).

“O questionamento crítico e a tendencial superação da forma escolar constituem o caminho necessário para modificar a natureza do trabalho escolar.” (Canário, 2004: 66).

Canário (2004) considera antiquada a forma de funcionamento e organização das escolas nos dias de hoje. Para o autor, a necessidade de ensinar muitos ao mesmo tempo, como se fossem um só, conduziu a uma escola preocupada quase exclusivamente com a transmissão de informação. Como sabemos, a aprendizagem na escola privilegia o processo de memorização de informação, o aluno apenas tem de receber e adquirir informação para depois a debitar. Falando do papel do professor, Canário considera que “O que é absurdo é que o trabalho seja 95% dar informações” (2004: 72). Esta lógica de funcionamento das instituições escolares contraria o modo informal como aprendemos, ou seja, a ideia da aprendizagem pela experimentação e exploração do mundo, pela interação com os factos, pela tentativa/erro, pela desvalorização do próprio erro, pela investigação, pelas perguntas, pela resolução de problemas, pela imitação, pela interação com pessoas mais experientes, etc.

Sendo assim e de uma forma genérica, pode definir-se o professor como aquele que ensina, que não é o mesmo que aquele que transmite informação, porque se assim fosse as tecnologias de informação seriam suficientes para as pessoas aprenderem, mas é

precisamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que surge a necessidade do profissional de ensino, ou seja o professor.

(Roldão, 1998 como citado em Costa, 2012: 7).

Para Nóvoa (2006), as instituições escolares não conseguem dar resposta aos desafios do mundo atual na medida em que continuam organizadas segundo um modelo conservador e antiquado criado no final do século XIX.

Resumindo de maneira excessivamente simplista a história da Escola no decurso do último século, podemos dizer que ela se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante “transbordamento”, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. Hoje, o currículo escolar mais parece um saco no qual, década após década, tudo foi colocado e de onde nada foi retirado. A Escola está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir. Impõe-se, por isso, definir prioridades e dizer, com clareza, aquilo que queremos da Escola.

(Nóvoa, 2006: 115).

É imperativo uma mudança de referência na educação escolar, deixar de privilegiar a lógica de aquisição de informações para passarmos a um nível de conhecimento e de saber. O conhecimento só existe quando as informações transmitidas são apropriadas pelo sujeito, em função das suas próprias experiências, e, conseqüentemente, passíveis de produção de saberes (transformação do seu conhecimento em informação que é comunicada a outro) (Canário, 2004).

Para o autor, a escola deverá centrar-se na produção de saberes, integrar a informação no conhecimento e posteriormente produzir saberes. Através da organização do trabalho, da supervisão, do dar apoio, do dar informações, etc., o professor terá então como missão criar situações e promover atividades de aprendizagem, praticar uma pedagogia ativa e diferente que se baseie na produção de conhecimento no aluno. O que a escola urge perceber é que a aprendizagem é intrínseca ao sujeito e que não se faz só com informação.

Situações de aprendizagens iguais não têm os mesmos resultados com todos os alunos, ou seja nem todos os alunos aprendem da mesma forma. A aprendizagem é individual e cada aluno é um caso, pelo que a diversidade dos alunos é uma realidade inegável nas escolas. Howard (1999) refere que apesar de cada um possuir as mesmas

“8,5 inteligências”, acabamos por fazer uso distinto das mesmas e, conseqüentemente, ser todos diferentes. Há alunos que têm uma inteligência mais lógico/matemática, outros, mais linguística/verbal, uns são muito pragmáticos ao aprender, enquanto outros são mais teóricos. Para o autor, há uma necessidade de individualização do ensino.

No entanto, é também uma realidade que a escola encontra muitos entraves e constrangimentos para atender à diversidade (valores da sociedade, falta de recursos financeiros, materiais, físicos e humanos, etc.). Para Resendes (2008), não é suficiente oferecer uma igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, mas sim uma efetiva oferta de diversidade de respostas na ação educativa que atenda às características individuais de todos os alunos. Se há diferenças no ato de aprender depreende-se facilmente que deveriam existir estratégias diferenciadas ao ensinar. Brinsk (1999) sublinha a necessidade de diferenciação pedagógica e aproveitamento das diferenças culturais dos alunos como oportunidades de aprendizagem para todos. A autora salienta a relevância do conhecimento da escolaridade anterior e a contribuição da participação dos pais em casa e na escola para o sucesso no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois essa participação também traz benefícios aos professores, dando-lhes mais condições de conhecer as singularidades dos alunos. A este propósito, Canelas, *et al.* (2017) aponta para a existência de uma clara relação entre o nível de escolaridade elevado das mães e elevados resultados dos alunos a Matemática. Refere ainda que, quanto maior for a categoria profissional do agregado familiar, maior é, também, a probabilidade de boas aprendizagens. Comparativamente com outros países, Portugal apresenta uma baixa percentagem de mães com formação académica superior, apenas 27% em 2015.

Torrinha e Bento (1991) defendem a ideia de como a não tomada de consciência da diversidade individual, a não valorização da singularidade dos alunos e a uniformização pedagógica podem conduzir ao insucesso e abandono escolar. A escola terá necessariamente de se transformar, usando a criatividade e a originalidade para se tornar numa organização bem definida e estruturada. Ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido de implementar novos modelos pedagógicos que

conduzam a uma valorização da diferença, em que a tolerância e aceitação da mesma esteja vinculada a uma escola mais enriquecida e inclusiva, onde todos beneficiem da pluralidade e heterogeneidade de opiniões, hábitos, costumes, comportamentos, culturas, crenças e valores (Resendes, 2008).

Nos dias de hoje, o grande desafio da escola é fazer com que a sua função educativa atenda às diferenças, criando oportunidades a todos no acesso e na partilha do saber e do conhecimento.

2.2 A BUSCA DE QUALIDADE NA ESCOLA/A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL

A escola distingue-se de qualquer outro tipo de organização devido às suas particularidades. Silva (2010b) destaca o facto de a escola ser um lugar específico de educação, com dinâmicas próprias resultantes da interação dos diversos atores que a constituem. Lima (1998) aponta a escola como universo de relações sociais complexas onde as práticas, os pontos de vista dos sujeitos, as interpretações e os significados que conferem as ações exercem uma função privilegiada. As escolas são tidas como organizações providas de identidades específicas resultantes do contexto onde se inserem e das interações que se estabelecem entre os seus elementos. O resultado é uma cultura própria de cada escola (Silva, 2010b; Torres, 2003, 2016).

Todavia, quando nos referimos à cultura de uma escola, paralelamente próximo alocamos o termo de clima. De acordo com Neves (2001) e Silva (2010b), existe uma grande imprecisão epistemológica na definição destes conceitos que, apesar de distintos, estão muito próximos. Os autores, a partir de propostas de vários investigadores, concluem que o conceito de clima pode estar relacionado com as relações profissionais, aspetos objetivos do contexto de trabalho, as perceções globais dos indivíduos e consequentes interações individuais e com as atitudes subjacentes aos valores, normas e sentimentos face à organização. Por sua vez, o conceito de cultura é composto pela partilha de significados dos seus membros, nos valores e nas

normas que assumem coletivamente, partindo das áreas da antropologia e da sociologia, numa perspetiva naturalista em que a mudança é possível, mas de difícil manipulação (Neves, 2001; Silva, 2010b).

Estes dois conceitos estão, na realidade, intimamente ligados, sendo que para Silva “(...) o clima pode ser considerado como a parte mais visível da cultura escolar (...)” (2010b: 39). Com a criação dos novos agrupamentos escolares, o equilíbrio no funcionamento das escolas enquanto organizações singulares rompeu-se. Introduziram-se novos elementos na estrutura organizativa, misturaram-se diferentes culturas e climas de escola o que conduziu, naturalmente, a um sentimento de perda de identidade.

O processo de agregação de escolas iniciou-se em Portugal no final da década de 1990, entre estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos de ensino básico (CEB). O ensino secundário foi propositadamente excluído do processo de agregação em agrupamentos verticais porque foi considerado que essa inclusão “debilita projetos e solidariedades dentro do mesmo nível de ensino, com clara subordinação, não produtiva, do básico ao secundário” (Conselho Nacional de Educação, 2011: 18189). Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, consagra o novo processo de agregação de escolas e de constituição de novos agrupamentos, com o objetivo de tornar mais coerente a rede educativa, conjugando critérios de natureza educativa/pedagógica com a viabilidade administrativa e financeira.

Com a publicação da Portaria n.º 1181/2010, procurou-se: i) adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos; ii) adequar a dimensão e condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono; e iii) racionalizar os agrupamentos, de modo a promover o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos. Deste processo parece ter sido excluído um elemento relevante para a cultura organizacional: a participação de todos os interessados. De acordo com a Recomendação n.º 4/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 26 de abril, verificamos que a partir de 2008 não existem propostas de constituição de

agrupamento por iniciativa das escolas (apesar de ser uma premissa da lei). Este dado pode explicar algumas resistências encontradas, o que pode ter colocado em causa a própria qualidade educativa e o sucesso da reforma (Anyon, 1995).

Chandran constata que, apesar de o fenómeno das fusões ser defensável em termos estratégicos ou financeiros, menos de 15% obteve sucesso, sendo a principal razão responsável por tão elevado insucesso atribuída ao facto de não terem em consideração as influências da cultura organizacional.”

(Chandran, 1993 como citado em Neves, 2001: 449-450).

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, definiu o funcionamento das escolas durante o processo de transição da agregação. Com esta introdução legislativa, o poder central procurou legitimar o processo de agregação de escolas/agrupamentos com a necessidade de reorganização da rede escolar (garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas) e de proporcionar aos alunos um percurso sequencial e articulado, favorecendo a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

É, portanto, num contexto de decisões unilaterais, caracterizado pela ausência de diálogo e pela resistência das escolas, que se dá a agregação de escolas em agrupamentos. Deste modo, é importante conhecer as culturas e os climas que resultaram deste processo para um maior suporte na tomada de decisões. Porém, ainda acreditamos ser possível gerir (ou influenciar) a cultura destas novas organizações escolares. Para Hamido (2007) e Senge (2005, 2006), o espaço para refletir e construir valores e o espaço para partilhar visões constituem-se como instrumentos privilegiados no processo de transformação cultural da escola. Por outro lado, a recolha sistemática de dados sobre o Agrupamento pode ser um motivador da tomada de decisões políticas e pedagógicas e, portanto, motor de uma cultura de qualidade (Noyce, Perda & Traver, 2000).

Segundo Machado (2002), os programas de qualidade nas empresas procuram envolver a participação de todos nas diversas etapas dos projetos que são executados. O autor conclui que “a busca da qualidade na educação encontra-se diretamente relacionada com a questão da avaliação educacional, tanto dos indivíduos quanto das

instituições, e em última instância, com a ideia de valor, com a arquitetura dos valores acordados” (2002: 59). Para que a escola seja capaz de prestar à comunidade um serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, é decisivo que a escola enquanto organização reflita no que faz e nos resultados que alcança.

A avaliação das organizações escolares é hoje uma necessidade inquestionável que emerge das políticas educativas de melhoria da qualidade da educação, das escolas e das aprendizagens e da exigência da prestação de contas (Santos, 1997). A avaliação é um recurso fundamental não só em todo o processo de ensino/pedagógico como também no processo organizacional da escola. É através da avaliação que se apuram os progressos, que se detetam as dificuldades, que se orienta o trabalho para as correções necessárias e que se consegue fazer uma análise dos resultados alcançados, a fim de regular e melhorar a metodologia de trabalho do professor, do aluno e da escola.

A importância da avaliação reside na sua função diagnóstica de identificação das dificuldades e falhas, na função pedagógico-didática permitindo um reajustamento com vista ao cumprimento dos objetivos pretendidos e na função de controlo contínuo e sistemático do serviço que a escola presta, seja ao nível do processo de interação professor/alunos, seja ao nível do funcionamento organizacional da escola. O facto das opções de avaliação das escolas serem de natureza política (interferirem com a vida das pessoas) faz-nos realçar a importância do envolvimento da comunidade, inclusive dos alunos. “Neste sentido, um dos aspetos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a corresponsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os espaços de participação e os dispositivos de parceria ao nível local.” (Mintzberg, 1983 como citado em Nóvoa, 1992: 24).

Hamido (2007) considera que os conceitos de qualidade e de melhoria estão implicitamente relacionados com os de inovação e mudança. Com o intuito de melhorar os seus processos, a escola deverá ter a capacidade de avaliar e refletir sobre os seus objetivos e as suas práticas. Para o autor, a mudança passa pela

implementação de mecanismos de regulação/autorregulação e de avaliação/autoavaliação de qualidade, num contexto cultural predisposto à aprendizagem organizacional. A competência de pensar e aprender e a permanente associação entre ação e reflexão fazem parte não só do pensamento estratégico do líder, como também das culturas escolares fortes e eficazes (Bação, 2013; Costa, 2008; Hamido, 2007; Pereira, 2011). Para Costa (2008), a liderança tem um papel decisivo no processo de mudança e inovação, nomeadamente na ação do que se quer implementar. Segundo Costa (2008), a escola aprendente está assente em redes colaborativas e sustenta-se em lideranças coletivas desempenhadas por diferentes atores educativos. No entanto, o agente principal e impulsionador da mudança deverá ser sempre o seu líder. Para Hargreaves (1998), urge, na escola, a necessidade de criar momentos de reflexão conjunta para a melhoria da prática profissional dos docentes e da própria organização. É, sem dúvida, importante a dinamização de culturas colaborativas e a implementação de práticas reflexivas nos contextos escolares, como medidas impulsionadoras de desenvolvimento profissional docente.

Alguns estudos associam a qualidade de ensino e de liderança às aprendizagens/resultados dos alunos. Lideranças “eficazes” influenciam a qualidade de ensino e os resultados organizacionais. Considero que o líder deve ser protagonista do processo de desenvolvimento e de transformação do clima e da cultura escolares, em prol do aumento da qualidade e da equidade na educação. Só um líder aberto à própria aprendizagem e à reflexão é que poderá ajudar as pessoas e a organização a transformarem-se.

Deste modo, só uma escola reflexiva e com vontade de prestar um serviço de qualidade é que consegue proceder a mudanças estruturais no seu contexto escolar. As escolas eficazes promovem o sucesso escolar, pois apresentam culturas escolares fortes, assertivas e integradoras e são capazes de aprender através da permanente associação entre ação e reflexão/avaliação. É através da reflexão da realidade sustentada por conhecimentos adquiridos que os gestores das escolas podem ser capazes de tomar decisões em prol de uma escola assertiva, de qualidade e que cumpra com eficácia os propósitos para a qual foi criada. Só uma escola que reflete

sobre as suas práticas e os seus resultados é capaz de aprender para se aperfeiçoar (Ceia, 2011).

O enfoque deste estudo passará por fornecer informações à escola sobre o seu funcionamento na perspetiva dos alunos. Sendo estes os elementos da comunidade educativa mais sensíveis ao clima da escola, o que poderá influenciar os seus comportamentos, a sua adaptação e as suas aprendizagens (Morais, 2012; Thiébaud, 2005), o conhecimento da sua perceção da escola parece-nos de extrema importância.

2.3 O DIRETOR ENQUANTO LÍDER POTENCIADOR DE NOVAS DINÂMICAS

Nos últimos anos, as opções políticas e legislativas ao nível da educação em Portugal têm vindo a valorizar, substancialmente, o papel das lideranças das escolas. Segundo Torres e Palhares (2009), a liderança é um bom indicador de excelência escolar. Atualmente, a exigência com a escola já não se limita ao cumprimento das orientações da tutela, mas, fundamentalmente, à responsabilização pelo serviço que presta na procura das soluções mais eficazes (Torres & Palhares, 2009). Nesta linha de pensamento, destaca-se a capacidade da escola em obter sucesso nos resultados escolares dos alunos, como indicador do grau de eficácia e qualidade das escolas. Silva e Lima (2011) apontam para os indicadores da qualidade de ensino e da liderança das escolas como os que mais parecem influenciar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar.

O conceito de liderança não tem sido consensual ao longo dos tempos, no entanto, é possível encontrar pontos comuns nas várias definições existentes. Resumidamente podemos entender liderança como a capacidade de influenciar outro, em determinado contexto e com vista à obtenção de determinados objetivos específicos (Lourdes, 2013; Pereira, 2011; Spínola, 2010). De facto, o papel do líder consiste, essencialmente, em orientar, motivar, habilitar e encorajar os outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações a que pertencem.

De acordo com Pereira (2011), o líder deverá produzir a motivação necessária nos seus colaboradores para colocar em prática o propósito definido na estratégia planejada. O autor refere que, dos estudos efetuados no âmbito da liderança, um grande número aponta como um sinal de boa liderança quando os liderados atingem o seu potencial, alcançam os resultados pretendidos e estão motivados. A opção por um modelo de gestão escolar centrado na figura do diretor (órgão unipessoal), dando-lhe mais poder e responsabilidades, procura contribuir para o aparecimento de lideranças eficazes (Lima, 2009). No entanto, Silva (2010a), apesar de defender a liderança unipessoal, alerta para que esta não se limite a executar e cumprir a legislação em vigor, nem caia no erro do autoritarismo e do isolamento na tomada de decisões. Lima (2009) adverte para o perigo que existe na tendência da figura do diretor centralizar o poder, assumindo muitas vezes decisões individuais, porventura menos democráticas e eficazes do que as decorrentes de decisões coletivas discutidas e refletidas.

Assim, o líder deve ser capaz de criar consensos, criar mecanismos de participação democrática e de trabalho colaborativo (momentos de partilha), ter formação na área da administração educacional e de ter capacidade para se adaptar aos múltiplos contextos onde está inserido (Torres & Palhares, 2009). Para Silva (2010a), o líder deverá ser capaz de estimular o trabalho colaborativo e influenciar os docentes para assumirem iniciativas e tornarem-se profissionais mais competentes. Pereira (2011) considera que o dever do líder passa essencialmente por impulsionar a escola como parte integrante da comunidade, inspirando e motivando a sua equipa com inovação, empenho, sentido de propósito, mantendo a harmonia, institucionalizando valores, gerindo recursos, capacitando modelos e supervisionando, para que os objetivos fixados sejam atingidos. Só assim a escola poderá funcionar eficazmente afastando os obstáculos e disponibilizando os recursos para que seja possível cumprir os objetivos da organização escolar. A liderança escolar deverá ser pautada por uma visão do bem comum e onde a sua atuação seja orientada por valores de missão onde se estabeleçam objetivos claros e precisos, devidamente planejados e organizados, e por uma gestão eficaz de todos os recursos materiais e humanos disponíveis.

Considero que o líder não se deve limitar à dimensão administrativa, mas deverá ser protagonista de um processo de desenvolvimento e de transformação do clima e da cultura escolares, em prol do indispensável aumento da qualidade e da equidade na educação. Só um líder aberto à própria aprendizagem e à reflexão é que poderá ajudar as pessoas e a organização a transformarem-se. Por outro lado, "a coexistência numa determinada escola de diferentes formas culturais rompe com a imagem monocultural dominante a partir da qual se edificaria um perfil ideal de liderança" (Torres & Palhares, 2009: 82). De facto, as diferentes culturas específicas e características de cada escola acabam por definir o seu *ethos organizacional*, justificando a possibilidade de coexistirem, para contextos distintos, diferentes perfis de liderança de sucesso. Tal como Costa (2000) e Spínola (2010), consideramos que não existe um único estilo de liderança válido e que possa ser considerado o mais eficaz, tudo depende do contexto ambiental. Para os autores torna-se assim muito difícil definir o conceito de "boa liderança" na medida em que podemos alcançar o mesmo resultado com atitudes de liderança distintas.

Spínola (2010), no seu estudo, apresenta-nos três tipos de liderança: a transaccional, a transformacional e a *laissez-faire*. Segundo o autor, a liderança transaccional baseia-se num sistema de recompensas (para comportamentos apropriados)/punições (para comportamentos improdutivos) consoante os resultados alcançados e de acordo com os objetivos previamente definidos. Através de transações, o líder oferece algo em troca fazendo apelo aos interesses próprios do indivíduo (considerado apenas como um ser individual com uma série de necessidades), face a um determinado comportamento. Na ausência desse comportamento, o líder exerce o seu poder autoritário, não promovendo, desta forma, a mudança organizacional e os resultados pretendidos. A liderança transformacional procura envolver o colaborador como um todo, promovendo a mudança de atitude através da motivação e inclusão de valores e ideais que inspiram os indivíduos para a concretização dos objetivos da organização. Este tipo de liderança encontra-se fortemente relacionada com valores de integridade, confiança e sentido de verdade, apresentando altos níveis de satisfação e de sucesso organizacional. Assenta numa

visão cultural da liderança em que o líder deverá adaptar-se às circunstâncias e ao contexto da situação da organização (Pereira, 2011; Spínola, 2010). A liderança *laissez-faire* assenta na ausência de comportamentos de liderança, evitando a tomada de decisões e o assumir de responsabilidades (Pereira, 2011; Spínola, 2010). “Esta ausência do exercício de liderança traduz-se normalmente por uma ineficácia dos resultados obtidos” (Spínola, 2010: 49).

Num estudo sobre relação entre satisfação e estilo de liderança, Almeida (2012) conclui que as diferenças significativas ocorrem na satisfação com o líder em particular e não com a satisfação no trabalho, sugerindo que a satisfação com o líder está mais associada a um estilo de liderança transformacional do que ao estilo transacional.

Pereira (2011) acrescenta mais três tipos de liderança: a autocrática, a carismática e a democrática. Na liderança autocrática, o líder centra todo o poder/autoridade e decide, não permitindo que os liderados tenham qualquer intervenção na tomada de decisões. De outro modo, na liderança carismática, o sucesso dos objetivos a atingir está dependente da presença do próprio líder, o que poderá colocar em causa a sua concretização. Na liderança democrática, a tomada de decisão é um processo participado, passando pela discussão e reflexão com os liderados fazendo-os sentir motivados. No seu estudo, Lourdes (2013) considera, essencialmente, três estilos de liderança: a autoritária ou autocrática, a democrática e a liberal ou *laissez-faire*.

Em suma, considero que as escolas necessitam de um líder inovador e que promova a mudança, adotando um estilo que melhor se adapta às suas características, ao contexto e que melhores resultados traga para a organização. A liderança deverá ainda estimular a superação e a iniciativa individual de cada membro da comunidade educativa, especificamente a dos professores, na medida em que estes são a base de qualquer tentativa ou propósito de inovação no âmbito da escola.

Partindo do pressuposto de que a liderança assume um papel importante na mudança das organizações escolares, é essencial perceber qual o impacto dessa influência nos resultados escolares dos alunos (Leithwood & Day, 2008; Lourdes, 2013; Spínola, 2010). Politicamente, o atual modelo de liderança no desenvolvimento da

autonomia das escolas e do sucesso dos alunos é considerado adequado para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso escolar (Torres & Palhares, 2009). Deste modo, a liderança surge como alavanca indispensável à melhoria da qualidade dos serviços educativos prestados – valores de gestão racional e de eficácia organizacional. Em sentido contrário, é curioso verificar que a escola também deveria preconizar os valores de cidadania e de participação democrática.

Apesar de alguns estudos concluírem que é indireto e difícil mensurar o impacto que a liderança provoca nos resultados escolares (Torres, 2016), há autores a afirmar que a qualidade de ensino e de liderança da escola são fatores que podem condicionar, de forma significativa, as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, os seus resultados (Lourdes, 2013). Esta autora considera ainda que o impacto das relações interpessoais também poderá influenciar a qualidade de ensino e os resultados organizacionais. Os estudos de Lourdes (2013) e de Silva e Lima (2011) parecem evidenciar uma associação entre as práticas de liderança desenvolvida na escola e os resultados escolares dos alunos.

Os líderes escolares melhoram os processos de ensino e aprendizagem dos alunos através da sua influência na motivação, compromisso, práticas de ensino e ainda através do desenvolvimento das capacidades de liderança dos docentes; Os líderes bem sucedidos projetam sobre o mesmo repertório de valores básicos de liderança, qualidades e práticas; Os líderes eficazes aplicam estratégias sensíveis à escola, às características dos alunos, às necessidades definidas a nível nacional e aos principais ideais de educação para maximizar o desempenho dos alunos numa escala de competências académicas, sociais e pessoais; Existe uma relação positiva entre a distribuição dos papéis e responsabilidades de liderança e a melhoria contínua dos resultados dos alunos; A transformação sustentável de uma escola é o resultado de uma liderança eficaz. A liderança eficaz centra-se na melhoria de condições físicas, psicológicas e sociais do ensino/aprendizagem e nas aspirações dos alunos e toda comunidade escolar.

(Day *et al.*, 2009 como citado em Lourdes, 2013: 28-29).

Outro aspeto que está presente na escola de sucesso é o enfoque que o líder dá às preocupações educativas e pedagógicas, em detrimento das dimensões administrativas ou de gestão financeira. O líder centra a sua atuação no processo ensino/aprendizagem procurando desenvolver uma cultura de educação com o foco central virado para o aluno (Torres & Palhares, 2009). Esta cultura focada na

aprendizagem dos alunos e nos seus resultados pressupõe uma cultura de trabalho colaborativo entre os professores e a plena compreensão dos objetivos a alcançar (Waters, Marzano, & McNulty, 2003). Neste processo, o acompanhamento e monitorização dos progressos dos alunos são fundamentais.

Para Lima (2009), a partilha das responsabilidades de liderança com outros membros da comunidade nos processos de tomada de decisão constitui um importante traço distintivo da liderança das escolas eficazes. A existência de uma abordagem participativa nas decisões tomadas na escola está, segundo este autor, intimamente ligada à eficácia e à existência de uma cultura colaborativa na instituição. A liderança partilhada promove a motivação de todos no sentido do desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico para fazerem mais e melhor. Assim, as escolas eficazes, promotoras de sucesso escolar, são as que apresentam culturas escolares fortes e integradoras, ou seja, padrões de comportamento de elevado sentido de pertença e identidade partilhados pelos diversos membros escolares (Torres & Palhares, 2009).

Sem dúvida que a investigação sobre liderança ao nível escolar tem produzido um importante conhecimento, sobretudo na relação entre resultados escolares e tipos de liderança, nas vantagens de determinados padrões de liderança e nas características e particularidades de um “bom líder” (Torres, 2016). No entanto, a autora salienta que pouco se sabe sobre os processos de construção de liderança, o seu condicionamento por parte da cultura organizacional e a sua importância na perspetiva dos próprios alunos.

Por outro lado, alerta para o facto de a construção da liderança estar dependente de uma “multiplicidade de fatores internos e externos à instituição escolar” (Torres, 2016: 85), bem como o não se considerar, em alguns estudos efetuados, os contextos onde se inserem as lideranças, poder fragilizar o valor do conhecimento científico produzido por algumas investigações.

Num estudo sobre estilos de aprendizagem, liderança e inovação, Silva e Henriques (2016) sugerem que a ação da liderança educacional sobre a aprendizagem dos alunos é pouco eficaz. Torres (2016) propõe, como novo caminho de reflexão e

estratégia futura de análise dos processos de liderança, o estudo da escola a partir do olhar dos próprios alunos.

Sendo a instituição escolar um local por excelência para a socialização dos alunos (devido ao longo percurso escolar a que estão sujeitos e ao ser o lugar onde passam a maior parte do tempo do dia, interagindo com a diversidade cultural de pares e adultos), onde a influência do contexto pode ser decisiva no desenvolvimento do indivíduo, parece-nos importante perceber de que forma a cultura da organização é vista pelos alunos. De acordo com Torres,

“(...) a cultura organizacional de escola não só condiciona os processos de liderança – desde logo porque estes são constitutivos da própria cultura –, como influencia fortemente a própria experiência de socialização dos alunos através da incorporação quotidiana de disposições de pensamento, sentimento e ação.”

Torres (2016: 87).

Em síntese, parece-nos relevante compreender a perspetiva dos atores centrais do processo educativo – os alunos –, relativamente à organização da instituição escolar e aos modos de atuação dos líderes. A falta de estudos sobre esta temática é uma realidade (Canário, 2004; Torres, 2016).

2.4 SATISFAÇÃO – UM ESTADO PERCEPTIVO SOBRE A ORGANIZAÇÃO/PERCEÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PELA COMUNIDADE ESCOLAR

Nos nossos dias, a qualidade de vida é um fator muito valorizado pela generalidade da população. A sociedade atual promove facilmente o acesso ao prazer e, por outro lado, exige fontes de satisfação que realizem o indivíduo e o façam sentir-se bem. A vida profissional do indivíduo, enquanto atividade que ocupa uma parte significativa do seu tempo, pode exercer uma influência considerável na sua qualidade de vida e na determinação do seu estilo de vida. Cada vez mais, os responsáveis das organizações têm consciência da importância da satisfação do indivíduo em torno do

trabalho. Consideram que esta satisfação gera trabalhadores mais eficazes e produtivos nas tarefas que desenvolvem o que, por sua vez, contribui para o sucesso das próprias organizações (Costa, 2012; Martins, 2008; Seco, 2000, 2002).

Sendo a escola uma organização cultural com missões e objetivos próprios, pensamos que a satisfação dos elementos da sua comunidade com a escola poderá contribuir para o sucesso não só académico mas também formativo global do indivíduo.

Num estudo sobre satisfação e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses, Fernandes, Raposo, Bertelli e Almeida (2011) mencionam que as preocupações das instituições escolares não devem limitar-se ao sucesso e rendimento escolar, mas também ao bem-estar dos alunos.

Karatzias, Power, Flemming, Lennan e Swanson (2002), utilizando uma escala de satisfação escolar na sua pesquisa, concluíram que o género feminino e os alunos mais novos apresentam maiores níveis de satisfação escolar e que a satisfação e a qualidade de vida escolar são influenciadas pela autoestima, afetividade e níveis de stress escolar.

De uma forma geral, os resultados do estudo de Fernando *et al.* (2011) vão ao encontro das investigações existentes e “(...) reforçam o papel importante que a satisfação com a escola exerce na promoção do desenvolvimento positivo juvenil, (...)” (2011: 168). Destacam a correlação negativa entre a satisfação escolar e a idade, o que indica que à medida que os adolescentes crescem o seu nível de satisfação com a escola diminui. Observam uma correlação positiva entre satisfação escolar e as relações com os pais – quanto maior a qualidade da relação com os pais, maior será a satisfação com a escola. Revelam, também, que a satisfação com a escola não é significativamente influenciada pela variável do estatuto socioeconómico do aluno.

De entre a evidência empírica existente, denota-se que a idade/ano de escolaridade (Karatzias *et al.*, 2002), o suporte/apoio dos professores (Natvig *et al.*, 2003), o grupo de pares (Berndt & Keefe, 1995) e a ocorrência de menores problemas com os pais (Katja *et al.*, 2002) constituem alguns dos principais factores influenciadores da satisfação com a escola.

(Fernandes, Raposo, Bertelli & Almeida, 2011: 164).

Mas afinal o que é a satisfação com a escola? Antes de mais importa clarificar a dificuldade em encontrar referências acerca desta questão. Neste sentido, pensamos alocar o tema da satisfação com a escola ao da satisfação profissional, na medida em que nos parece ser aquele que mais próximo está do quotidiano de alunos e professores.

Na bibliografia consultada existe uma multiplicidade de definições e abordagens teóricas ao tema satisfação profissional/laboral, o que nos induz a ideia de ser um conceito de difícil definição. No entanto, é consensual o uso de termos como “estado afetivo”, “estado emocional positivo”, “boa disposição”, “bem-estar”, “sentimentos e emoções”, para a sua definição (Alcobia, 2001; Almeida, 2012; Fernando *et al.*, 2011; Marques, 2007; Martins, 2008; Seco, 2000).

A visão sobre satisfação também pode ser colocada, não só de uma forma global e psicológica, mas em relação a diversos aspetos concretos e específicos da atividade (Alcobia, 2001; Marques, 2007), nomeadamente a própria satisfação com o trabalho (interesse intrínseco, variedade, dificuldade, quantidade, possibilidades de êxito), a satisfação com o salário (quantidade e equidade na distribuição), a satisfação com as promoções, a satisfação com o reconhecimento (elogios ou críticas), a satisfação com os benefícios (seguros, férias), a satisfação com a chefia (estilo de liderança, qualidades e capacidades), a satisfação com os colegas (competência e apoio prestado), a satisfação com as condições do trabalho (horário, local, equipamentos, etc.) e a satisfação com a organização e direção (políticas educativas) (Locke, 1976 como citado em Alcobia, 2001: 290-291).

Em suma, Alcobia (2001) refere-se à necessidade de considerar os processos psicológicos subjetivos relativos à experiência no trabalho (componentes afetivas, cognitivas, comportamentais) e a identificação das características associadas à atividade laboral como os dois aspetos fundamentais para a definição do conceito de satisfação no trabalho.

De acordo com Marques (2007), existem vários estudos que relacionam positivamente a participação na tomada de decisões com a satisfação, o que contribui para a existência de indivíduos mais identificados com a política da organização e

consequentemente mais satisfeitos. As próprias condições do trabalho (conforto físico, horário, local, equipamentos e materiais, limpeza) bem como algumas variáveis sociodemográficas (idade, sexo, personalidade, etc.), também são importantes condicionantes do grau de satisfação dos indivíduos.

Sendo um campo de estudo de enorme complexidade, a satisfação organizacional tem sido estudada sob uma forma mais dirigida a aspetos específicos, principalmente os relacionados com a atividade docente.

De acordo com as diversas abordagens teóricas, é comum verificar que o conceito de satisfação encontra-se intimamente ligado ao da motivação, pelo que os mesmos não se podem separar (Almeida, 2012; Marques, 2007; Martins, 2008). Prova disso são as inúmeras citações das teorias motivacionais presentes nas pesquisas sobre satisfação (Almeida, 2012) e o facto de estas noções serem, algumas vezes, utilizadas indistintamente (Marques, 2007).

Martins (2008), fazendo referência à teoria motivacional de Herzberg, considera que a satisfação profissional dos sujeitos deriva de dois tipos de necessidades:

(...) necessidades motivadoras, tais como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si, a possibilidade de crescimento e desenvolvimento na carreira, os quais obedecem a uma dinâmica de crescimento que conduz à satisfação a longo prazo e à felicidade; e necessidades contextuais, como o salário, as políticas da empresa e de gestão, as relações institucionais, a supervisão e a estabilidade/segurança, que seguem a dinâmica do evitamento da dor e o alívio a curto prazo da insatisfação e da infelicidade.

(Martins, 2008: 26).

É consensual o reconhecimento da importância dos fatores motivacionais na determinação da satisfação profissional, no entanto a forma como esta se processa ainda não foi esclarecida (Martins, 2008).

Seco (2000) salienta ainda o facto de a motivação profissional estar dependente do valor que o indivíduo atribui à dimensão do trabalho na sua vida, que, por sua vez, é muito influenciado por fatores socioculturais. Para Jesus (2000) e Martins (2008), cada vez mais a atividade profissional é percecionada apenas como

uma forma de subsistência, o que requer um mínimo empenho, em detrimento da valorização das atividades de lazer que a sociedade proporciona.

As investigações em torno da satisfação docente são ainda relativamente escassas e recentes e quase sempre estão associadas à motivação e/ou mal-estar dos professores (Almeida, 2012). Fernando *et al.* (2011) referem que o contexto escolar faz parte integrante da vida dos adolescentes, pelo que identificar os fatores que influenciam a satisfação com a escola poderá colmatar algumas lacunas sobre esta temática.

Costa (2012) e Seco (2000) mencionam que o sucesso educativo e o sentido de escola podem ser influenciados pelo grau de satisfação profissional dos docentes, pelo que o conhecimento dos fatores que a influenciam poderá contribuir para a definição de políticas educativas fundamentadas.

Parece-nos assim pertinente o estudo sobre a perceção, na forma de satisfação, que a comunidade escolar tem da organização escolar. Este ensaio sobre satisfação/insatisfação com o funcionamento da escola poderá contribuir para uma mudança cultural com vista à melhoria e ao bem-estar comum.

Sem dúvida que a perceção que os atores educativos têm da sua organização está implicitamente ligada às características e à cultura da própria instituição.

No âmbito de um projeto de investigação sobre excelência escolar, foram efetuados 4 estudos de caso em escolas secundárias (Torres, 2016). Os dados recolhidos permitem identificar diferentes visões e ideais de escola das direções e respetivas comunidades, materializados na definição de políticas educativas e pedagógicas diversas, de acordo com o contexto de cada uma.

Tendo em conta o respetivo contexto, verifica-se que duas escolas apresentam uma política virada para o culto da excelência e rigor, a valorização do mérito e o comprometimento com a qualidade do serviço educativo que prestam, com especial foco no resultado dos alunos. Uma outra escola assume uma missão voltada para a democratização da escola, onde sobressaem os valores de igualdade de acesso e sucesso escolar, promoção da inclusão e participação democrática. E a última escola

exibe uma cultura de projeção de uma imagem de qualidade, preocupada com a promoção de um bom clima de trabalho e de estudo.

Na generalidade, os resultados do estudo (Torres, 2016) sugerem que as perspectivas dos alunos são influenciadas pelas diferenças dos contextos organizacionais e de socialização institucional. Os alunos tendem a reconhecer as principais características das escolas que frequentam, a identificar as principais opções políticas e pedagógicas das mesmas e a associar a qualidade da escola e o estilo de liderança adotado. Como atores de socialização, os alunos interiorizam padrões de funcionamento da escola (cultura da escola) que acabam por modelar os seus próprios comportamentos. “Com efeito, as especificidades culturais das escolas não só induzem determinados estilos de liderança, conferindo-lhes sentido e legitimidade política, como se deixam reconfigurar pelas suas dinâmicas quotidianas.” (Torres, 2016: 105). Verificou-se, também, que os alunos excelentes reconhecem a importância do esforço e da dedicação individual nas tarefas escolares comparativamente com os alunos com desempenhos menos elevados, enquanto os alunos não excelentes associaram a obtenção de bons resultados escolares ao estilo de liderança e à organização escolar.

3. METODOLOGIA

3. METODOLOGIA

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Com este trabalho pretendeu-se compreender melhor os interesses e expectativas dos alunos e dos professores relativamente à missão e ao funcionamento da instituição escola. Procurou-se recolher dados sobre o modo como alunos e professores percecionam o funcionamento da escola. Os objetivos subjacentes ao estudo centram-se em:

- Identificar e hierarquizar os pontos fortes e pontos fracos da escola;
- Avaliar o grau de satisfação dos alunos e professores com a escola;
- Comparar realidades de escolas distintas do mesmo Agrupamento;
- Recolher sugestões para o plano de melhoria do Agrupamento.

A definição deste conjunto de objetivos esteve na base da estruturação dos instrumentos da pesquisa, o que permitiu uma maior eficácia na recolha de dados.

Neste sentido, e para cumprir os objetivos estabelecidos, optou-se pelo estudo de caso por se tratar da análise de um objeto específico e único (Afonso, 2005; Ponte, 2006). O estudo de caso,

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

(Ponte, 2006: 2).

Para Mesquita (2010: 64), este método de investigação é relevante quando se pretende explorar de uma forma intensiva um objeto de estudo bem definido, e “compreender simultaneamente a singularidade e a globalidade do caso”.

Permite compreender com rigor o “como” e os “porquês” da entidade a ser investigada, nomeadamente o seu contexto, e usar esse conhecimento para apoiar a prática profissional (Ponte, 2006). Assim, e para que este processo dê origem a um

diagnóstico organizacional real e fiável, consideramos decisivo ouvir os principais intervenientes do ato educativo. O processo foi desenvolvido com alunos e professores de duas escolas com 2.º e 3.º CEB, pertencentes a um Agrupamento de Escolas do Concelho de Viseu. A escolha do Agrupamento está relacionada com a vontade pessoal e profissional em aprofundar o conhecimento do estabelecimento de ensino onde exerço funções, bem como com a facilidade de acesso e de obtenção de autorização para a recolha de dados. Outro aspeto importante foi o facto de ser um Agrupamento resultante da agregação de duas escolas com realidades organizacionais e de funcionamento distintas.

A metodologia adotada passou por uma abordagem quantitativa que nos pareceu ser a mais adequada face ao nosso objeto de estudo. Assim, para a sua concretização, recorreu-se estrategicamente ao inquérito por questionários para alunos e professores.

Fernandes (1991), referindo-se às vantagens e desvantagens de cada paradigma de investigação, salienta que a recolha de dados de natureza qualitativa e quantitativa poderá trazer vantagens na resolução de um mesmo problema. Estes métodos de recolha de dados permitem-nos investigar e avaliar opiniões, perceções e atitudes dos indivíduos. Porém, o questionário (abordagem quantitativa) apresenta algumas mais-valias, nomeadamente, na possibilidade de atingir um elevado número de indivíduos, na não exposição dos inquiridos à influência do investigador (anonimato de respostas), na recolha de informação segundo uma estrutura previamente definida, na maior facilidade de análise e na maior rapidez de recolha de informação (Carmo & Ferreira, 1998; Maciel, Nunes & Claudino, 2014).

Por sua vez, a entrevista semiestruturada procura combinar perguntas abertas e fechadas permitindo ao entrevistado expor as suas ideias e conhecimentos sem, contudo, se afastar totalmente do tema central da entrevista (Mesquita, 2010). Focaliza-se num determinado assunto sobre o qual é elaborado um guião com perguntas que procuram informações, onde as respostas não estão condicionadas à escolha de opções previamente padronizadas (Manzini, 1990/1991).

3.2 CONSTRUÇÃO E ESTRUTURA DOS QUESTIONÁRIOS

Para a elaboração dos questionários, houve necessidade de considerar as seguintes etapas:

- **Definir a informação relevante relativa às questões de investigação:** Foi elaborada uma grelha metodológica (Quadro: 3.1) que sintetiza os conceitos centrais do enquadramento teórico presentes nas questões de investigação e os indicadores empiricamente observáveis que permitiram a construção dos questionários. Esta grelha permite garantir a coerência da investigação, através da estreita articulação entre o enquadramento teórico e os dados empíricos recolhidos. Os indicadores deram origem às questões do questionário.
- **Validação da respetiva grelha por dois peritos:** Este instrumento foi sujeito à apreciação e validação por dois peritos, cujos comentários foram integrados.

Quadro: 3.1 – Grelha metodológica

Objetivos da investigação	Conceitos	Indicadores
Identificar e hierarquizar os pontos fortes e pontos fracos da escola;	<ul style="list-style-type: none">- Eficácia e qualidade das instituições escolares- Organização escolar- As práticas educativas- Os materiais pedagógicos- O currículo oculto- Atitudes face aos problemas sociais dos públicos escolares- Heterogeneidade no processo de ensino/aprendizagem- Processo de democratização da escola	<ul style="list-style-type: none">- Resultados escolares- Organização escolar – funcionamento da escola e dos serviços escolares- Práticas educativas – processo ensino/aprendizagem- Materiais pedagógicos- As relações interpessoais- Heterogeneidade e diversidade no processo ensino/aprendizagem- Tomada de decisão, comunicação e relações de poder

	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino simultâneo e os processos uniformes de ensino - Complexidade e Diversidade - Socialização, construção das situações de aprendizagem e a apropriação e produção de saberes 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas de ensino simultâneo e uniformização - Complexidade e diversificação pedagógica - Socialização, construção das situações de aprendizagem e produção de saberes
Avaliar o grau de satisfação dos alunos e professores com a escola;	<ul style="list-style-type: none"> - Definição da política educativa - Intervenção e responsabilidade de atores individuais e coletivos - Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfações de alunos e professores - Regras de comportamento da escola - Papel dos professores e dos alunos - Metodologias de ensino (experiências, uso de computador, visitas de estudo) - Informação sobre critérios de avaliação - Participação em projetos da escola - Ambiente de tranquilidade e de respeito - Problemas de indisciplina - Avaliação da organização escolar - diagnóstica, de processos e de resultados
Comparar realidades de escolas distintas do mesmo Agrupamento;	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade - Cultura - A agregação e a estrutura organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade - Cultura organizacional - Diferenças de funcionamento entre unidades orgânicas
Recolher sugestões para o plano de melhoria do Agrupamento.	<ul style="list-style-type: none"> - A escola aprendente – redes colaborativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Atitude face à mudança - Inovação - Redes de colaboração - Oportunidades de melhoria organizacional

▪ **Redação do questionário:** Os questionários foram elaborados com base na grelha metodológica validada e direcionados tendo em conta os diferentes públicos-alvo, especificamente, alunos e professores. As questões foram seleccionadas a partir dos indicadores que constam da grelha metodológica. Na redação das perguntas procurou-se ter o cuidado de obedecer a algumas regras, nomeadamente (Carmo & Ferreira, 1998):

- ✓ Incluir apenas perguntas relacionadas com o problema pesquisado;
- ✓ Considerar as implicações das perguntas na sua análise;
- ✓ Incluir perguntas que pudessem ser respondidas sem dificuldades (evitar frases na negação; evitar a existência de duas ideias na mesma questão);
- ✓ Evitar perguntas que penetrassem na intimidade das pessoas.

Quanto à formulação das perguntas, houve preocupação especial para que as mesmas fossem formuladas de forma clara, concreta e precisa; que possibilitassem apenas uma única interpretação; que não sugerissem respostas; e que tratassem de uma única ideia (Carmo & Ferreira, 1998). Para conhecer com detalhe a opinião e grau de concordância dos respondentes, utilizou-se a escala de Likert com 5 categorias de resposta. De acordo com Maroco (2003), as escalas de Likert são escalas ordinais habitualmente utilizadas em estudos das ciências sociais.

▪ **Pré-teste dos questionários:** Antes da aplicação do questionário, foi realizado um pré-teste do mesmo com o intuito de testar a sua adequação aos objetivos do estudo. A sua aplicação foi efetuada numa pequena escala com alunos (n=21) e professores (n=11) de outras escolas, mas com características semelhantes às das populações a quem foi administrado o questionário definitivo. Este procedimento permitiu avaliar a funcionalidade do instrumento e analisar os dados a fim de detetar possíveis erros na formulação das questões e a necessidade de reformulação. Durante esta etapa, os inquiridos foram questionados sobre se o instrumento era de fácil preenchimento, se as instruções eram claras, se tiveram dúvidas em alguma questão e o porquê. Os pareceres emitidos pelos respondentes revelaram-se pertinentes permitindo alguns ajustes finais no questionário (anexo I).

Esta fase também serviu para ensaiar a funcionalidade e a exequibilidade do formulário *online*.

▪ **Elaboração da versão final dos questionários:** Os questionários são compostos essencialmente por questões fechadas, mas também têm questões abertas. A sua estrutura é constituída por 3 secções: (i) Perfil do Aluno/Professor; (ii) Funcionamento da Escola; (iii) Melhoria da Escola. Da 1ª secção, constam questões de escolha múltipla relacionadas com elementos caracterizadores do aluno/professor, tendo em conta os seguintes tópicos: a escola; a idade; o sexo; ação social escolar (ASE); aulas de apoio; retenções; anos de serviço; e níveis de ensino que leciona. Na 2ª parte do questionário, as questões são igualmente de escolha múltipla, tendo-se definido uma escala qualitativa de concordância com 5 opções, consideradas pela seguinte ordem: 1 = Concordo Totalmente; 2 = Concordo; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Discordo; e 5 = Discordo Plenamente. A última seção é constituída por uma questão aberta sobre aspetos que poderiam ser melhorados na escola (anexos II e III).

3.3 AMOSTRA

A amostra do presente estudo foi constituída pelo universo de alunos do 9.º ano de escolaridade das escolas do Agrupamento, num total de 140 alunos. O plano passou por abranger todos os alunos do último ano de escolaridade do 3.º CEB por serem os alunos finalistas e que, em princípio, têm posições mais consistentes sobre a escola. Consideramos que a questão da maturidade dos alunos e o facto de serem os que estão na escola há mais tempo podem contribuir para uma opinião mais fundamentada sobre a escola dando maior consistência aos resultados alcançados.

Relativamente aos professores, foi considerado todo o universo docente que leciona a alunos dos 2.º e 3.º CEB do Agrupamento, num total de 117 professores.

3.4 APLICAÇÃO DOS INQUÉRITOS E RECOLHA DE DADOS

A elaboração e aplicação dos questionários aos alunos e professores tiveram em consideração o recurso à aplicação do formulário da plataforma de armazenamento de dados *online* Google Drive¹. Segundo Solomon (2001), o recurso a formulários web tem sido prática comum na investigação educacional. Optou-se por esta modalidade de inquérito na medida em que permite de um forma rápida e económica chegar a um elevado número de respondentes.

Com a autorização do Diretor do Agrupamento para a recolha de dados nos seus estabelecimentos escolares (anexo IV), efetuou-se o registo/pedido de autorização para aplicação dos questionários em contexto escolar à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Direcção Geral da Educação, através da plataforma MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. Só após a sua aprovação na referida plataforma e a obtenção das autorizações por parte dos encarregados de educação (anexo V) foi possível aplicar os inquéritos aos alunos e professores.

Através dos diretores de turma, foi possível aplicar os questionários aos alunos no final do 3º período. Quanto aos professores, foi enviado um pedido de colaboração no preenchimento do questionário, através dos endereços de correio eletrónico institucional de cada docente. Como estratégia para incrementar o número de respostas dos professores, dirigi-me, com a devida autorização do diretor, às reuniões de departamento de final de ano, reforçando o pedido de colaboração.

A tabela seguinte (Quadro: 3.2) ilustra a distribuição final da amostra de alunos do 9.º ano pelas diferentes escolas e respetiva adesão de preenchimento dos questionários. Foram recebidos 127 questionários, ou seja cerca de 90,7% do total esperado, o que assegura a representatividade dos resultados obtidos e apresentados.

¹ Para além da criação de inquéritos *online*, o editor de formulários do Google permite o registo e a visualização das respostas recebidas numa folha de cálculo. Oferece também a possibilidade de transferência dos dados, nomeadamente no formato xls, usado pelo Excel, programa de cálculo da Microsoft.

Quadro: 3.2 – Distribuição final da amostra de alunos do 9.º ano por escola

Escolas	N.º de alunos 9.º ano	Questionários recebidos	% Questionários recebidos
Escola A	87	85	97,7 %
Escola B	53	42	79,2 %
Escolas A + B	140	127	90,7 %

(Elaboração própria)

No Quadro: 3.3, podemos analisar a distribuição final da amostra do pessoal docente que leciona 2º e 3º CEB, e respetiva adesão ao preenchimento dos questionários. A amostra foi constituída pelos 101 questionários recebidos, ou seja, cerca de 86% do total esperado, o que assegura a representatividade dos resultados obtidos.

Quadro: 3.3 – Distribuição final da amostra de professores do 2º e 3º CEB por escola

Escolas	N.º de professores	Questionários recebidos	% Questionários recebidos
Escola A	80	70	87,5 %
Escola B	37	31	83,8 %
Escolas A + B	117	101	86,3 %

(Elaboração própria)

3.5 PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

O tratamento e a análise estatística dos dados recolhidos foram realizados através do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 22.0, por se revelar o mais indicado para o tratamento estatístico dos dados obtidos.

A partir das respostas aos questionários *online*, procedeu-se à transferência de dados em formato xls e, posteriormente, exportados para o programa SPSS com as respetivas codificações.

Os dados foram processados através da aplicação de procedimentos de estatística descritiva e inferencial. A técnica descritiva traça de forma sucinta as características das variáveis fornecidas pela amostra, da qual foram recolhidos os dados. No presente estudo consideraram-se as seguintes:

- Frequências absolutas (n) e percentuais (%) (anexos VI e VII);
- Medidas de tendência central, nomeadamente média (\bar{x}), mediana (\tilde{x}), moda (Mo) e desvio padrão (σ) (anexos VIII, IX, X, XI, XII e XIII).

Para se proceder à análise inferencial aplicaram-se, primeiramente, os testes de normalidade Kolmogorov-Smirnov² e Shapiro-Wilk com o intuito de averiguar a suposição de normalidade dos dados (Maroco, 2003). Verificada a ausência de normalidade nas distribuições das diversas variáveis, optou-se pela aplicação de testes não paramétricos, nomeadamente o coeficiente de correlação de Spearman (ρ) (anexos XIV e XV) e o teste U de Mann-Whitney (anexos XVI e XVII).

A análise correlacional pretende calcular as associações existentes entre um conjunto de variáveis, determinando a sua força e direção. Ao contrário do coeficiente de correlação de Pearson, o coeficiente de correlação de Spearman não requer a suposição de normalidade nas distribuições ou a relação de tipo linear entre as

² *Lilliefors Significance Correction* – índice de correção para o teste Kolmogorov-Smirnov (Torman, Coster, & Riboldi, 2012).

variáveis, e pode ser usado para as variáveis medidas no nível ordinal (Lund & Lund, 2013a).

O teste U de Mann-Whitney, frequentemente considerado a alternativa não paramétrica ao teste *t* de *Student* para amostras independentes (Cação, 2010; Lund & Lund, 2013b), foi usado para comparar as diferenças nas medianas entre os resultados das diferentes escolas. Foram verificados os pressupostos exigidos (que os dados devem atender) para que a aplicação do teste U de Mann-Whitney seja válida, nomeadamente:

- A variável dependente ser ordinária ou contínua;
- A variável independente ser proveniente de dois grupos independentes;
- Não haver qualquer relação entre as observações em cada grupo ou entre grupos (diferentes participantes em cada grupo e sem participantes em mais de um grupo);
- As distribuições das diversas variáveis são idênticas no que respeita à forma, apesar da ausência de normalidade (Lund & Lund, 2013b).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

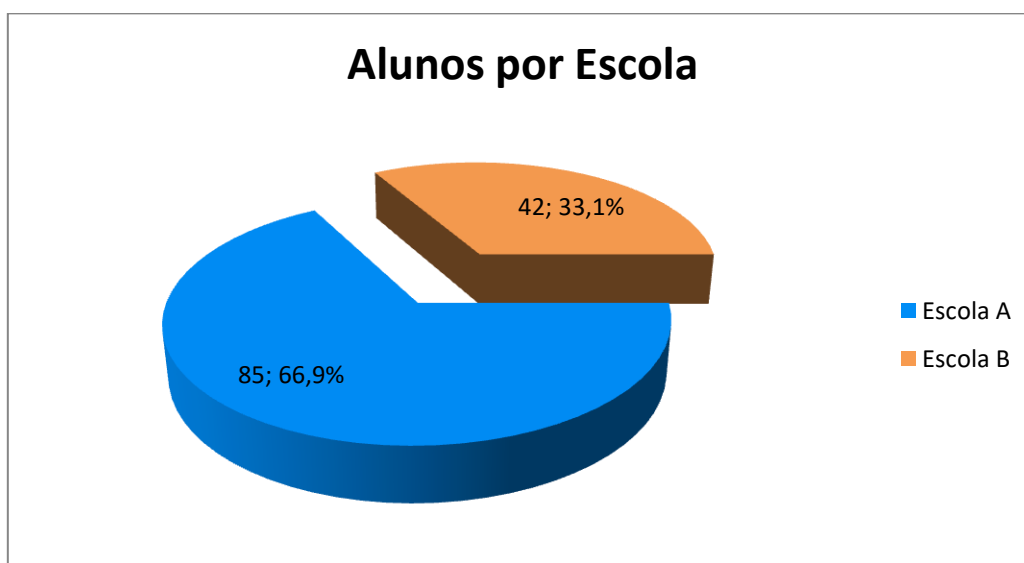
Ao longo deste capítulo, os dados resultantes do tratamento estatístico aplicado serão apresentados em duas partes distintas. Numa primeira parte, expomos os resultados relativos aos alunos comparando-os nas duas escolas. Posteriormente, apresentamos os resultados dos questionários aos professores com a análise comparativa entre escolas.

Cada parte está dividida em dois grupos distintos de análise, nomeadamente os indicadores referentes às questões do contexto sala de aula e os indicadores relativos aos itens do contexto escola (fora da sala de aula).

4.1 ALUNOS

No Gráfico: 4.1 apresentamos o número total de alunos inquiridos por escola. Verificamos que do total de 127 alunos inquiridos, a Escola A (n=85) representa 66,9% do total da amostra, enquanto a Escola B (n=42) representa 33,1% da amostra.

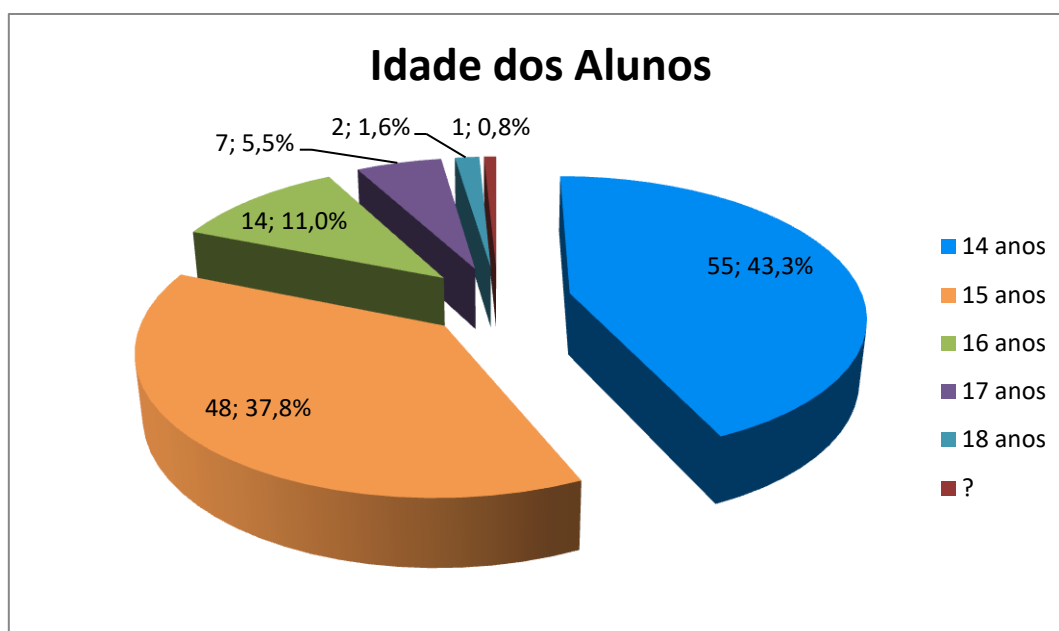
Gráfico: 4.1 – Distribuição dos alunos por escola



(Elaboração própria)

No que concerne à distribuição das idades dos alunos inquiridos (Gráfico: 4.2), constata-se que 103 dos 127 alunos do 9º ano (81,1%) encontram-se na faixa etária entre os 14 e os 15 anos. Todavia, 18,1% dos alunos (n=23) apresentam uma idade de 16 ou mais anos e 0,8% (n=1) não respondeu corretamente.

Gráfico: 4.2 – Distribuição dos alunos por idade



(Elaboração própria)

No Quadro: 4.1 verificamos que ao separarmos os dados da idade por escolas, a tendência anterior mantém-se. A escola A apresenta 81,2% de alunos na faixa etária dos 14 e 15 anos e a escola B um valor de 80,9%.

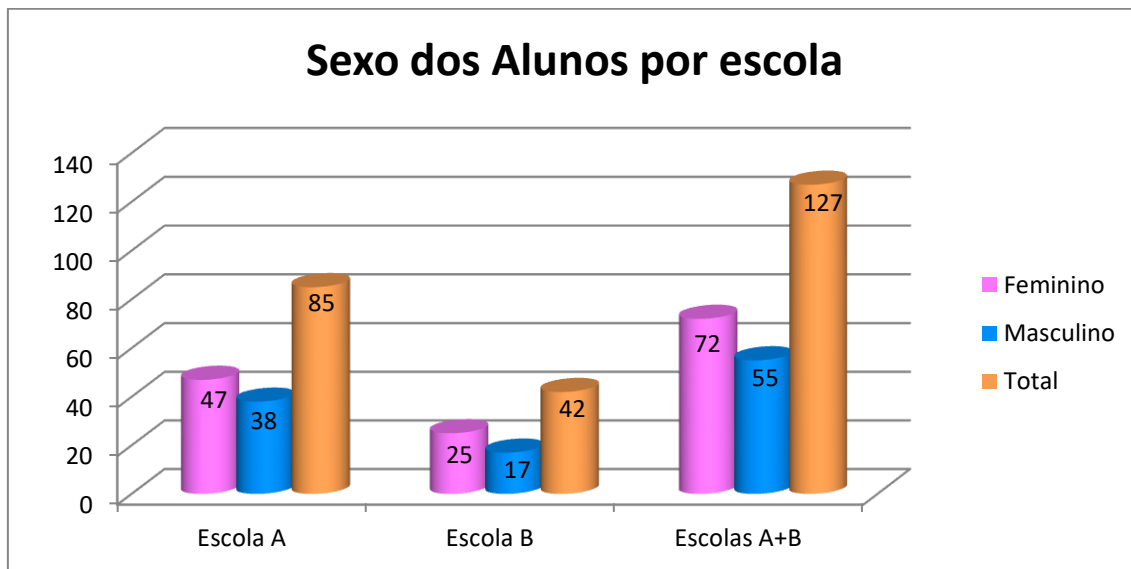
Quadro 4.1 – Distribuição dos alunos por idade e escola

Idade	Escola A	Escola B
14 anos	36 42,4%	19 45,2%
15 anos	33 38,8%	15 35,7%
16 anos	9 10,6%	5 11,9%
17 anos	5 5,9%	2 4,8%
18 anos	1 1,2%	1 2,4%
?	1 1,2%	0 0%
Total	85 100%	42 100%

(Elaboração própria)

Pela análise do Gráfico: 4.3 podemos verificar que, do total de alunos inquiridos, 72 (56,7%) são do sexo feminino e 55 (43,3%) são do sexo masculino.

Gráfico: 4.3 – Distribuição dos alunos por sexo e escola

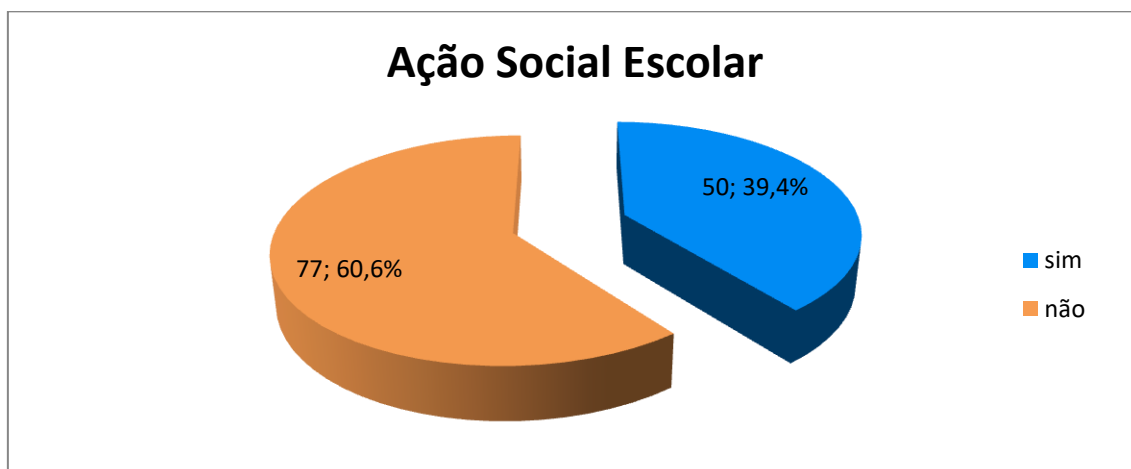


(Elaboração própria)

Verifica-se também que em ambas as escolas existe uma maior percentagem de alunos do sexo feminino. Na escola A, 55,3% (n=47); e na escola B, 59,5% (n=25).

Relativamente aos alunos que beneficiam de ASE, os resultados apurados revelam que 39,4% dos alunos beneficiam deste apoio (Gráfico: 4.4).

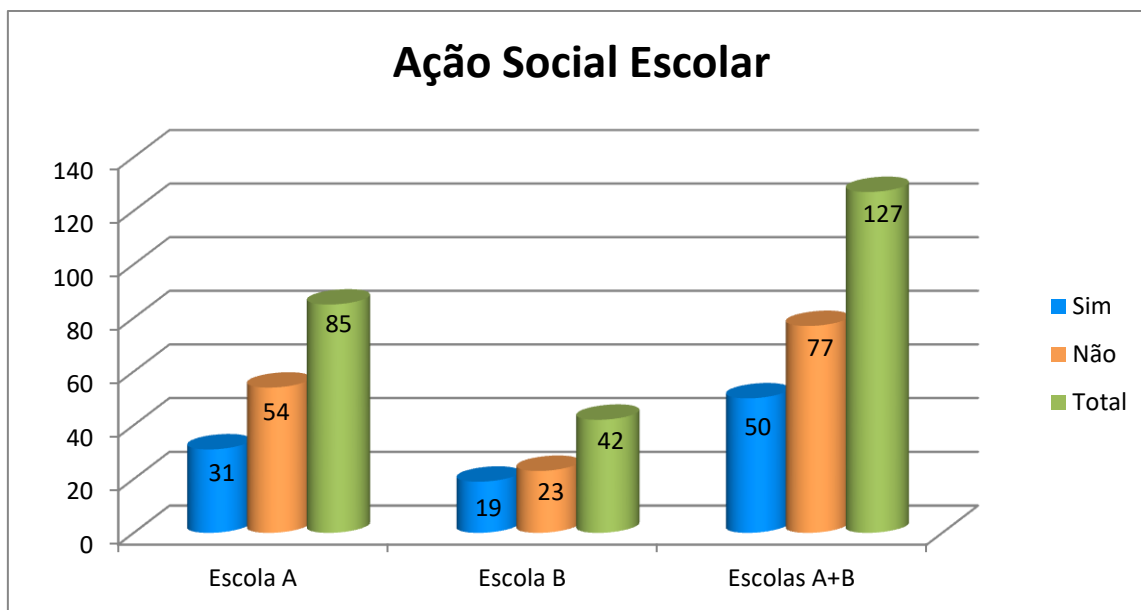
Gráfico: 4.4 – Distribuição dos alunos a beneficiar de Ação Social Escolar



(Elaboração própria)

Se compararmos as duas escolas quanto ao indicador ASE, constatamos que 36,5% (n=31) dos alunos da escola A beneficiam deste tipo de apoio, enquanto na escola B a percentagem é de 45,2% (n=19).

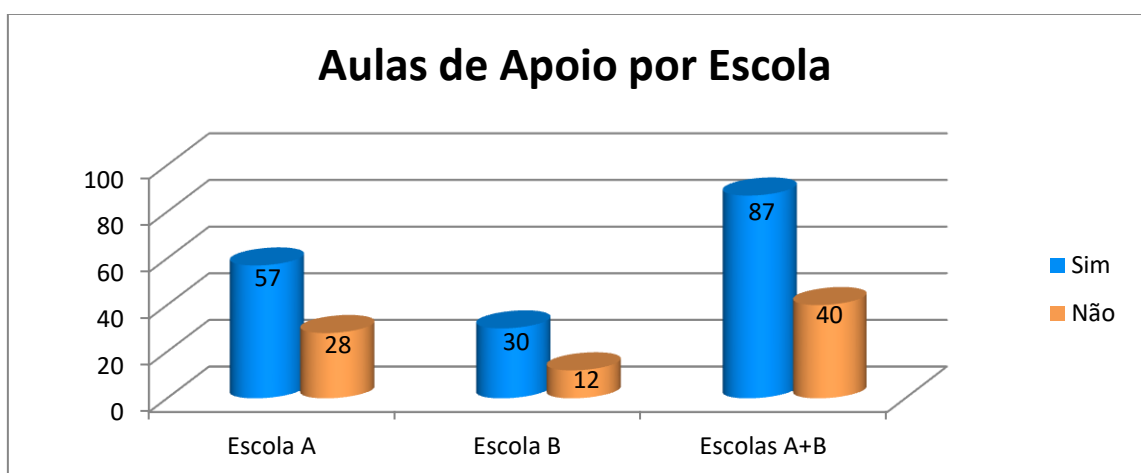
Gráfico: 4.5 – Distribuição dos alunos a beneficiar de Ação Social Escolar por escola



(Elaboração própria)

No Gráfico: 4.6, apresentamos a distribuição dos alunos que já tiveram aulas de apoio ao longo do seu percurso escolar.

Gráfico: 4.6 – Distribuição dos alunos em função das aulas de apoio por escola

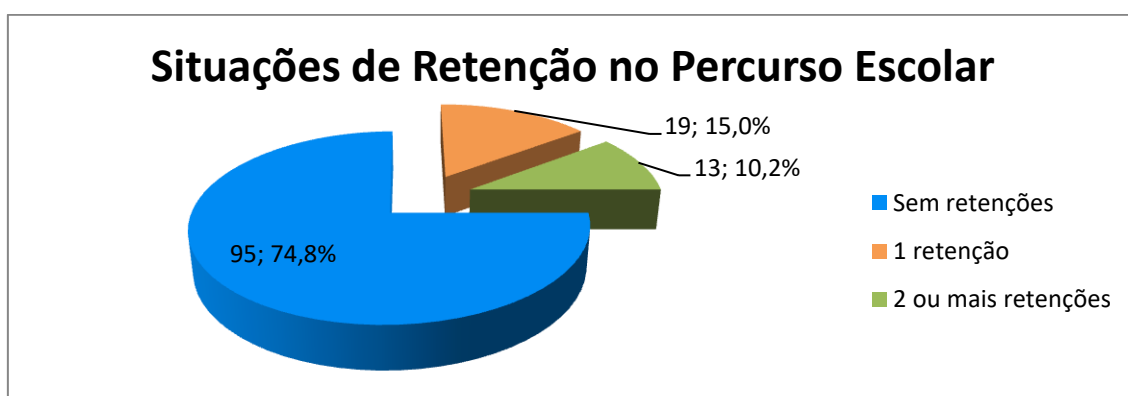


(Elaboração própria)

Constata-se que 68,5% dos alunos (n=87) já beneficiaram ou beneficiam de aulas de apoio. Na escola A, a percentagem é de 67,1% (n=57), sendo na escola B de 71,4% (n=30).

No que diz respeito às situações de retenção ao longo do percurso escolar dos alunos (Gráfico: 4.7), os dados recolhidos revelam que 74,8% (n=95) nunca estiverem nessa situação, contrariamente aos 25,2% (n=32) dos alunos inquiridos que já tiveram pelo menos uma retenção no seu percurso escolar.

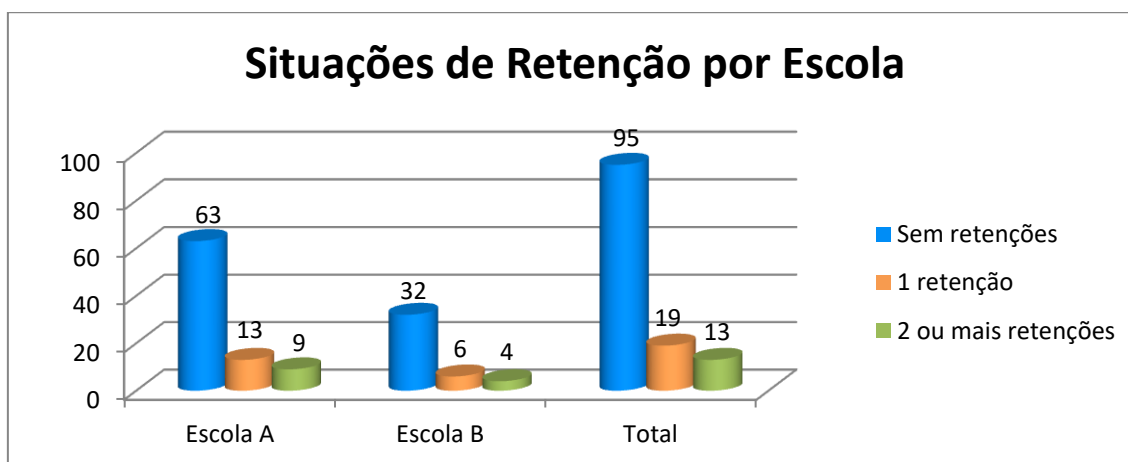
Gráfico: 4.7 – Distribuição dos alunos em função das retenções



(Elaboração própria)

Ao compararmos as distribuições dos alunos em função da situação de retenção por escola (Gráfico: 4.8), confirmamos que as percentagens dos alunos com e sem retenções são semelhantes entre as escolas e o total do Agrupamento.

Gráfico: 4.8 – Distribuição dos alunos em função das retenções por escola



(Elaboração própria)

No Quadro: 4.2, apresentamos os motivos mais considerados pelos alunos para justificar as suas retenções. Destacamos que 17 dos 31 alunos com retenções no seu percurso escolar (53,1%) referem a insuficiência de estudo como justificação.

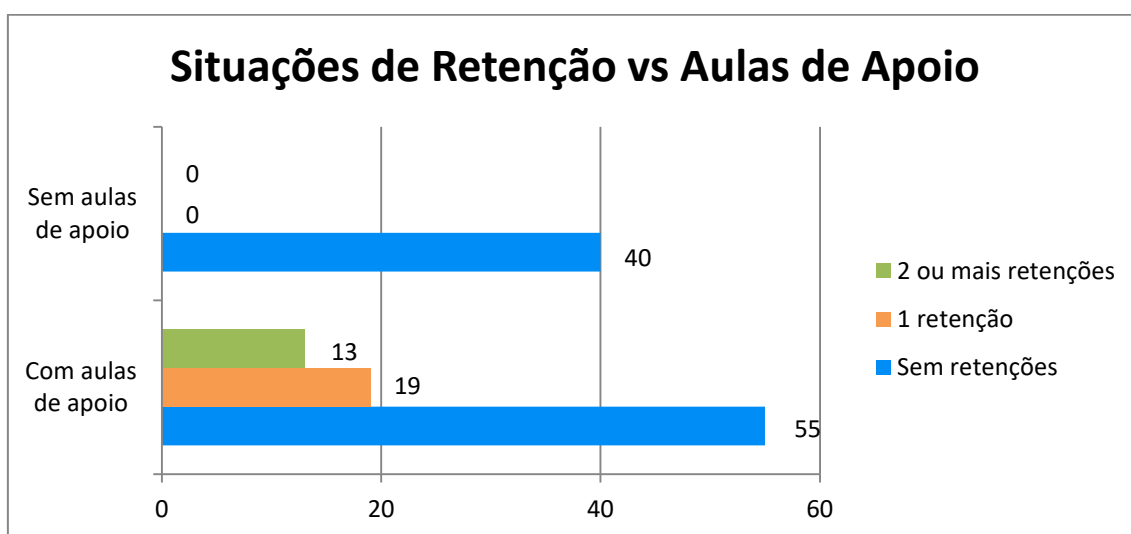
Quadro: 4.2 – Retenções – justificação dada pelos alunos

Escolas	Frequência de respostas	Percentagem
Fiquei doente	2	6,3%
Tive problemas familiares	4	12,5%
Os professores foram injustos	3	9,4%
A escola foi muito exigente	0	0%
Os professores não explicavam bem a matéria	4	12,5%
Não estudei o suficiente	17	53,1%
Tive dificuldade de organizar os meus estudos	7	21,9%
Não consegui entender a matéria	8	25%
Outro (Mudança de residência/país)	3	9,4%

(Elaboração própria)

Ao cruzarmos os itens dos alunos que já tiveram aulas de apoio e as situações de retenção (Gráfico: 4.9) verificamos que dos 127 alunos inquiridos, apenas 40 (31,5%) nunca tiveram retenções nem frequentaram aulas de apoio.

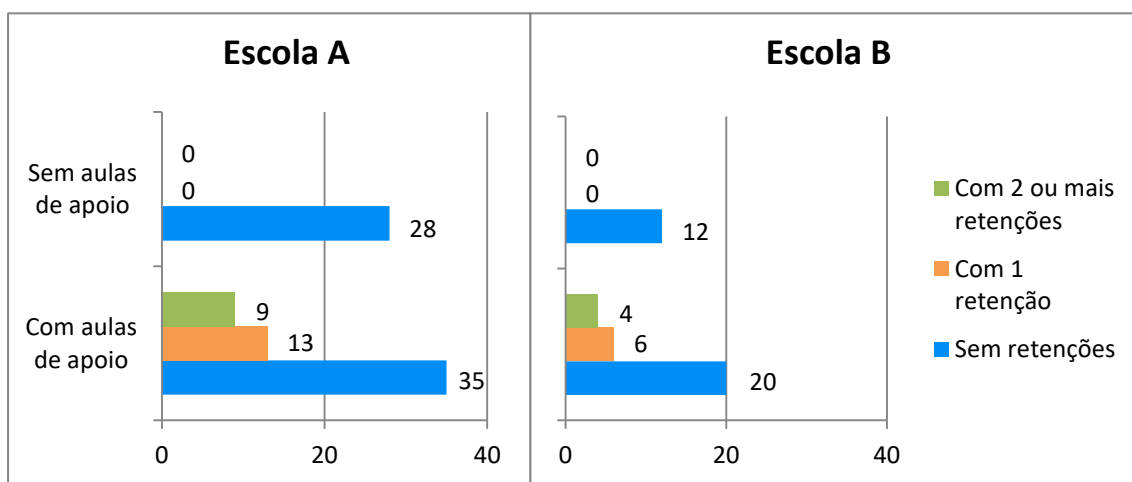
Gráfico: 4.9 – Distribuição dos alunos em função das aulas de apoio e das retenções



(Elaboração própria)

No confronto entre escolas, constatamos que as diferenças entre as percentagens de ambas também são semelhantes (Gráfico: 4.10). Dos alunos que nunca tiveram retenções nem frequentaram aulas de apoio, as escolas A e B apresentam valores de 32,9% e 28,6%, respetivamente.

Gráfico: 4.10 – Distribuição dos alunos em função das aulas de apoio e das retenções por escola



(Elaboração própria)

4.1.1 CONTEXTO SALA DE AULA

O Quadro: 4.3, apresenta os valores de média, mediana, moda e desvio padrão dos resultados dos questionários dos alunos referentes aos itens estritamente relacionados com o contexto sala de aula.

Quadro: 4.3 – Estatísticas de frequências das respostas dos alunos aos itens de contexto sala de aula

Itens do questionário	n	\bar{x}	\tilde{x}	Mo	σ
6. Os professores tratam os alunos com respeito.	127	2,15	2,00	2	,94
7. Há uma boa relação entre os professores e os alunos.	127	2,12	2,00	2	,78
9. Os professores desta escola ensinam bem.	127	2,17	2,00	2	,84
10. Os professores são exigentes.	127	2,14	2,00	2	,72
11. Os professores informam os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas.	127	1,88	2,00	2	,81
12. Os professores informam periodicamente os alunos sobre os seus progressos e dificuldades.	127	2,28	2,00	2	1,04
13. O trabalho dos alunos é reconhecido e valorizado.	127	2,57	2,00	2	1,15
14. Considero que cumpro com os meus deveres.	127	1,88	2,00	2	,80
15. Aprendo com as experiências que faço nas aulas.	127	1,93	2,00	2	,79
16. Uso o computador na sala de aula com alguma frequência.	127	3,43	3,00	3	1,07
22. Estou satisfeito com os resultados escolares que alcanço.	127	2,28	2,00	2	,92
27. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento das regras na sala de aula.	127	2,24	2,00	2	,90

(Elaboração própria)

A codificação da escala de resposta utilizada foi a seguinte: 1 - Concordo Totalmente; 2 – Concordo; 3 - Não Concordo Nem Discordo; 4 – Discordo; e 5 - Discordo Plenamente.

Podemos observar que as médias dos resultados obtidos situam-se próximas de 2, ou seja, os alunos concordam com as afirmações proferidas. A exceção prende-se

com as respostas ao item “16. Uso o computador na sala de aula com alguma frequência” em que a média é de 3,43, aproximando-se da opinião do “discordo”.

Para os alunos, os itens que apresentam maior concordância de opiniões são o “11. Os professores informam os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas”, o “14. Considero que cumpro com os meus deveres” e o “15. Aprendo com as experiências que faço nas aulas”.

Ao compararmos os resultados dos questionários dos alunos nos itens de contexto sala de aula entre as duas escolas (Quadro: 4.4), verificamos que os itens mais concordantes (11., 14. e 15.) e discordantes (16.) são idênticos relativamente à análise global de todos os alunos.

Quadro: 4.4 – Estatísticas de frequências das respostas dos alunos aos itens de contexto sala de aula por escolas

Itens do questionário	Escola A		Escola B	
	n	\bar{x}	n	\bar{x}
6. Os professores tratam os alunos com respeito.	85	2,40	42	1,64
7. Há uma boa relação entre os professores e os alunos.	85	2,29	42	1,76
9. Os professores desta escola ensinam bem.	85	2,39	42	1,74
10. Os professores são exigentes.	85	2,16	42	2,10
11. Os professores informam os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas.	85	2,08	42	1,48
12. Os professores informam periodicamente os alunos sobre os seus progressos e dificuldades.	85	2,53	42	1,76
13. O trabalho dos alunos é reconhecido e valorizado.	85	2,89	42	1,90
14. Considero que cumpro com os meus deveres.	85	1,93	42	1,79
15. Aprendo com as experiências que faço nas aulas.	85	2,06	42	1,67
16. Uso o computador na sala de aula com alguma frequência.	85	3,64	42	3,00
22. Estou satisfeito com os resultados escolares que alcanço.	85	2,45	42	1,93
27. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento das regras na sala de aula.	85	2,45	42	1,81

(Elaboração própria)

Curiosamente observa-se que os alunos da escola A apesar de apresentarem médias de respostas concordantes, estas são sempre menos concordantes do que as da escola B.

Os resultados do teste de correlação entre o item escola e os itens de contexto sala de aula são apresentados no Quadro: 4.5.

Quadro: 4.5 – Correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto sala de aula – resultados dos alunos

Itens do questionário	ρ	Sig.	n
6. Os professores tratam os alunos com respeito.	-,396	,000	127
7. Há uma boa relação entre os professores e os alunos.	-,320	,000	127
9. Os professores desta escola ensinam bem.	-,371	,000	127
10. Os professores são exigentes.	-,090	,314	127
11. Os professores informam os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas.	-,361	,000	127
12. Os professores informam periodicamente os alunos sobre os seus progressos e dificuldades.	-,350	,000	127
13. O trabalho dos alunos é reconhecido e valorizado.	-,410	,000	127
14. Considero que cumpro com os meus deveres.	-,091	,312	127
15. Aprendo com as experiências que faço nas aulas.	-,227	,010	127
16. Uso o computador na sala de aula com alguma frequência.	-,269	,002	127
22. Estou satisfeito com os resultados escolares que alcanço.	-,270	,002	127
27. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento das regras na sala de aula.	-,340	,000	127

(Elaboração própria)

Constata-se que, apesar da maioria das correlações serem estatisticamente significativas (Sig.<0,05), os respetivos coeficientes de correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto sala de aula apresentam fraca relação – ρ =[-0,5 , 0,5[.

No Quadro: 4.6, apresentamos os resultados do teste de correlação entre itens de contexto sala de aula que são estatisticamente significativos (Sig.<0,05) e que têm fortes coeficientes de correlação $\rho = [-1, -0,6[$ e $\rho =]0,6, 1]$.

Quadro: 4.6 – Correlação de Spearman com $\rho > 0,600$ entre itens de contexto sala de aula – resultados dos alunos

		It. 13	It. 17	It. 20	It. 26	It. 27	It. 31
Item 6	ρ	-	-	-	-	,623	-
	Sig.	-	-	-	-	,000	-
Item 9	ρ	,628	-	-	-	-	-
	Sig.	,000	-	-	-	-	-
Item 13	ρ	-	,650	,610	-	-	,602
	Sig.	-	,000	,000	-	-	,000
Item 27	ρ	-	-	,609	,640	-	-
	Sig.	-	-	,000	,000	-	-

(Elaboração própria)

Nestes resultados gostaríamos de destacar a relação positiva entre as seguintes variáveis:

- “6. Os professores tratam os alunos com respeito” e “27. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento das regras na sala de aula”;
- “9. Os professores desta escola ensinam bem” e “13. O trabalho dos alunos é reconhecido e valorizado”;
- “13. O trabalho dos alunos é reconhecido e valorizado” e “17. Os alunos podem pronunciar-se sobre o processo e os resultados da avaliação”;
- “27. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento das regras na sala de aula” e “26. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica”.

Todas estas variáveis de contexto sala de aula apresentam uma relação moderadamente forte entre si.

De seguida, apresentamos os resultados do Teste U de Mann-Whitney que procura verificar se há diferenças estatisticamente significativas (Sig.<0,05) entre os valores das respostas aos itens de contexto sala de aula dos alunos de escolas diferentes (Quadro: 4.7).

Quadro: 4.7 – Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto sala de aula – resultados dos alunos

Itens do questionário	U	Sig.
6. Os professores tratam os alunos com respeito.	966,000	,000
7. Há uma boa relação entre os professores e os alunos.	1142,000	,000
9. Os professores desta escola ensinam bem.	1030,000	,000
10. Os professores são exigentes.	1610,000	,312
11. Os professores informam os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas.	1055,000	,000
12. Os professores informam periodicamente os alunos sobre os seus progressos e dificuldades.	1063,000	,000
13. O trabalho dos alunos é reconhecido e valorizado.	918,000	,000
14. Considero que cumpro com os meus deveres.	1603,000	,310
15. Aprendo com as experiências que faço nas aulas.	1331,000	,011
16. Uso o computador na sala de aula com alguma frequência.	1217,000	,003
22. Estou satisfeito com os resultados escolares que alcanço.	1226,000	,002
27. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento das regras na sala de aula.	1102,500	,000

(Elaboração própria)

O Teste U de Mann-Whitney mostra-nos que o fator escola tem efeito na opinião dos alunos relativamente a todos os itens de contexto sala de aula com exceção do “10. Os professores são exigentes” e do “14. Considero que cumpro com os meus deveres”. Independentemente da escola que frequentam, os alunos consideram que os seus professores são exigentes e que os alunos são cumpridores dos seus deveres.

4.1.2 CONTEXTO ESCOLA

No Quadro: 4.8 mostramos os resultados dos questionários dos alunos relativos às questões relacionadas unicamente com o contexto escola (fora da sala de aula).

Quadro: 4.8 – Estatísticas de frequências das respostas dos alunos aos itens de contexto escola

Itens do questionário	n	\bar{x}	\tilde{x}	Mo	σ
8. Há uma boa relação entre os funcionários e os alunos.	127	2,49	2,00	2	1,09
17. Os alunos podem pronunciar-se sobre o processo e os resultados da avaliação.	127	2,54	2,00	2	1,14
18. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades.	127	1,95	2,00	1	1,02
19. Estou satisfeito com o apoio prestado pela biblioteca.	127	2,54	2,00	2	1,15
20. Estou satisfeito com os recursos didáticos alternativos aos manuais escolares (computadores, quadros interativos, vídeos, ...).	127	2,56	2,00	2	1,03
21. Todos os alunos têm as mesmas oportunidades de terem sucesso escolar.	127	2,21	2,00	1	1,21
23. Participo em clubes e projetos da escola (desporto escolar, parlamento dos jovens, etc.).	127	2,98	3,00	2	1,38
24. A Escola promove informação sobre os cursos e as saídas vocacionais.	127	2,09	2,00	2	1,03
25. O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) apoia os alunos nas opções vocacionais (exemplo: Cursos de Educação Formação (CEF), saídas para o 10º ano, cursos profissionais, etc.).	127	1,97	2,00	2	1,05
26. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica.	127	2,40	2,00	2	1,04
28. O diretor de turma é disponível no atendimento aos alunos.	127	1,99	2,00	1	1,00
29. Conheço os documentos do Agrupamento (ex.: Regulamento Interno, Projeto Educativo).	127	2,32	2,00	2	,959
30. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.).	127	2,72	3,00	2	1,17
31. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria, etc.).	127	2,65	2,00	2	1,09
32. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola.	127	2,87	3,00	2	1,20
33. O sistema de controlo de entradas e saídas na escola é eficaz.	127	2,35	2,00	2	1,21
34. A escola motiva os alunos a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola.	127	2,56	2,00	2	1,19
35. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação.	127	2,76	3,00	3	1,11
36. As sugestões dos alunos são tidas em conta pelos professores e pela Direção.	127	2,60	2,00	2	1,11
37. A Direção é competente e dinâmica.	127	2,35	2,00	2	1,18

(Elaboração própria)

Os resultados obtidos mostram que o valor de resposta mais frequente é o 2, o que significa que os alunos concordam com as afirmações enunciadas. Constatamos que os itens “18. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades”, “25. O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) apoia os alunos nas opções vocacionais (exemplo: Cursos de Educação Formação (CEF), saídas para o 10º ano, cursos profissionais, etc.)” e “28. O diretor de turma é disponível no atendimento aos alunos” ostentam médias inferiores a 2, ou seja, são os itens que revelaram maior concordância de opiniões.

Por sua vez, os itens “23. Participo em clubes e projetos da escola (desporto escolar, parlamento dos jovens, etc.)”, “30. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)”, “32. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola” e “35. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação” apresentam uma mediana de 3 e valores de média a tender para a opinião de “Não Concordo Nem Discordo”. Destes, destaca-se o item 23. com o maior valor de média (2,98).

Ao agrupar por escolas os resultados dos alunos aos itens de contexto escola (Quadro: 4.9), confirmam-se algumas diferenças de opiniões entre alunos das escolas A e B.

Quadro: 4.9 – Estatísticas de frequências das respostas dos alunos aos itens de contexto escola por escolas

Itens do questionário	Escola A		Escola B	
	n	\bar{x}	n	\bar{x}
8. Há uma boa relação entre os funcionários e os alunos.	85	2,79	42	1,88
17. Os alunos podem pronunciar-se sobre o processo e os resultados da avaliação.	85	2,74	42	2,14
18. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades.	85	2,15	42	1,55
19. Estou satisfeito com o apoio prestado pela biblioteca.	85	2,71	42	2,19
20. Estou satisfeito com os recursos didáticos alternativos aos manuais escolares (computadores, quadros interativos, vídeos, ...).	85	2,91	42	1,86
21. Todos os alunos têm as mesmas oportunidades de terem sucesso escolar.	85	2,46	42	1,71
23. Participo em clubes e projetos da escola (desporto escolar, parlamento dos jovens, etc.).	85	3,21	42	2,50

Itens do questionário	Escola A		Escola B	
	n	\bar{x}	n	\bar{x}
24. A Escola promove informação sobre os cursos e as saídas vocacionais.	85	2,42	42	1,40
25. O SPO apoia os alunos nas opções vocacionais (exemplo: CEF, saídas para o 10º ano, cursos profissionais, etc.).	85	2,19	42	1,52
26. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica.	85	2,71	42	1,79
28. O diretor de turma é disponível no atendimento aos alunos.	85	1,93	42	2,12
29. Conheço os documentos do Agrupamento (ex.: Regulamento Interno, Projeto Educativo).	85	2,53	42	1,90
30. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)	85	3,12	42	1,93
31. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria, etc.).	85	2,99	42	1,98
32. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola.	85	3,38	42	1,86
33. O sistema de controlo de entradas e saídas na escola é eficaz.	85	2,72	42	1,62
34. A escola motiva os alunos a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola.	85	2,85	42	1,98
35. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação.	85	3,13	42	2,02
36. As sugestões dos alunos são tidas em conta pelos professores e pela Direção.	85	2,89	42	2,00
37. A Direção é competente e dinâmica.	85	2,72	42	1,60

(Elaboração própria)

Relativamente aos itens globalmente mais concordantes, a saber, 18., 25. e 28., apenas o item “28. O diretor de turma é disponível no atendimento aos alunos” merece destaque como sendo o mais concordante para os alunos da escola A.

Na escola B, o item mais próximo do “Concordo Totalmente” é o “24. A Escola promove informação sobre os cursos e as saídas vocacionais”, com uma média de 1,40.

Os itens “23. Participo em clubes e projetos da escola (desporto escolar, parlamento dos jovens, etc.)” e “32. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola”, respetivamente, nas escolas B e A, destacam-se como os itens com a média mais alta e tendencialmente próxima do “Não Concordo Nem Discordo”.

Tal como no contexto sala de aula, os alunos da escola A apresentarem médias de respostas menos concordantes do que as da escola B.

No Quadro: 4.10 apresentamos os resultados do teste de correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto escola.

Quadro: 4.10 – Correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto escola – resultados dos alunos

Itens do questionário	ρ	Sig.	n
8. Há uma boa relação entre os funcionários e os alunos.	-,403	,000	127
17. Os alunos podem pronunciar-se sobre o processo e os resultados da avaliação.	-,256	,004	127
18. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades.	-,295	,001	127
19. Estou satisfeito com o apoio prestado pela biblioteca.	-,223	,012	127
20. Estou satisfeito com os recursos didáticos alternativos aos manuais escolares (computadores, quadros interativos, vídeos, ...).	-,492	,000	127
21. Todos os alunos têm as mesmas oportunidades de terem sucesso escolar.	-,286	,001	127
23. Participo em clubes e projetos da escola (desporto escolar, parlamento dos jovens, etc.).	-,247	,005	127
24. A Escola promove informação sobre os cursos e as saídas vocacionais.	-,527	,000	127
25. O SPO apoia os alunos nas opções vocacionais (exemplo: CEF, saídas para o 10º ano, cursos profissionais, etc.).	-,315	,000	127
26. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica.	-,430	,000	127
28. O diretor de turma é disponível no atendimento aos alunos.	,085	,342	127
29. Conheço os documentos do Agrupamento (ex.: Regulamento Interno, Projeto Educativo).	-,313	,000	127
30. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)	-,503	,000	127
31. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria, etc.).	-,467	,000	127
32. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola.	-,627	,000	127
33. O sistema de controlo de entradas e saídas na escola é eficaz.	-,468	,000	127
34. A escola motiva os alunos a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola.	-,362	,000	127
35. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação.	-,482	,000	127
36. As sugestões dos alunos são tidas em conta pelos professores e pela Direção.	-,408	,000	127
37. A Direção é competente e dinâmica.	-,478	,000	127

(Elaboração própria)

Verifica-se que, apesar da maioria das correlações serem estatisticamente significativas (Sig.<0,05), apenas os coeficientes de correlação de Spearman entre o item escola e os itens “24. A Escola promove informação sobre os cursos e as saídas vocacionais”, “30. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)” e “32. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola” demonstram uma relação moderadamente forte, $\rho = [-1, -0,5[$ e $\rho =]0,5, 1]$.

Os valores de ρ de Spearman confirmam que quanto mais concordante é a resposta, maior a probabilidade da mesma pertencer a aluno da escola B.

Os resultados do teste de correlação de Spearman entre itens de contexto escola estatisticamente significativos (Sig.<0,05) e que têm fortes coeficientes de correlação $\rho = [-1, -0,6[$ e $\rho =]0,6, 1]$ constam no quadro seguinte.

Quadro: 4.11 – Correlação de Spearman com $\rho > 0,600$ entre itens de contexto escola
– resultados dos alunos

		It. 13	It. 18	It. 20	It. 25	It. 26	It. 27	It. 30	It. 31	It. 32	It. 33	It. 34	It. 35	It. 36	It. 37
Item 17	ρ	,650	-	,629	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,611
	Sig	,000	-	,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,000
Item 20	ρ	,610	-	-	-	,600	,609	,611	,645	,653	,620	,669	,635	,700	,706
	Sig	,000	-	-	-	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Item 24	ρ	-	,617	-	,656	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,608
	Sig	-	,000	-	,000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,000
Item 26	ρ	-	-	-	-	-	,640	-	-	-	,611	-	-	-	-
	Sig	-	-	-	-	-	,000	-	-	-	,000	-	-	-	-
Item 31	ρ	,602	-	-	-	-	-	,732	-	,696	-	-	,634	,703	,612
	Sig	,000	-	-	-	-	-	,000	-	,000	-	-	,000	,000	,000
Item 32	ρ	-	-	-	-	-	-	,688	-	-	,637	,683	,646	,635	,617
	Sig	-	-	-	-	-	-	,000	-	-	,000	,000	,000	,000	,000
Item 33	ρ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,653	-	,633	,704
	Sig	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,000	-	,000	,000
Item 34	ρ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,653	,695	,707
	Sig	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,000	,000	,000
Item 36	ρ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,717	-	,750
	Sig	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,000	-	,000

(Elaboração própria)

Destaca-se a relação positiva entre os seguintes itens:

- “17. Os alunos podem pronunciar-se sobre o processo e os resultados da avaliação” e “13. O trabalho dos alunos é reconhecido e valorizado”;
- “18. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades” e “24. A Escola promove informação sobre os cursos e as saídas vocacionais”;
- “24. A Escola promove informação sobre os cursos e as saídas vocacionais” e “25. O SPO apoia os alunos nas opções vocacionais”;
- “30. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)”; “31. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria, ...)” e “32. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola”;
- “33. O sistema de controlo de entradas e saídas na escola é eficaz” e “37. A Direção é competente e dinâmica”;
- “34. A escola motiva os alunos a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola”; “35. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação” e “36. As sugestões dos alunos são tidas em conta pelos professores e pela Direção”;
- “36. As sugestões dos alunos são tidas em conta pelos professores e pela Direção” e “37. A Direção é competente e dinâmica”.

No Quadro: 4.12 podemos analisar os resultados do Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto escola.

Quadro: 4.12 – Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto escola – resultados dos alunos

Itens do questionário	U	Sig.
8. Há uma boa relação entre os funcionários e os alunos.	940,500	,000
17. Os alunos podem pronunciar-se sobre o processo e os resultados da avaliação.	1250,500	,004
18. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades.	1179,000	,001
19. Estou satisfeito com o apoio prestado pela biblioteca.	1315,000	,012
20. Estou satisfeito com os recursos didáticos alternativos aos manuais escolares (computadores, quadros interativos, vídeos, ...).	762,000	,000
21. Todos os alunos têm as mesmas oportunidades de terem sucesso escolar.	1184,500	,001
23. Participo em clubes e projetos da escola (desporto escolar, parlamento dos jovens, etc.).	1257,000	,006
24. A Escola promove informação sobre os cursos e as saídas vocacionais.	710,500	,000
25. O SPO apoia os alunos nas opções vocacionais (exemplo: CEF, saídas para o 10º ano, cursos profissionais, etc.).	1139,500	,000
26. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica.	884,500	,000
28. O diretor de turma é disponível no atendimento aos alunos.	1609,000	,340
29. Conheço os documentos do Agrupamento (ex.: Regulamento Interno, Projeto Educativo).	1153,000	,000
30. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)	728,000	,000
31. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria, etc.).	811,000	,000
32. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola.	465,000	,000
33. O sistema de controlo de entradas e saídas na escola é eficaz.	799,000	,000
34. A escola motiva os alunos a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola.	1023,500	,000
35. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação.	769,500	,000
36. As sugestões dos alunos são tidas em conta pelos professores e pela Direção.	936,500	,000
37. A Direção é competente e dinâmica.	788,500	,000

(Elaboração própria)

Confirma-se que o fator escola frequentada tem efeito na opinião dos alunos. Apenas a questão “28. O diretor de turma é disponível no atendimento aos alunos” não é estatisticamente significativa. Pode-se depreender que as respostas a este item não são influenciadas pelo facto do aluno frequentar uma ou outra escola.

4.1.3 SUGESTÕES DE MELHORIA

Para o tratamento da questão “38. Na tua opinião, o que consideras importante melhorar na escola para aumentar o teu grau de satisfação? (indica apenas um aspeto)”, procedemos à análise de conteúdo agrupando os indicadores de respostas por categorias. A sua apresentação é feita por ordem decrescente no Quadro: 4.13.

Quadro: 4.13 – Resultados dos alunos sobre aspetos a melhorar por escola

Escola A – categorias	n
Refeitório (melhorar a qualidade da comida da escola e reduzir as filas da cantina)	20
Condições na escola [exemplo: todos os espaços, salas de aula, casas de banho, ginásio, balneários, campo, bar mais dinâmico, recreio, jardim, áreas de entretenimento (matraquilhos, paintball, salão de jogos), entrada/saída da escola]	17
Relação dos funcionários com os alunos (simpatia, trato com os alunos, mais prestáveis aos alunos, novos funcionários)	10
Higiene	6
Os funcionários permitirem o convívio entre alunos no pavilhão C (sala de convívio)	5
Material informático (mais e melhores computadores na biblioteca, verificar o bom funcionamento de projetores, computadores e impressoras)	5
Poder sair da escola nos intervalos	4
Atividades mais frequentes e mais visitas de estudo	3
Ter ensino secundário	2
Mais funcionários	2
Serviços prestados aos alunos	2
Não existir aulas de substituição	1
Mais reuniões para os alunos darem opinião sobre o que melhorar na escola	1
Ajudar os alunos que mais necessitam	1
Inovar o material de ensino, por exemplo, novos computadores, cadeiras mais confortáveis, quadros interativos melhores, etc.	1
Organização e criatividade dos professores (apresentação das aulas, acumulação de testes, trabalhos, etc.)	1
Maior proteção exterior entre os pavilhões B e D	1
Diminuir a carga horária	1
Uma escola nova	1
Ter uma piscina	1
Mais gelados	1

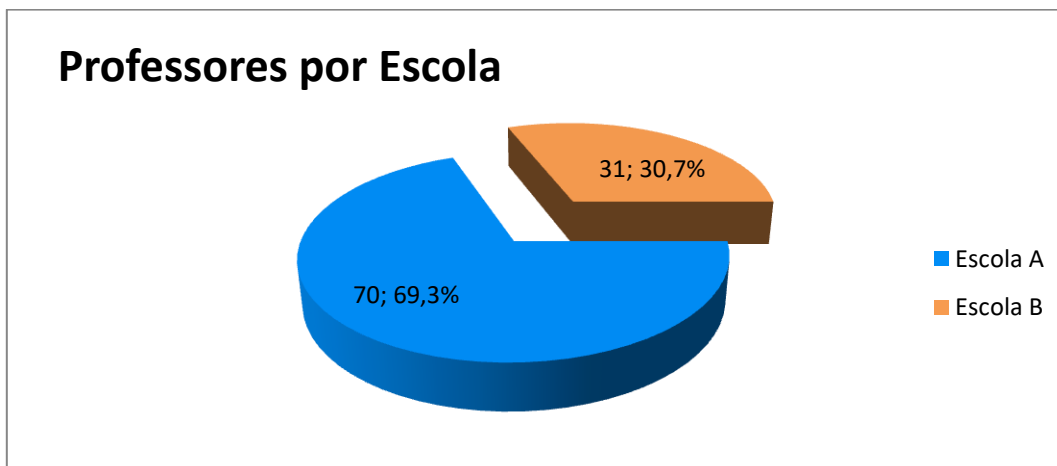
Escola B – categorias	n
Piso do campo de jogos exterior	4
Internet	3
Mais atividades	2
Existir uma alternativa vegetariana no refeitório	1
Qualidade do ginásio	1
Tornar o Desporto Escolar mais competitivo	1
Horários escolares	1
Relação professores/alunos	1
Colocação de ar condicionado nas salas de aula nos dias de calor	1
Aquecimento no ginásio e haver mais computadores disponíveis aos alunos	1
Atendimento no bar	1
Higiene	1

(Elaboração própria)

4.2 PROFESSORES

No Gráfico: 4.11, apresentamos o total de docentes auscultados por escola. Verificamos que dos 101 professores inquiridos, a Escola A (n=70) representa 69,3% do total da amostra, enquanto a Escola B (n=31) representa 30,7% da amostra.

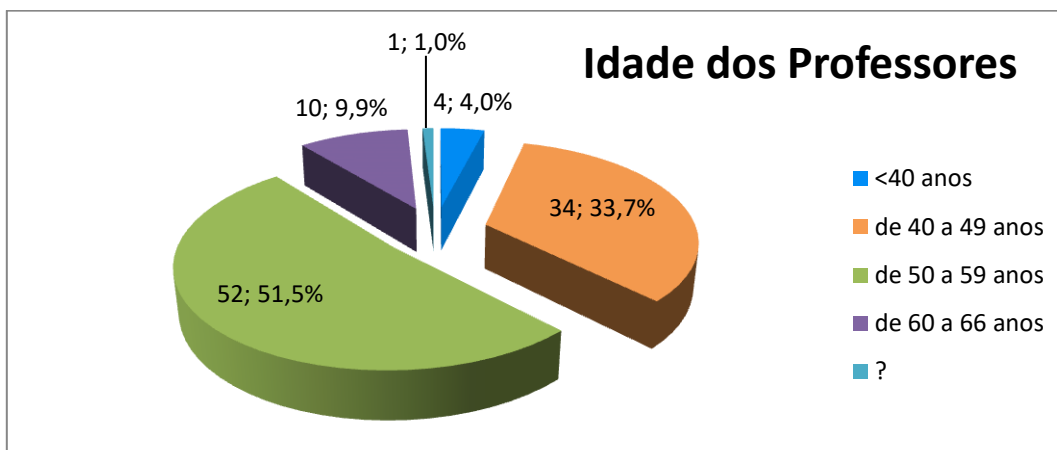
Gráfico: 4.11 – Distribuição do pessoal docente por escola



(Elaboração própria)

Relativamente à distribuição das idades dos professores inquiridos (Gráfico: 4.12), constata-se que 52 dos 101 docentes (51,5%) encontram-se na faixa etária entre os 50 e os 59 anos. Apenas 4 professores (4%) apresentam uma idade inferior aos 40 anos.

Gráfico: 4.12 – Distribuição do pessoal docente por idade



(Elaboração própria)

Ao separarmos os dados da idade por escolas (Quadro: 4.14), constatamos que a escola A apresenta 39 (55,7%) docentes na faixa etária dos 50 aos 66 anos e a escola B um valor de 23 (74,2%). Se contabilizarmos apenas a idade igual ou superior a 55 anos a diferença entre escolas aumenta: 18 (25,7%) e 17 (54,8%), respetivamente para as escolas A e B.

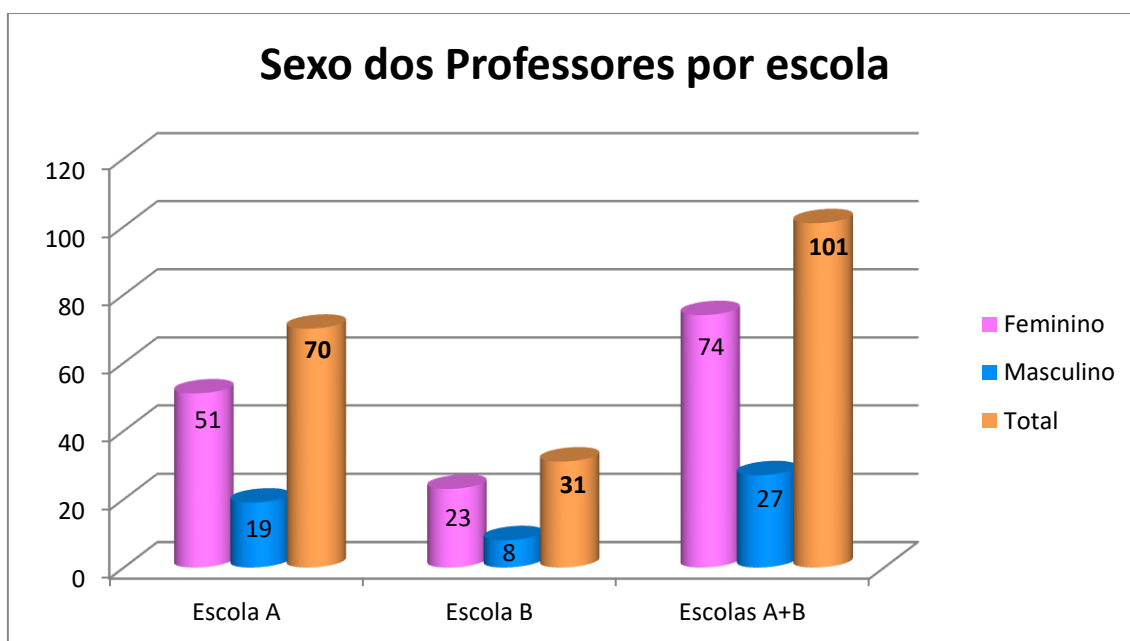
Quadro: 4.14 – Distribuição do pessoal docente por idade e escola

Idade	Escola A		Escola B	
<40 anos	3	4,3%	1	3,2%
de 40 a 49 anos	27	38,6%	7	22,6%
de 50 a 59 anos	33	47,1%	19	61,3%
de 60 a 66 anos	6	8,6%	4	12,9%
?	1	1,4%	0	0%
Total	85	100%	42	100%

(Elaboração própria)

Pela análise do Gráfico: 4.13 podemos verificar que não há discrepâncias entre escolas e que 73,3% professores inquiridos (n=74) são do sexo feminino.

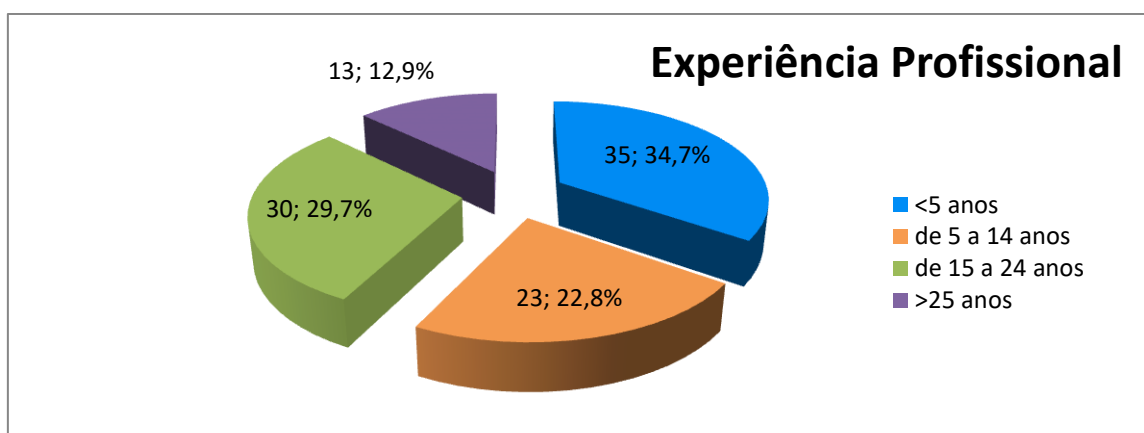
Gráfico: 4.13 – Distribuição do pessoal docente por sexo e escola



(Elaboração própria)

Relativamente à experiência profissional dos docentes do Agrupamento, os resultados apurados revelam que 34,7% tem pouco tempo de serviço nesta instituição (Gráfico: 4.14).

Gráfico: 4.14 – Distribuição do pessoal docente em função da experiência profissional em escola do Agrupamento



(Elaboração própria)

Comparando as duas escolas (Gráfico: 4.15), observamos que a escola A tem uma percentagem superior de professores a lecionar com menos de 5 anos na escola (37,1% vs. 29%), enquanto na escola B, a partir dos 15 anos de serviço na escola, a percentagem de docentes é superior (48,4% vs. 40%).

Gráfico: 4.15 – Distribuição do pessoal docente por escola em função da experiência profissional em escola do Agrupamento



(Elaboração própria)

No Quadro: 4.15, apresentamos a distribuição dos docentes por níveis de ensino que lecionam e por escola.

Quadro: 4.15 – Distribuição do pessoal docente por níveis de ensino

Nível de ensino	Escola A		Escola B		Total	
2º CEB	28	40,0%	10	32,3%	38	37,6%
3º CEB	31	44,3%	19	61,3%	50	49,5%
2º e 3º CEB	11	15,7%	2	6,5%	13	12,9%
Total	70	100%	31	100%	101	100%

(Elaboração própria)

Neste campo, observa-se uma diferença significativa entre as escolas, que pensamos estar relacionado com o número de turmas por níveis de ensino que cada escola tem. Enquanto a escola A tem o mesmo número de turmas entre ciclos de ensino, a escola B tem mais turmas no 3º CEB do que no 2º CEB.

4.2.1 CONTEXTO SALA DE AULA

O Quadro: 4.16, apresenta os valores de média, mediana, moda e desvio padrão dos resultados dos questionários dos professores no que concerne aos itens relacionados com o contexto sala de aula.

A codificação da escala de resposta utilizada foi a mesma utilizada para os alunos: 1 – Concordo Totalmente; 2 – Concordo; 3 – Não Concordo Nem Discordo; 4 – Discordo; e 5 – Discordo Plenamente.

Quadro: 4.16 – Estatísticas de frequências das respostas do pessoal docente aos itens de contexto sala de aula

Itens do questionário	n	\bar{x}	\tilde{x}	Mo	σ
6. Há uma boa relação entre os professores e os alunos.	101	1,14	1,00	1	,566
10. O ensino nesta escola é exigente.	101	1,47	1,00	1	,901
11. A escola informa os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas.	101	1,06	1,00	1	,341
12. Os critérios e instrumentos de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o projeto educativo.	101	1,17	1,00	1	,584
13. Os alunos são informados periodicamente sobre os seus progressos e dificuldades.	101	1,25	1,00	1	,727
14. Os alunos cumprem com os seus deveres.	101	2,18	3,00	1	1,220
15. Os resultados escolares obtidos pelos alunos são em linha ou superiores à média nacional.	101	1,62	1,00	1	,978
16. O comportamento dos alunos é bom.	101	1,89	1,00	1	1,113
19. A escola promove o acompanhamento das práticas letivas em contexto de sala de aula e, conseqüentemente, a reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem.	101	1,92	1,00	1	1,181
20. A escola promove a reflexão conjunta sobre os processos de ensino/aprendizagem e a partilha de experiências pedagógicas.	101	1,80	1,00	1	1,217
24. A escola valoriza a componente experimental das ciências nas aulas.	101	1,75	1,00	1	1,033
25. Uso o computador na sala de aula com alguma frequência.	101	1,41	1,00	1	1,012
26. Os alunos são ouvidos durante o seu processo de avaliação.	101	1,19	1,00	1	,612
38. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula.	101	2,36	3,00	1	1,339

(Elaboração própria)

Constata-se que, de uma forma geral, as médias dos resultados obtidos situam-se próximos de 1, ou seja, os docentes concordam totalmente com as afirmações proferidas. O item que apresenta maior concordância de opiniões é o “11. A escola informa os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas”.

As respostas que apresentam menor grau de concordância são “14. Os alunos cumprem com os seus deveres” e “38. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula”.

Quanto às diferenças entre escolas nos resultados dos questionários do pessoal docente relativas aos itens de contexto sala de aula (Quadro: 4.17), verificamos que o item mais concordante para ambas as escolas é o “11. A escola informa os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas”. No que se refere aos menos concordantes, destaca-se o “38. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula”, para a escola A, e o “14. Os alunos cumprem com os seus deveres”, para a escola B.

Quadro: 4.17 – Estatísticas de frequências das respostas do pessoal docente aos itens de contexto sala de aula por escolas

Itens do questionário	Escola A		Escola B	
	n	\bar{x}	n	\bar{x}
6. Há uma boa relação entre os professores e os alunos.	70	1,20	31	1,00
10. O ensino nesta escola é exigente.	70	1,56	31	1,26
11. A escola informa os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas.	70	1,09	31	1,00
12. Os critérios e instrumentos de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o projeto educativo.	70	1,24	31	1,00
13. Os alunos são informados periodicamente sobre os seus progressos e dificuldades.	70	1,29	31	1,16
14. Os alunos cumprem com os seus deveres.	70	2,31	31	1,87
15. Os resultados escolares obtidos pelos alunos são em linha ou superiores à média nacional.	70	1,56	31	1,77
16. O comportamento dos alunos é bom.	70	2,07	31	1,48
19. A escola promove o acompanhamento das práticas letivas em contexto de sala de aula e, conseqüentemente, a reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem.	70	2,04	31	1,65
20. A escola promove a reflexão conjunta sobre os processos de ensino/aprendizagem e a partilha de experiências pedagógicas.	70	2,01	31	1,32
24. A escola valoriza a componente experimental das ciências nas aulas.	70	1,89	31	1,45
25. Uso o computador na sala de aula com alguma frequência.	70	1,41	31	1,39
26. Os alunos são ouvidos durante o seu processo de avaliação.	70	1,27	31	1,00
38. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula.	70	2,63	31	1,74

(Elaboração própria)

Tal como os alunos, observa-se que os docentes da escola A, apesar de apresentarem médias de respostas concordantes, estas são sempre menos concordantes do que as da escola B, com exceção do item “15. Os resultados escolares obtidos pelos alunos são em linha ou superiores à média nacional”.

Os resultados do teste de correlação entre o item escola e os itens de contexto sala de aula dos professores são apresentados no quadro seguinte.

Quadro: 4.18 – Correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto sala de aula – resultados do pessoal docente

Itens do questionário	ρ	Sig.	n
6. Há uma boa relação entre os professores e os alunos.	-,167	,095	101
10. O ensino nesta escola é exigente.	-,149	,138	101
11. A escola informa os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas.	-,116	,246	101
12. Os critérios e instrumentos de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o projeto educativo.	-,195	,051	101
13. Os alunos são informados periodicamente sobre os seus progressos e dificuldades.	-,091	,364	101
14. Os alunos cumprem com os seus deveres.	-,169	,091	101
15. Os resultados escolares obtidos pelos alunos são em linha ou superiores à média nacional.	,096	,339	101
16. O comportamento dos alunos é bom.	-,245	,013	101
19. A escola promove o acompanhamento das práticas letivas em contexto de sala de aula e, conseqüentemente, a reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem.	-,144	,150	101
20. A escola promove a reflexão conjunta sobre os processos de ensino/aprendizagem e a partilha de experiências pedagógicas.	-,257	,009	101
24. A escola valoriza a componente experimental das ciências nas aulas.	-,192	,054	101
25. Uso o computador na sala de aula com alguma frequência.	-,029	,772	101
26. Os alunos são ouvidos durante o seu processo de avaliação.	-,208	,037	101
38. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula.	-,296	,003	101

(Elaboração própria)

Constata-se que, apesar de existirem correlações estatisticamente significativas entre o item escola e os itens “16. O comportamento dos alunos é bom”, “20. A escola promove a reflexão conjunta sobre os processos de ensino/aprendizagem e a partilha de experiências pedagógicas”, “26. Os alunos são ouvidos durante o seu processo de avaliação” e “38. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula”, essa relação é fraca.

De seguida, apresentamos os resultados do teste de correlação entre itens de contexto sala de aula que são estatisticamente significativos e que têm coeficientes de correlação superiores a 0,600 (Quadro: 4.19).

Quadro: 4.19 – Correlação de Spearman com $\rho > 0,600$ entre itens de contexto sala de aula – resultados do pessoal docente

		It. 21	It. 22	It. 46
Item 20	ρ	,676	,615	,640
	Sig.	,000	,000	,000

(Elaboração própria)

Nestes resultados destaca-se a relação positiva e com um significado moderadamente forte entre o item “20. A escola promove a reflexão conjunta sobre os processos de ensino/aprendizagem e a partilha de experiências pedagógicas” e as seguintes variáveis:

- “21. Reconheço que há colaboração entre os membros da comunidade educativa”;
- “22. Nesta escola, valorizam-se diferentes culturas e saberes”;
- “46. A escola motiva os professores a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola”.

No Quadro: 4.20, expomos os resultados do Teste U de Mann-Whitney relativos às respostas aos itens de contexto sala de aula do pessoal docente das duas escolas.

Quadro: 4.20 – Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto sala de aula – resultados do pessoal docente

Itens do questionário	U	Sig.
6. Há uma boa relação entre os professores e os alunos.	992,000	,095
10. O ensino nesta escola é exigente.	940,000	,137
11. A escola informa os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas.	1038,500	,244
12. Os critérios e instrumentos de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o projeto educativo.	961,000	,051
13. Os alunos são informados periodicamente sobre os seus progressos e dificuldades.	1018,000	,361
14. Os alunos cumprem com os seus deveres.	875,000	,091
15. Os resultados escolares obtidos pelos alunos são em linha ou superiores à média nacional.	981,000	,336
16. O comportamento dos alunos é bom.	795,500	,014
19. A escola promove o acompanhamento das práticas letivas em contexto de sala de aula e, conseqüentemente, a reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem.	914,500	,149
20. A escola promove a reflexão conjunta sobre os processos de ensino/aprendizagem e a partilha de experiências pedagógicas.	796,000	,010
24. A escola valoriza a componente experimental das ciências nas aulas.	866,500	,055
25. Uso o computador na sala de aula com alguma frequência.	1060,500	,770
26. Os alunos são ouvidos durante o seu processo de avaliação.	945,500	,037
38. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula.	711,000	,003

(Elaboração própria)

O Teste U de Mann-Whitney mostra-nos que o fator escola tem efeito na opinião dos professores relativamente aos itens “16. O comportamento dos alunos é bom”, “20. A escola promove a reflexão conjunta sobre os processos de ensino/aprendizagem e a partilha de experiências pedagógicas”, “26. Os alunos são ouvidos durante o seu processo de avaliação” e “38. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula”.

4.2.2 CONTEXTO ESCOLA

Os resultados dos questionários dos professores relativos às questões relacionadas com o contexto escola (fora da sala de aula) constam no Quadro: 4.21.

Quadro: 4.21 – Estatísticas de frequências das respostas do pessoal docente aos itens de contexto escola

Estatísticas dos resultados dos questionários dos professores aos itens de contexto escola					
Itens do questionário	n	\bar{x}	\tilde{x}	Mo	σ
5. Os pais e encarregados de educação respeitam o meu trabalho.	101	1,32	1,00	1	,848
7. Há uma boa relação entre os professores e o pessoal não docente.	101	1,36	1,00	1	,878
8. Há uma boa relação entre os professores.	101	1,51	1,00	1	,976
9. Há uma boa relação entre os alunos e o pessoal não docente.	101	1,96	1,00	1	1,272
17. A escola promove a participação de toda a comunidade nas suas atividades.	101	1,78	1,00	1	1,083
18. Participo ativamente na organização das atividades da escola.	101	1,50	1,00	1	,976
21. Reconheço que há colaboração entre os membros da comunidade educativa.	101	1,83	1,00	1	1,141
22. Nesta escola, valorizam-se diferentes culturas e saberes.	101	1,79	1,00	1	1,107
23. A escola promove a articulação efetiva entre os vários anos/níveis de ensino.	101	1,93	1,00	1	1,160
27. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades.	101	1,12	1,00	1	,475
28. O apoio educativo contribui para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.	101	1,48	1,00	1	,965
29. Considero relevantes os serviços de apoio prestados pela biblioteca.	101	1,60	1,00	1	1,030
30. Estou satisfeito com os recursos didáticos alternativos aos manuais escolares (computadores, quadros interativos, vídeos, etc.).	101	1,85	1,00	1	1,236
31. A escola procura que os professores recebam formação adequada para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.	101	1,91	1,00	1	1,114
32. A circulação da informação é eficaz.	101	1,68	1,00	1	1,122
33. Considero que cumpro com os meus deveres.	101	1,02	1,00	1	,199
34. Os professores são ouvidos durante o seu processo de avaliação.	101	2,16	3,00	1	1,206
35. O meu trabalho é reconhecido e valorizado.	101	1,98	1,00	1	1,183

36. O SPO apoia os alunos nas opções vocacionais.	101	1,98	1,00	1	1,049
37. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica.	101	1,72	1,00	1	1,106
39. Conheço os documentos do Agrupamento (ex.: Regulamento Interno, Projeto Educativo).	101	1,10	1,00	1	,520
40. Considero adequado o funcionamento do Departamento Curricular	101	1,31	1,00	1	,821
41. Considero adequado o funcionamento dos Conselhos de Turma.	101	1,22	1,00	1	,672
42. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)	101	2,34	3,00	1	1,344
43. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...)	101	2,06	1,00	1	1,370
44. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola.	101	1,91	1,00	1	1,305
45. O sistema de controlo de entradas e saídas na escola é eficaz.	101	1,66	1,00	1	1,080
46. A escola motiva os professores a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola.	101	2,27	3,00	1	1,256
47. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação.	101	2,43	3,00	3	1,236
48. As propostas dos professores são, geralmente, tidas em consideração pela direção.	101	2,02	1,00	1	1,200
49. A direção é disponível.	101	1,43	1,00	1	,920
50. A direção partilha competências e responsabilidades.	101	1,84	1,00	1	1,102
51. A direção sabe gerir conflitos.	101	1,92	1,00	1	1,155
52. A direção envolve os trabalhadores na autoavaliação da escola.	101	1,96	1,00	1	1,191

(Elaboração própria)

Estes resultados apontam para uma opinião generalizada de concordância com as afirmações enunciadas. De uma forma geral, o valor de resposta mais frequente é o 1, que representa o “concordo totalmente”, sendo o item “33. Considero que cumpro com os meus deveres” o que apresenta a média mais concordante (1,02). Pelo contrário, com a média mais alta (2,43) e maior mediana (3), a tender para a opinião de “Não Concordo Nem Discordo”, destaca-se o item “47. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação”.

No Quadro: 4.22, podemos analisar separadamente os resultados dos questionários dos professores aos itens de contexto escola por escola.

Quadro: 4.22 – Estatísticas de frequências das respostas do pessoal docente aos itens de contexto escola por escolas

Itens do questionário	Escola A		Escola B	
	n	\bar{x}	n	\bar{x}
5. Os pais e encarregados de educação respeitam o meu trabalho.	70	1,37	31	1,19
7. Há uma boa relação entre os professores e o pessoal não docente.	70	1,51	31	1,00
8. Há uma boa relação entre os professores.	70	1,69	31	1,13
9. Há uma boa relação entre os alunos e o pessoal não docente.	70	2,36	31	1,06
17. A escola promove a participação de toda a comunidade nas suas atividades.	70	1,94	31	1,42
18. Participo ativamente na organização das atividades da escola.	70	1,54	31	1,39
21. Reconheço que há colaboração entre os membros da comunidade educativa.	70	2,11	31	1,19
22. Nesta escola, valorizam-se diferentes culturas e saberes.	70	1,96	31	1,42
23. A escola promove a articulação efetiva entre os vários anos/níveis de ensino.	70	2,19	31	1,35
27. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades.	70	1,17	31	1,00
28. O apoio educativo contribui para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.	70	1,50	31	1,42
29. Considero relevantes os serviços de apoio prestados pela biblioteca.	70	1,69	31	1,42
30. Estou satisfeito com os recursos didáticos alternativos aos manuais escolares (computadores, quadros interativos, vídeos, etc)	70	1,96	31	1,61
31. A escola procura que os professores recebam formação adequada para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.	70	2,00	31	1,71
32. A circulação da informação é eficaz.	70	1,70	31	1,65
33. Considero que cumpro com os meus deveres.	70	1,03	31	1,00
34. Os professores são ouvidos durante o seu processo de avaliação.	70	2,27	31	1,90
35. O meu trabalho é reconhecido e valorizado.	70	2,09	31	1,74
36. O SPO apoia os alunos nas opções vocacionais.	70	2,00	31	1,94
37. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica.	70	1,96	31	1,19
39. Conheço os documentos do Agrupamento (ex.: Regulamento Interno, Projeto Educativo).	70	1,14	31	1,00
40. Considero adequado o funcionamento do Departamento Curricular	70	1,41	31	1,06

41. Considero adequado o funcionamento dos Conselhos de Turma.	70	1,26	31	1,13
42. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)	70	2,44	31	2,10
43. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...)	70	2,43	31	1,23
44. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola.	70	2,24	31	1,16
45. O sistema de controlo de entradas e saídas na escola é eficaz.	70	1,90	31	1,13
46. A escola motiva os professores a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola.	70	2,51	31	1,71
47. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação.	70	2,74	31	1,71
48. As propostas dos professores são, geralmente, tidas em consideração pela direção.	70	2,09	31	1,87
49. A direção é disponível.	70	1,39	31	1,52
50. A direção partilha competências e responsabilidades.	70	1,87	31	1,77
51. A direção sabe gerir conflitos.	70	2,01	31	1,71
52. A direção envolve os trabalhadores na autoavaliação da escola.	70	2,01	31	1,84

(Elaboração própria)

Confirmam-se algumas diferenças de opinião entre docentes da escola A e da B. No que concerne aos itens globalmente mais concordantes, verifica-se que o item “33. Considero que cumpro com os meus deveres” é comum a ambas as escolas, no entanto, os professores da escola B destacam ainda os itens “7. Há uma boa relação entre os professores e o pessoal não docente”, “27. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades” e “39. Conheço os documentos do Agrupamento (ex.: Regulamento Interno, Projeto Educativo)”.

Os itens “47. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação” e “42. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)”, respetivamente nas escolas A e B, apresentam-se como os itens concordantes com a média mais alta, a tender para a opinião do “Não Concordo Nem Discordo”.

Tal como no contexto sala de aula, as opiniões dos docentes da escola B apresentarem médias de respostas mais concordantes do que as da escola A.

Relativamente aos resultados do teste de correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto escola (Quadro: 4.23) verifica-se que, apesar de existirem correlações estatisticamente significativas, os respetivos coeficientes de correlação de Spearman são superiores a -0,5 e inferiores a 0,5 o que revela uma fraca relação entre variáveis.

Quadro: 4.23 – Correlação de Spearman entre o item escola e os itens de contexto escola – resultados do pessoal docente

Itens do questionário	ρ	Sig.	n
5. Os pais e encarregados de educação respeitam o meu trabalho.	-,075	,458	101
7. Há uma boa relação entre os professores e o pessoal não docente.	-,277	,005	101
8. Há uma boa relação entre os professores.	-,263	,008	101
9. Há uma boa relação entre os alunos e o pessoal não docente.	-,477	,000	101
17. A escola promove a participação de toda a comunidade nas suas atividades.	-,226	,023	101
18. Participo ativamente na organização das atividades da escola.	-,054	,590	101
21. Reconheço que há colaboração entre os membros da comunidade educativa.	-,377	,000	101
22. Nesta escola, valorizam-se diferentes culturas e saberes.	-,226	,023	101
23. A escola promove a articulação efetiva entre os vários anos/níveis de ensino.	-,336	,001	101
27. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades.	-,167	,095	101
28. O apoio educativo contribui para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.	-,029	,776	101
29. Considero relevantes os serviços de apoio prestados pela biblioteca.	-,117	,244	101
30. Estou satisfeito com os recursos didáticos alternativos aos manuais escolares (computadores, quadros interativos, vídeos, etc.).	-,125	,215	101
31. A escola procura que os professores recebam formação adequada para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.	-,121	,226	101
32. A circulação da informação é eficaz.	-,036	,723	101
33. Considero que cumpro com os meus deveres.	-,067	,508	101
34. Os professores são ouvidos durante o seu processo de avaliação.	-,136	,174	101
35. O meu trabalho é reconhecido e valorizado.	-,144	,151	101
36. O SPO apoia os alunos nas opções vocacionais.	-,029	,777	101
37. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica.	-,321	,001	101
39. Conheço os documentos do Agrupamento (ex.: Regulamento Interno, Projeto Educativo).	-,135	,178	101

40. Considero adequado o funcionamento do Departamento Curricular	-,194	,051	101
41. Considero adequado o funcionamento dos Conselhos de Turma.	-,080	,429	101
42. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)	-,118	,240	101
43. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...)	-,409	,000	101
44. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola.	-,388	,000	101
45. O sistema de controlo de entradas e saídas na escola é eficaz.	-,332	,001	101
46. A escola motiva os professores a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola.	-,309	,002	101
47. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação.	-,381	,000	101
48. As propostas dos professores são, geralmente, tidas em consideração pela direção.	-,077	,444	101
49. A direção é disponível.	,028	,784	101
50. A direção partilha competências e responsabilidades.	-,060	,553	101
51. A direção sabe gerir conflitos.	-,122	,225	101
52. A direção envolve os trabalhadores na autoavaliação da escola.	-,079	,434	101

(Elaboração própria)

No Quadro: 4.24, são apresentados os resultados do teste de correlação de Spearman estatisticamente significativos e com coeficientes superiores a 0,6.

Quadro: 4.24 – Correlação de Spearman com $\rho > 0,600$ entre itens de contexto escola – resultados do pessoal docente

		It. 7	It. 20	It. 22	It. 35	It. 37	It. 43	It. 46	It. 47	It. 48	It. 49	It. 50
Item 9	ρ	,616	-	-	-	-	,631	-	-	-	-	-
	Sig.	,000	-	-	-	-	,000	-	-	-	-	-
Item 21	ρ	-	,676	,704	-	-	,628	-	-	-	-	-
	Sig.	-	,000	,000	-	-	,000	-	-	-	-	-
Item 22	ρ	-	,615	-	-	-	,632	,647	-	-	-	-
	Sig.	-	,000	-	-	-	,000	,000	-	-	-	-
Item 34	ρ	-	-	-	,659	-	-	-	-	-	-	-
	Sig.	-	-	-	,000	-	-	-	-	-	-	-
Item 46	ρ	-	,640	-	-	-	,645	-	,689	-	-	-
	Sig.	-	,000	-	-	-	,000	-	,000	-	-	-
Item 51	ρ	-	-	-	-	,672	-	-	-	,709	,667	,671
	Sig.	-	-	-	-	,000	-	-	-	,000	,000	,000

(Elaboração própria)

Destacamos a relação positiva e moderadamente forte entre os seguintes itens:

- “9. Há uma boa relação entre os alunos e o pessoal não docente” e “7. Há uma boa relação entre os professores e o pessoal não docente.”;
- “21. Reconheço que há colaboração entre os membros da comunidade educativa”, “22. Nesta escola, valorizam-se diferentes culturas e saberes” e “43. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...)”;
- “22. Nesta escola, valorizam-se diferentes culturas e saberes”, “43. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...)” e “46. A escola motiva os professores a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola”;
- “34. Os professores são ouvidos durante o seu processo de avaliação.” e “35. O meu trabalho é reconhecido e valorizado”;
- “46. A escola motiva os professores a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola” e “47. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação”;
- “51. A direção sabe gerir conflitos” e “37. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica”, “48. As propostas dos professores são, geralmente, tidas em consideração pela direção”, “49. A direção é disponível” e “50. A direção partilha competências e responsabilidades”.

Os resultados do Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto escola constam no Quadro: 4.25.

Quadro: 4.25 – Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto escola – resultados do pessoal docente

Itens do questionário	U	Sig.
5. Os pais e encarregados de educação respeitam o meu trabalho.	1026,000	,455
7. Há uma boa relação entre os professores e o pessoal não docente.	852,500	,006
8. Há uma boa relação entre os professores.	823,500	,008
9. Há uma boa relação entre os alunos e o pessoal não docente.	522,500	,000
17. A escola promove a participação de toda a comunidade nas suas atividades.	827,000	,024
18. Participo ativamente na organização das atividades da escola.	1032,000	,587
21. Reconheço que há colaboração entre os membros da comunidade educativa.	649,500	,000
22. Nesta escola, valorizam-se diferentes culturas e saberes.	826,500	,024
23. A escola promove a articulação efetiva entre os vários anos/níveis de ensino.	686,500	,001
27. A escola promove apoio aos alunos com dificuldades.	992,000	,094
28. O apoio educativo contribui para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.	1057,500	,774
29. Considero relevantes os serviços de apoio prestados pela biblioteca.	962,000	,242
30. Estou satisfeito com os recursos didáticos alternativos aos manuais escolares (computadores, quadros interativos, vídeos, etc.).	942,500	,213
31. A escola procura que os professores recebam formação adequada para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.	941,000	,225
32. A circulação da informação é eficaz.	1046,500	,721
33. Considero que cumpro com os meus deveres.	1069,500	,506
34. Os professores são ouvidos durante o seu processo de avaliação.	916,500	,173
35. O meu trabalho é reconhecido e valorizado.	913,000	,150
36. O SPO apoia os alunos nas opções vocacionais.	1051,000	,775
37. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica.	728,500	,001
39. Conheço os documentos do Agrupamento (ex.: Regulamento Interno, Projeto Educativo).	1023,000	,177
40. Considero adequado o funcionamento do Departamento Curricular	931,500	,052
41. Considero adequado o funcionamento dos Conselhos de Turma.	1029,000	,426
42. Estou satisfeito com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.)	936,500	,239

43. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...)	599,000	,000
44. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola.	640,000	,000
45. O sistema de controlo de entradas e saídas na escola é eficaz.	727,500	,001
46. A escola motiva os professores a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola.	698,000	,002
47. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação.	603,500	,000
48. As propostas dos professores são, geralmente, tidas em consideração pela direção.	992,000	,441
49. A direção é disponível.	1059,500	,782
50. A direção partilha competências e responsabilidades.	1015,500	,550
51. A direção sabe gerir conflitos.	940,500	,223
52. A direção envolve os trabalhadores na autoavaliação da escola.	991,000	,431

(Elaboração própria)

Confirma-se que o fator escola tem influência na opinião dos professores e resume-se aos seguintes itens:

- 7. Há uma boa relação entre os professores e o pessoal não docente;
- 8. Há uma boa relação entre os professores;
- 9. Há uma boa relação entre os alunos e o pessoal não docente;
- 17. A escola promove a participação de toda a comunidade nas suas atividades;
- 21. Reconheço que há colaboração entre os membros da comunidade educativa;
- 22. Nesta escola, valorizam-se diferentes culturas e saberes;
- 23. A escola promove a articulação efetiva entre os vários anos/níveis de ensino;
- 37. Os problemas de indisciplina são resolvidos com justiça e de forma pedagógica;
- 43. Estou satisfeito com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...);
- 44. Estou satisfeito com a higiene e a limpeza da escola;
- 45. O sistema de controlo de entradas e saídas na escola é eficaz;
- 46. A escola motiva os professores a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola;
- 47. A escola introduz, frequentemente, processos de inovação.

4.2.3 SUGESTÕES DE MELHORIA

Por último, e para o tratamento da questão “53. Na sua opinião, o que considera importante melhorar na escola para aumentar o seu grau de satisfação? (indique apenas um aspeto)” (Quadro: 4.26), efetuamos a análise de conteúdo agrupando os indicadores de respostas por categorias. A sua apresentação é feita por ordem decrescente.

Quadro: 4.26 – Resultados do pessoal docente sobre aspetos a melhorar por escola

Escola A – categorias	n
O ambiente entre toda a comunidade educativa (diálogo e compreensão entre todas as partes; relacionamento interpessoal – professores, pessoal não docente e seu envolvimento; motivação para uma verdadeira cultura de escola; multiplicidade cultural)	13
Gestão de recursos humanos (atribuição de cargos ao pessoal com perfil; formação pessoal não docente; atuação do pessoal não docente; rotatividade das tarefas, colocação de mais assistentes operacionais)	6
Reconhecimento e valorização do trabalho efetuado (respeito pelos profissionais da educação)	4
Material informático (melhores computadores, audiovisuais, funcionamento da internet)	3
A organização dos apoios educativos.	2
Acabar com a Ocupação Plena dos Tempos Escolares (OPTE)	2
Melhoria de todos os serviços de apoio ao trabalho docente (secretaria com atendimento personalizado; reprografia; etc.)	2
Tornar a escola mais atrativa no que concerne às instalações, espaços interiores e exteriores (aspeto estético, principalmente salas de aula)	2
Programa informático facilitador para docentes e diretores de turma (livro de ponto digital)	2
A cooperação entre professores	1
A coordenação nos departamentos e entre os departamentos e os órgãos de topo, sobretudo a Direção e o Conselho Pedagógico	1
A ementa da cantina	1
A vigilância dos alunos, no recreio.	1
Calendarização de momentos de reflexão sobre práticas de melhorias de procedimento ao nível da escola.	1
Gestão de conflitos	1
Gestão democrática das escolas	1
Horas comuns no departamento, aulas de 50m, refeitório passar a ser da escola.	1

Limpeza dos espaços	1
O maior problema é, sem dúvida, a dificuldade em gerir os problemas em escolas com realidades tão diferentes e separadas por uma distância significativa.	1
O poder de decisão do professor	1
Os espaços do recinto escolar e salas de aulas	1
Promover um maior envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola, ouvindo os seus pontos de vista e ideias quanto a diversos aspetos da vida escolar	1
Sensibilização para os procedimentos comuns no que respeita às regras de sala de aula	1
Escola B – categorias	n
Direção mais disponível e aberta às sugestões dos professores	2
Melhoria de internet e computadores nas salas	2
Salas específicas para atividades laboratoriais	2
Acabar com a OPTE e proporcionar horários de trabalho colaborativo.	1
O funcionamento das reuniões de articulação	1
Atividades de Enriquecimento Extracurriculares	1
Neste tipo de questionários, quando se faz referência à direção, clarificar se é mesmo direção ou ao nosso coordenador de escola.	1
O conceito de escola e de gestão	1
Os excessivos apoios educativos dos alunos NEE	1
Promoção de uma efetiva reflexão, aberta, sobre organização e processos, sem medo de inovar.	1
Reduzir a componente não letiva a cumprir na escola.	1
Rejuvenescer o corpo docente	1

(Elaboração própria)

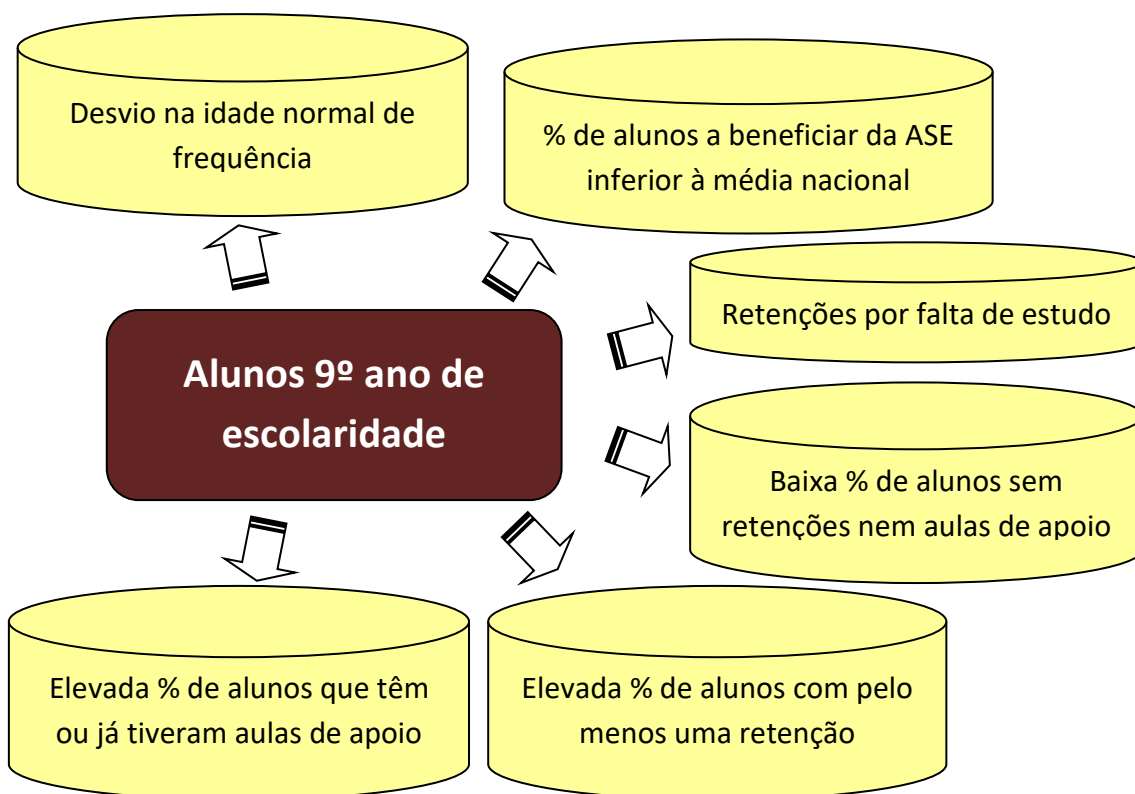
Verificamos que 16 (52%) dos docentes inquiridos da escola B não mencionaram qualquer sugestão de melhoria, enquanto na escola A foram apenas 23 (33%).

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Numa primeira análise e no que concerne às características da população de alunos do 9º ano do Agrupamento que responderam ao inquérito, constatamos que não se verificam diferenças relevantes entre as duas escolas observadas no que concerne à idade, ao sexo, ao ASE, às aulas de apoio e às retenções no percurso escolar dos alunos. No entanto, alertamos para as percentagens de determinados itens que, em nosso entender, deverão ser alvo de reflexão (Figura: 5.1):

Figura: 5.1 – Indicadores relevantes da caracterização dos alunos do 9º ano do Agrupamento



(Elaboração própria)

- 18,1% dos alunos apresentam uma idade de 16 ou mais anos. Subsiste um desfasamento na idade normal de frequência do 9º ano de escolaridade. A nível nacional e no que se refere a todo o ensino básico no continente, a percentagem é de 23%, sendo mais elevada à medida que se avança no nível de ensino (Canelas, Rodrigues, Gregório, Faria, Ramos, Rodrigues, Félix, & Perdigão, 2017).

- 39,4 % dos alunos do 9º ano do Agrupamento de escolas beneficiam de ASE. Esta percentagem é inferior aos 45% de alunos do 3º CEB do continente (Canelas *et al.*, 2017). É importante frisar que, segundo os mesmos autores, existe uma elevada correlação entre insucesso (baixos níveis de desempenho e/ou mais repetições de ano) e pertencer a uma classe socialmente mais desfavorecida. Maroco (2017) verificou que as classificações obtidas no PISA 2015 por alunos apoiados pelo ASE são substancialmente inferiores às dos alunos não apoiados. “Por exemplo, 44% dos alunos do escalão A tiveram classificação negativa em Matemática no 5º ano, em 2014/15, enquanto para os alunos sem apoios ASE essa percentagem foi de 16%.” (Baptista, 2017: 286). Apesar de existirem escolas capazes de contrariar este efeito (Canelas *et al.*, 2017), o trabalho com alunos em risco aparenta não estar a ser suficientemente eficaz (Baptista, 2017). Este autor aponta para a necessidade das escolas continuarem a trabalhar, cumprindo o seu papel equilibrador de oportunidades entre alunos oriundos de diferentes estratos socioeconómicos.

- 68,5% dos alunos já beneficiou ou beneficia de aulas de apoio. Apesar de não encontrarmos referências a este aspeto na bibliografia consultada, consideramos bastante positivo e pedagógico o facto de a escola conseguir dar resposta a um número tão elevado de alunos. Em contrapartida, a necessidade de um número significativo de alunos recorrer a este tipo de apoio no ensino básico poderá indicar que o contexto sala de aula não está a resolver, como deveria, a maioria dos problemas e dificuldades dos alunos.

▪ 25,2% dos alunos inquiridos já tiveram pelo menos uma retenção no seu percurso escolar. “Portugal é o país que mais utiliza a retenção escolar de alunos. Em 2015 mais de 30% dos alunos já tinham chumbado pelo menos uma vez.” (Canelas *et al.*, 2017: 21). De acordo com o resultado do processo de avaliação externa das escolas a que o Agrupamento de escolas em estudo esteve sujeito em 2016, a taxa de conclusão do 3º CEB do Agrupamento fica aquém do esperado, necessitando de um maior investimento nos processos de ensino e aprendizagem, bem como no estabelecimento de medidas que promovam a sua melhoria. Na mesma linha, em alternativa às repetências, o CNE, no seu parecer n.º 5/2016, recomenda às escolas a implementação de planos de ação plurianuais que priorizem o sucesso escolar. Refere ainda que,

“O ensino aprendizagem por ciclos pode constituir uma estratégia mais consentânea com a promoção do sucesso escolar de todos, pois permite progressões a ritmos diferenciados e favorece as transições intermédias de ano dentro do ciclo de estudos, com a celebração de compromissos entre alunos, professores e pais para a recuperação do desempenho. (...) medida, que já está em aplicação em algumas escolas, com resultados devidamente comprovados.”

(CNE, 2016: 34477)

O CNE (2015) alerta-nos, também, para a existência em Portugal de uma cultura de avaliação escolar assente não nos processos de promoção da aprendizagem mas antes numa preocupação orientada em torno da classificação e seriação. Nesse documento, salienta-se a excessiva cultura da "nota" da escola e das famílias, em detrimento de uma cultura de preocupação com a deteção de dificuldades e a promoção das aprendizagens. É referido categoricamente a ineficiência e ineficácia da retenção na melhoria do desempenho escolar dos alunos. Esta medida não contribuiu para a recuperação das aprendizagens, potenciando desmotivação, indisciplina, novas retenções e abandono escolar. As sucessivas retenções que alguns alunos apresentam no seu percurso escolar não surtem o efeito desejado e não conduzem à alteração de comportamentos. Consideramos fundamental valorizar todo o percurso formativo do aluno, pelo que a decisão de retenção deverá ser considerada apenas nos anos de final de ciclo. O importante será intervir antecipadamente com medidas que combatam e

promovam o sucesso escolar, ou seja, no desenvolvimento de estratégias e medidas de apoio e reforço das aprendizagens.

- 31,5% dos alunos nunca tiveram retenções nem frequentaram aulas de apoio. Apesar da falta de referências bibliográficas sobre este tema, uma maior expressão deste número significaria que os processos de promoção das aprendizagens em contexto sala de aula estariam a surtir o efeito desejado.
- O reconhecimento por parte dos alunos com pelo menos uma retenção no seu percurso escolar, que o principal motivo para justificar a repetência deve-se ao facto de não terem estudado o suficiente.

No que diz respeito aos 101 professores inquiridos, verificamos que 61,4 % situam-se na faixa etária dos 50 aos 66 anos. Na escola A, essa percentagem é de 55,7%, enquanto na B é de 74,2%. Quando consideramos o intervalo de idade igual ou superior a 55 anos confirmamos as diferenças entre escolas, 25,7% para a A e 54,8% para a B. Por outro lado, apenas 4% dos docentes apresentam uma idade inferior aos 40 anos.

Estes números permitem-nos afirmar que, de um modo geral, o corpo docente do Agrupamento do 2º e 3º CEB está envelhecido, com especial relevância para os que lecionam na escola B.

Os mesmos dados corroboram o estudo sobre o “Estado da Educação 2016” (Canelas *et al.*, 2017) no qual os autores referem existir uma tendência de envelhecimento da população docente em Portugal³ e alertam para o facto de que esta se irá reformar em massa nos próximos 10 a 15 anos. Este é um problema não só das escolas e do sistema de ensino, mas também da sociedade portuguesa em geral. Recorde-se que uma das conclusões do estudo de Canelas *et al.* (2017: 130) é a

³ 83,7 % dos professores do ensino não superior público do Continente têm mais de 40 anos – no nosso estudo este valor é de 96%.

“manutenção da tendência de envelhecimento da população, na proporção de dois jovens por cada três idosos”.

Esta tendência de envelhecimento da população docente pode ter várias leituras. Se, por um lado, pode indiciar maior experiência profissional acumulada e, conseqüentemente, maior preparação e qualidade para dar respostas educativas eficazes. Por outro, poderá significar metodologias de ensino mais tradicionais, (ver percepção dos alunos relativamente ao uso de computador na sala de aula) e maior indisciplina dos alunos. A este respeito, Canelas *et al.* (2017) relacionam uma maior frequência de situações de indisciplina com o envelhecimento docente no 3º CEB e ensino secundário, nomeadamente em Portugal e na faixa etária acima dos 50 anos. Haverá, portanto, que estar atento aos indicadores de qualidade de ensino, metodologias de ensino e indisciplina para se poder afirmar se o envelhecimento dos professores é ou não benéfico no ensino.

Quanto ao sexo, os resultados mostram que 73,3% dos professores inquiridos são do sexo feminino, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre as escolas. Estes dados confirmam que a profissão docente é maioritariamente feminina com uma percentagem superior a 70% em todos os níveis de educação e de ensino (Canelas *et al.*, 2017).

5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CONTEXTO SALA DE AULA

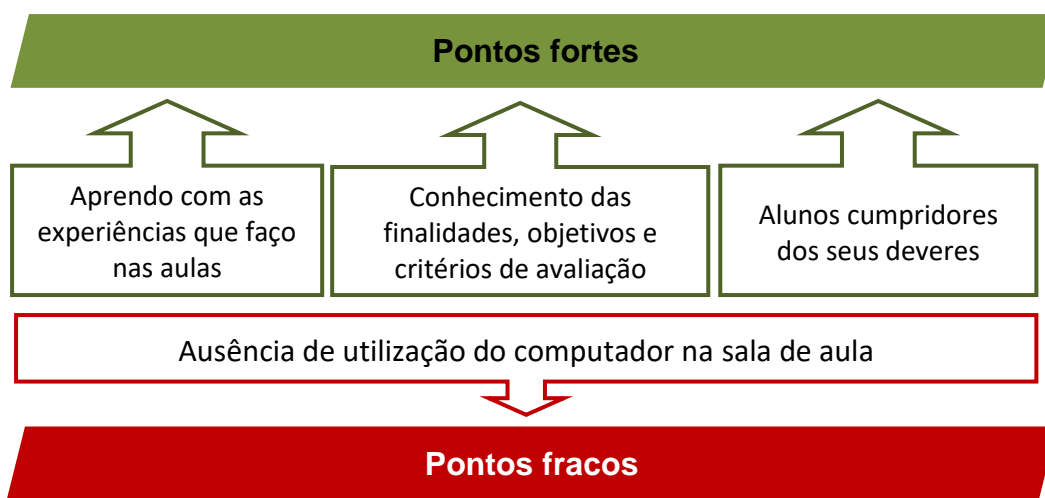
Tendo em consideração os itens de contexto sala de aula, as opiniões dos alunos evidenciam que, apesar de ambas as escolas apresentarem médias de respostas concordantes, curiosamente estas são sempre menos concordantes na escola A do que na escola B. Através da análise descritiva e inferencial é possível verificar que o maior consenso de opiniões concordantes dos alunos é nos itens “11. Os professores informam os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das

disciplinas”, “14. Considero que cumpro com os meus deveres” e “15. Aprendo com as experiências que faço nas aulas”. Já o item “16. Uso o computador na sala de aula com alguma frequência” é aquele que tende para uma opinião consensual de “discordo”.

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no processo de avaliação externa das escolas com a Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC, 2016), a apontarem para índices elevados de satisfação da comunidade educativa no que diz respeito à exigência do ensino ministrado e ao conhecimento dos critérios de avaliação e regras de funcionamento, e menor satisfação no que se refere à utilização frequente de computador em sala de aula.

A Figura: 5.2 procura sintetizar graficamente estes resultados identificando, do ponto de vista dos alunos, os pontos fortes e fracos em contexto sala de aula.

Figura: 5.2 – Indicadores relevantes do contexto sala de aula – percepção dos alunos



(Elaboração própria)

Acontece, porém, que na perspectiva dos professores, contrariamente à dos alunos, existe um nível de concordância elevado relativamente ao uso do computador em sala de aula.

Na verdade, os tempos de hoje são de evolução tecnológica, inovação e criatividade, fatores que dificultam as instituições educativas em conseguir responder de forma adequada, rápida e eficaz (Moreira, 2017).

Na grande maioria das escolas continuam a predominar “os modelos tradicionais de ensino centrados nos conteúdos, nos professores transmissores e alunos ouvintes e que há muito que estão desajustados dos tempos modernos e da sociedade atual” (Ramos, 2017: 41). Para o autor, este quadro de ensino não se adequa às exigências da sociedade moderna, sendo responsável por inúmeras dificuldades que enfrentamos hoje em dia nas salas de aula.

Estas evidências vêm realçar a importância da utilização das tecnologias em contexto de sala de aula. Para Figueiredo (2017: 13), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) “só estarão verdadeiramente integradas na educação quando tivermos deixado de falar sobre elas”. Para o autor, o foco da questão não é só ter as TIC na educação, mas sobretudo uma educação para além das TIC, quando o computador for visto como um meio para atingir um fim.

Pedro (2016), por seu lado, salienta a importância da formação dos professores no domínio das TIC como fator fundamental para a modernização dos sistemas educativos. Nenhum professor utiliza aquilo que não domina ou que desconhece. Defendemos a abertura de espírito a novas estratégias e novos conceitos como fator de aproximação da escola à sociedade atual. Neste contexto é fundamental que as metodologias de ensino acompanhem os tempos modernos e que os professores se adaptem e atualizem nas formas de ensinar, que valorizem a diversidade e reconheçam que o ato de aprender varia de indivíduo para indivíduo, o que implica obrigatoriamente estratégias de ensinar diferenciadas.

Canelas *et al.* (2017) destacam que em Portugal, as metodologias utilizadas em contexto de sala de aula continuam a privilegiar o método expositivo em detrimento de aulas práticas baseadas em metodologias de projeto.

Recorde-se que Canário (2004) e Costa (2012) referem que a definição de processos uniformes de ensino não se coaduna com a crescente diversidade do público escolar. A lógica de funcionamento das escolas e dos professores não pode assentar na ideia tradicional do professor ser o “fornecedor” das informações e o aluno apenas o seu “recetor”. O autor defende que a aprendizagem é intrínseca e deve ser feita pela experimentação e exploração do mundo, pela interação com os factos e pessoas, pela

tentativa/erro, pela desvalorização do próprio erro, pela investigação, pelas perguntas, pela resolução de problemas, pela imitação, entre outros.

Com base no exposto defendemos que o papel do professor deverá passar pela criação e promoção de atividades e de situações práticas que conduzam à aprendizagem e à produção de conhecimento no aluno. Para tal, o computador e as tecnologias poderão afirmar-se como uma ferramenta extremamente útil e motivadora para a aprendizagem.

No quadro de opinião dos professores, verificamos também níveis de concordância de respostas superiores às dos alunos e mais próximas do “concordo totalmente” do que do “concordo”. As questões que reúnem maior consenso entre os docentes são a “6. Há uma boa relação entre os professores e os alunos”, “11. A escola informa os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas”, “12. Os critérios e instrumentos de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o projeto educativo” e “26. Os alunos são ouvidos durante o seu processo de avaliação”. Em contraponto, as menos concordantes são a “14. Os alunos cumprem com os seus deveres” e a “38. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula”. Constata-se também que a escola B apresenta valores de média mais concordantes do que a escola A em todos os itens, exceto na questão “15. Os resultados escolares obtidos pelos alunos são em linha ou superiores à média nacional”. Esta exceção poderá estar relacionada com o facto de a escola A ter melhores resultados académicos do que a escola B.

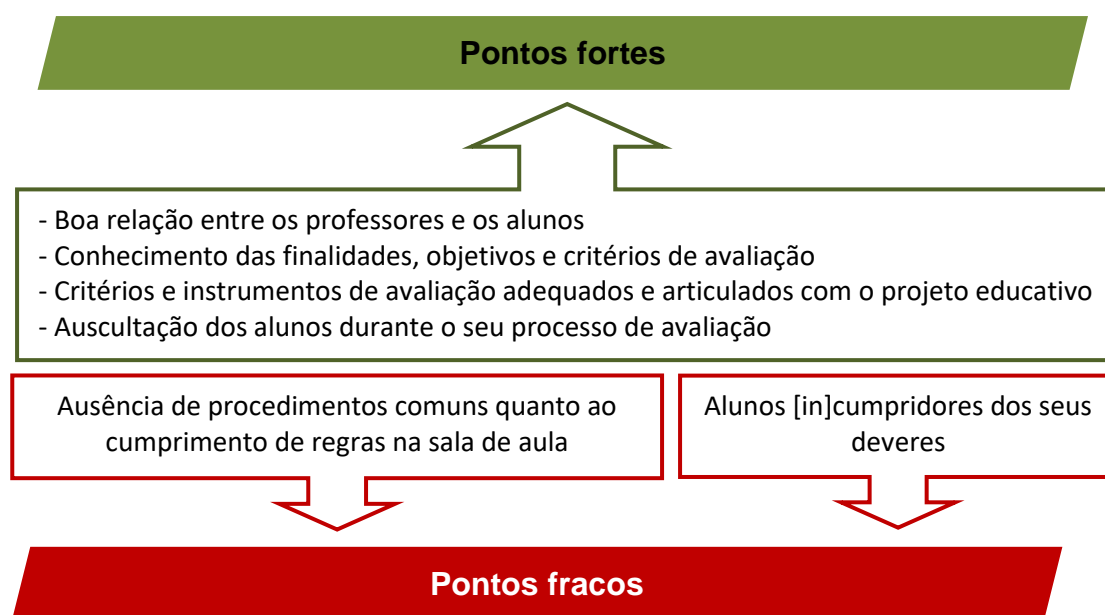
Recorde-se, no entanto, que os alunos referem como ponto forte o facto de cumprirem com os seus deveres escolares. Esta disparidade de opiniões de alunos e professores revela-nos que existe um longo caminho a percorrer para o aproximar de posições. Do ponto de vista educacional, o cumprimento dos deveres é algo que pode ser ensinado e aprendido e que contribui para a formação como estudante e como ser humano, nomeadamente no desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e de autonomia. Por outro lado, é usual os professores identificarem a ausência de cumprimento dos deveres dos alunos como fator explicativo do insucesso escolar, sem

porem em causa as suas metodologias de ensino e o seu dever de atender à individualidade do aluno. É certo que alunos e professores deverão refletir sobre as suas práticas e tentar cumprir ao máximo com os seus deveres.

Consideramos que, nestas situações de aparente contradição, o papel do líder escolar poderá ser decisivo na promoção do sucesso escolar. A sua atuação centrada no processo ensino/aprendizagem procurando desenvolver uma cultura de educação que consubstancia o aluno como o elemento mais importante do sistema (Torres & Palhares, 2009) contribuirá para o sucesso da organização escolar.

Na Figura: 5.3 pretendemos ilustrar os principais indicadores considerados pelos docentes relativos ao funcionamento da escola ao nível do contexto sala de aula.

Figura: 5.3 – Indicadores relevantes do contexto sala de aula – perceção dos professores



(Elaboração própria)

Torna-se interessante analisar também a ausência de procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula, assinalado pelos docentes como um dos aspetos menos positivos. A explicação deste resultado e que converge no

plasmado no relatório de avaliação de escolas (IGEC, 2016) tem que ver com a falta de evidências da prática de articulação horizontal ao nível das disciplinas.

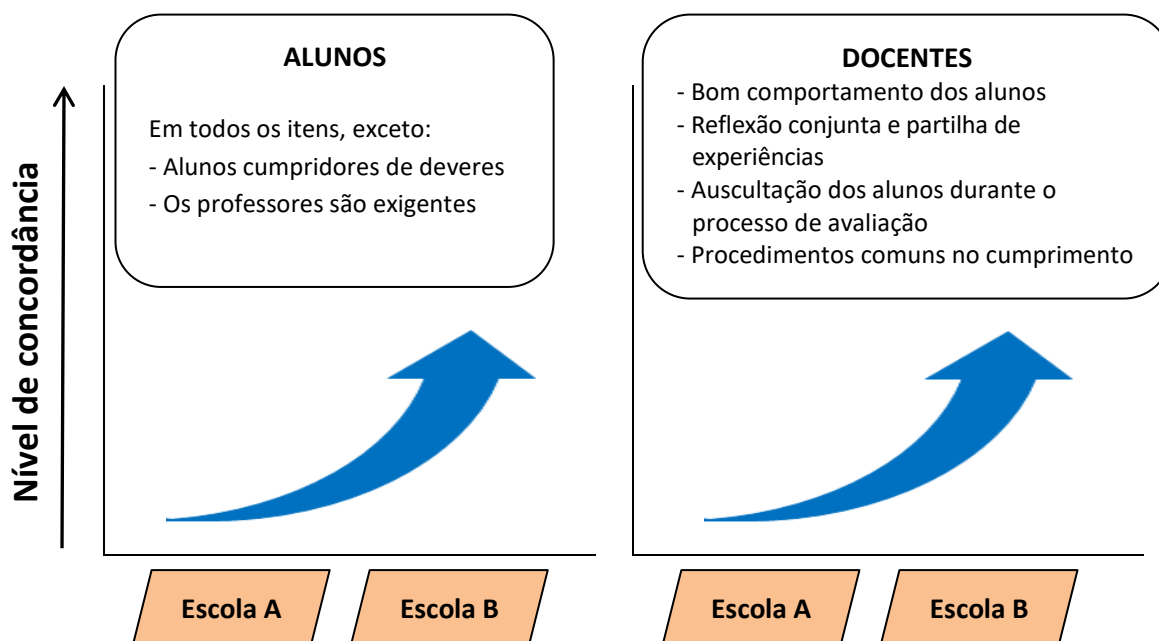
Carvalho (2003) refere que as regras de convivência na sala de aula são necessárias para o aluno alcançar a autonomia intelectual (saber pensar e tomar as suas próprias decisões). Para a autora, é na discussão e interação com o professor e com os seus pares que o aluno desenvolve o pensamento lógico e a necessidade de se expressar de forma coerente. Deste modo, a construção do conhecimento e da autonomia dos alunos é feita socialmente, pelo que é deveras importante definir regras claras e precisas para a convivência de todos, não só na sala de aula mas em toda a escola. Deverá existir um consenso entre os elementos da comunidade educativa no que diz respeito a um conjunto de regras de convivência comuns e transversais. O que define o clima de uma escola são precisamente essas regras e a sua aceitação por parte da comunidade educativa.

Os testes de correlação entre o item escola e os de contexto sala de aula das respostas dos alunos revelam que, apesar de a maioria das correlações serem estatisticamente significativas, os respetivos coeficientes de correlação de Spearman apresentam fraca relação. O Teste U de Mann-Whitney reforça estes resultados comprovando que independentemente da escola frequentada, os alunos consideram que são cumpridores dos seus deveres (item 14) e que os seus professores são exigentes (item 10). Para os restantes itens, o efeito escola está presente.

Por seu turno, os mesmos testes aplicados no tratamento das respostas dos professores evidenciam correlações estatisticamente significativas entre o item escola e os itens “16. O comportamento dos alunos é bom”, “20. A escola promove a reflexão conjunta sobre os processos de ensino/aprendizagem e a partilha de experiências pedagógicas”, “26. Os alunos são ouvidos durante o seu processo de avaliação” e “38. Os professores têm procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula”, no entanto os respetivos coeficientes de correlação de Spearman apresentam fraca relação. O Teste U de Mann-Whitney atesta estas correlações, evidenciando o efeito que o fator escola frequentada tem na opinião dos professores, ou seja, maior concordância na escola B do que na A, para estes itens.

A Figura: 5.4, procura representar este efeito, tanto na opinião dos alunos como na dos professores.

Figura: 5.4 – Principais fatores de diferenciação entre escolas relativos ao contexto sala de aula



(Elaboração própria)

Cabe-nos salientar que o bom relacionamento com os alunos e o conseguir controlar o seu comportamento em sala de aula são variáveis cruciais para a satisfação dos professores com a profissão (Canelas *et al.*, 2017).

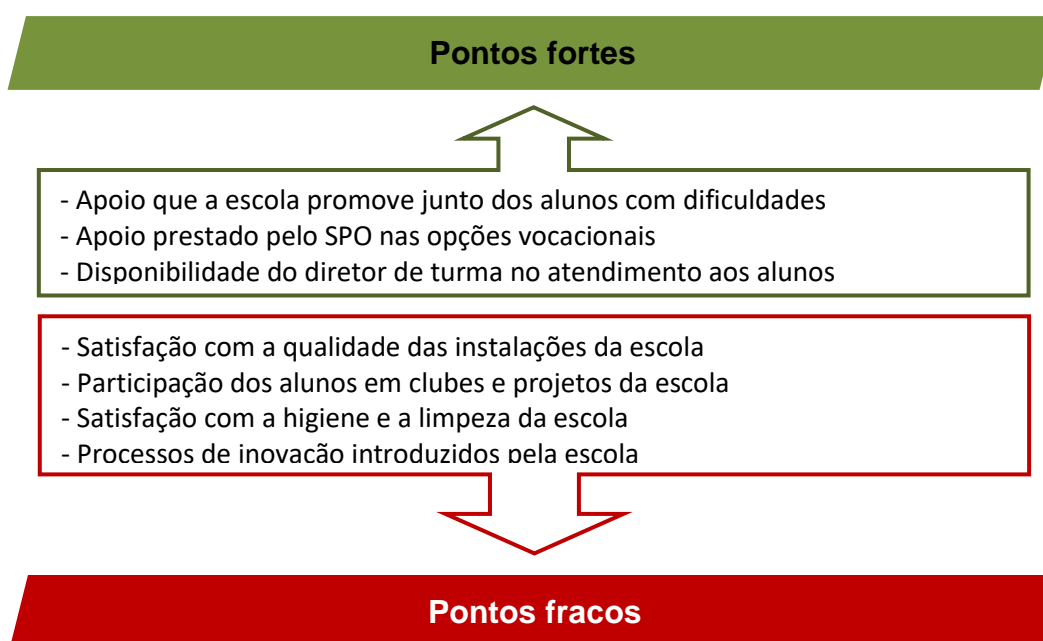
5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO CONTEXTO ESCOLA

No que concerne aos itens de contexto escola e numa visão geral, os dados recolhidos apontam para um consenso de opiniões concordantes dos alunos no que se refere (i) ao apoio que a escola promove junto dos alunos com dificuldades, (ii) ao apoio prestado pelo SPO nas opções vocacionais e (iii) à disponibilidade do diretor de turma no atendimento aos alunos.

Relativamente às opiniões consensuais menos concordantes, com a média de respostas mais alta e tendencialmente próxima do “Não Concordo Nem Discordo”, destaca-se (i) a participação em clubes e projetos da escola (desporto escolar, parlamento dos jovens, etc.), (ii) a satisfação com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.), (iii) a satisfação com a higiene e a limpeza da escola e (iv) o facto de a escola introduzir, frequentemente, processos de inovação.

A Figura: 5.5, ilustra os indicadores relevantes (pontos fortes e fracos) ao nível do contexto escola que foi possível identificar a partir das opiniões dos alunos.

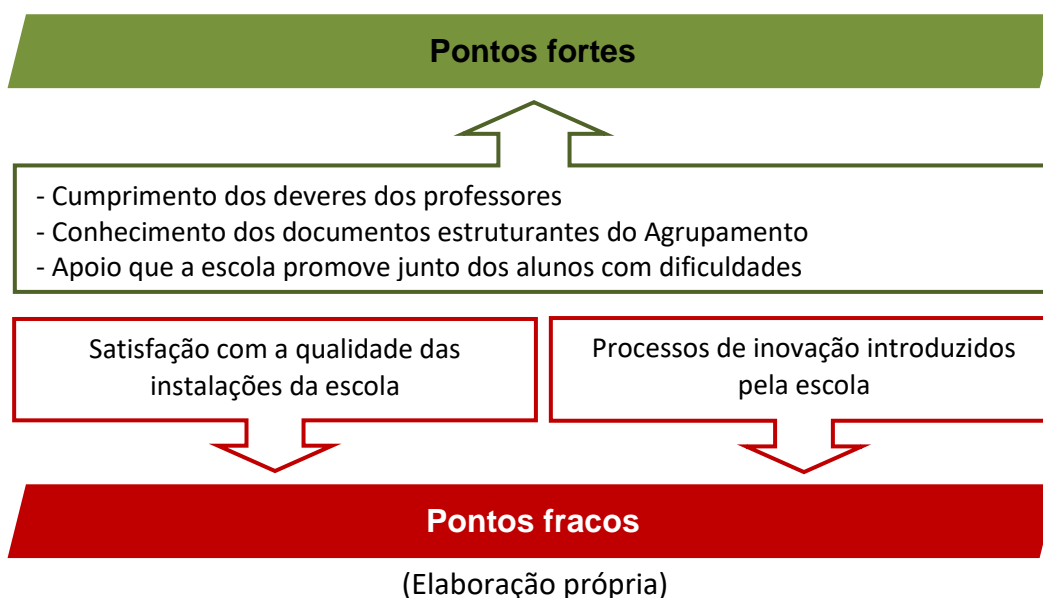
Figura: 5.5 – Indicadores relevantes do contexto escola – perceção dos alunos



(Elaboração própria)

Relativamente aos professores, os resultados apontam para uma opinião generalizada de satisfação com a escola, sendo o valor mais frequente de resposta o “concordo totalmente”. Os itens mais concordantes são: (i) o cumprimento dos deveres docentes, (ii) o conhecimento dos documentos estruturantes do Agrupamento e (iii) o apoio prestado aos alunos com dificuldades. Em contrapartida, os menos concordantes são: (i) a introdução de processos de inovação e (ii) a satisfação com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, ...) (Figura: 5.6).

Figura: 5.6 – Indicadores relevantes do contexto escola – percepção dos professores



Estes resultados demonstram alguma concordância de opiniões entre alunos e professores, tanto nos pontos fortes como nos fracos.

Em referência à qualidade das instalações da escola, os resultados obtidos no processo de avaliação externa das escolas e inscritos no respetivo relatório final apontam na mesma direção, fazendo sobressair os espaços de recreio e conforto das salas de aula como os aspetos que revelam menor grau de satisfação da comunidade escolar (IGEC, 2016).

De facto, ambas as escolas funcionam há mais de três décadas, sendo edifícios antigos com alguns constrangimentos ao nível das condições físicas que parecem não

potenciar uma cultura de aprendizagem, divulgação do conhecimento e aquisição de competências.

De acordo com Canelas *et al.* (2017), na última década o número de estabelecimentos de educação e ensino não superior públicos no continente diminuiu devido ao reordenamento e requalificação da rede escolar. Alguns edifícios escolares foram sujeitos a intervenções de recuperação e modernização que permitiram corrigir problemas construtivos existentes, melhorar condições de habitabilidade e de conforto ambiental (higrotérmico, acústica, qualidade do ar, segurança e acessibilidade), garantir a eficácia energética dos edifícios, adequar espaços letivos e não letivos e modernizar os respetivos equipamentos⁴. Consideramos que escolas adaptadas às novas necessidades educativas promovem o sucesso escolar, pelo que tornar a escola mais atrativa e aliciante também passa por práticas de conservação e manutenção das instalações, nomeadamente nos seus aspetos funcionais e estéticos.

Tendo em consideração o ponto relativo aos processos de inovação introduzidos pela escola, Costa (2008) considera que o líder escolar, enquanto responsável máximo pela ação do que se quer implementar, pode assumir um papel decisivo no processo de mudança e inovação das organizações escolares. Em nosso entender, o diretor e as direções, enquanto principais agentes impulsionadores da mudança e inovação, deverão estar focados na aprendizagem dos alunos e intervir na dinamização de novas metodologias de ensino com vista ao sucesso escolar dos alunos.

Waters, Marzano e McNulty (2003) destacam que uma cultura focada na aprendizagem dos alunos e respetivos resultados pressupõe obrigatoriamente trabalho colaborativo entre os professores, realçando a importância do acompanhamento e monitorização dos progressos dos alunos. Canelas *et al.* (2017) destacam que 85% dos diretores identificam a falta de cooperação entre professores, como um problema que pode comprometer as aprendizagens e os resultados dos alunos.

⁴ Informações disponíveis no portal parque escolar – objetivos do programa parque escolar (<https://www.parque-escolar.pt/>)

Porém, o CNE (2016) refere que a monitorização e o sucesso das práticas de inovação relacionadas com processos pedagógicos e didáticos dependem, também, de práticas voluntárias e autónomas de supervisão de pares, com cariz essencialmente formativo.

“Em muitos casos, os processos de supervisão começam entre colegas com uma boa relação pessoal e lentamente vão-se alargando, diversificando e ganhando um impacto crescente no apoio à correção de dificuldades e erros. Por vezes, também se complementam estas dinâmicas internas com um apoio externo e formativo, geralmente ligado às instituições do ensino superior com vocação específica na matéria. Existem por todo o país inúmeras dinâmicas inovadoras nesta matéria, mas insuficientemente divulgadas e conhecidas.”

(CNE, 2016: 34477)

Como já referido na revisão da literatura, a escola que “aprende” assenta em redes colaborativas e sustenta-se em lideranças coletivas, desempenhadas por diferentes atores educativos (Costa, 2008). A verdadeira eficácia das medidas e dos programas em torno da promoção do sucesso escolar depende de uma ação coletiva e solidária por parte de toda a comunidade escolar e da sua capacidade em refletir e “aprender profissionalmente” (CNE, 2016). A escola precisa de criar momentos de reflexão conjunta para a melhoria da prática profissional dos docentes e da própria organização (Hargreaves, 1998). Os espaços e tempos de encontro para refletir, construir valores educativos e pedagógicos e partilhar visões constituem-se como instrumentos privilegiados no processo de transformação cultural da escola (Hamido, 2007; Senge, 2005 e 2006) e devem estar previstos na organização dos horários para que exista uma efetiva produção de respostas educativas eficazes (CNE, 2016).

“Por isso, o CNE recomenda que se alargue e aprofunde o trabalho em equipas profissionais e que se reforce a intencionalidade pedagógica dos tempos de trabalho em comum já existentes, como os Conselhos Pedagógicos e os Conselhos de Turma.”

(CNE, 2016: 34477)

A IGEC (2016) confirma que a gestão do Agrupamento em estudo disponibiliza tempos comuns para a realização de trabalho colaborativo aos docentes de Português e Matemática. Identifica formas de colaboração indireta entre os docentes da disciplina de Matemática, nomeadamente na harmonização dos instrumentos pedagógicos utilizados e também pela análise dos resultados escolares. Contudo, considera que não se evidenciam práticas intencionais de supervisão e monitorização em sala de aula. No seu relatório final, recomenda ao Agrupamento a “dinamização da observação e partilha de aulas numa perspetiva de supervisão colaborativa das práticas pedagógicas com o intuito de proporcionar o desenvolvimento profissional e promover bons processos de ensino e aprendizagem” (IGEC, 2016: 11).

Além disso, as escolas carecem de líderes que assumam o seu papel enquanto impulsionadores destas novas dinâmicas, ou seja, influenciadores de novas culturas organizacionais (Costa, 2008; CNE, 2016; Hamido, 2007; Senge, 2005 e 2006).

É, pois, urgente a dinamização/intensificação de culturas colaborativas e a implementação de práticas reflexivas nos contextos escolares, como medidas impulsionadoras de desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, promotoras do sucesso escolar dos alunos.

No que toca às diferenças entre escolas ao nível do contexto escola, as evidências mantêm-se com os alunos da escola A a manifestarem respostas menos concordantes do que os da escola B. A exceção à regra confirma-se na questão relativa à disponibilidade do diretor de turma no atendimento aos alunos. A IGEC (2016) também confirma a satisfação da comunidade escolar com o trabalho dos diretores de turma.

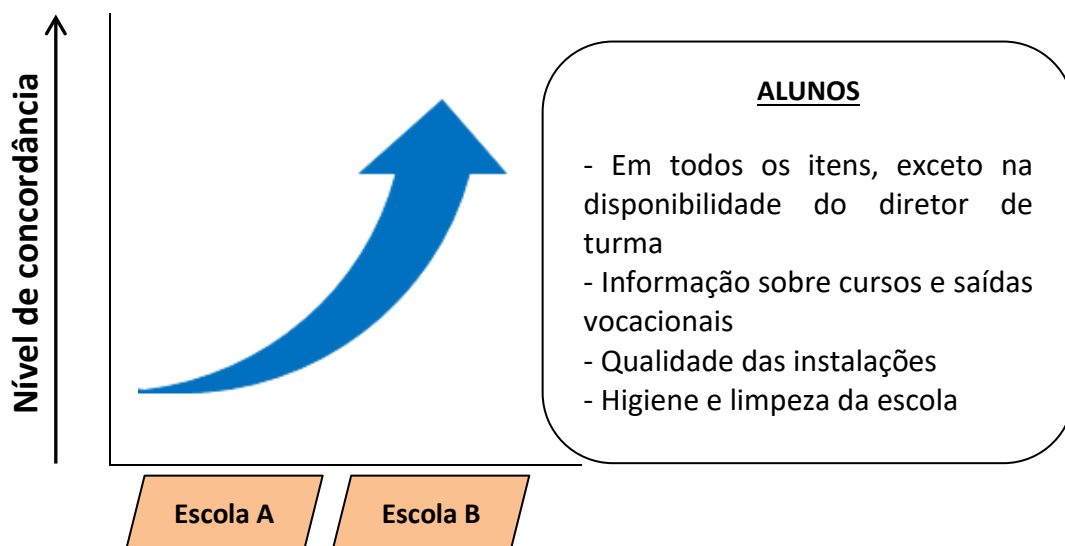
Na perspetiva dos alunos, este é o único item em que a correlação com o item escola não é estatisticamente significativa, sendo ligeiramente mais concordante na escola A do que a B. Em todos os outros itens existe um efeito escola que influencia as respostas dos alunos, com os dados dos testes aplicados a confirmarem que quanto mais concordante é a resposta, maior a probabilidade da mesma pertencer a um aluno da escola B.

Verificamos ainda que existem diferenças significativamente robustas entre as escolas no que concerne (i) à promoção de informação sobre os cursos e as saídas vocacionais, (ii) à satisfação com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.) e (iii) à satisfação com a higiene e a limpeza da escola.

Estes resultados, quer em contexto sala de aula, quer em contexto escola, vão ao encontro dos obtidos por Torres (2016). No seu estudo, sugere-se que as perspetivas dos alunos são influenciadas pelas diferenças dos contextos organizacionais e de socialização institucional, sendo capazes de identificar as principais características e opções políticas/pedagógicas das escolas que frequentam.

Na Figura: 5.7, destacam-se os principais fatores de diferenciação das respostas dos alunos de acordo com a escola frequentada.

Figura: 5.7 – Principais fatores de diferenciação entre escolas relativos ao contexto escola – perceção dos alunos

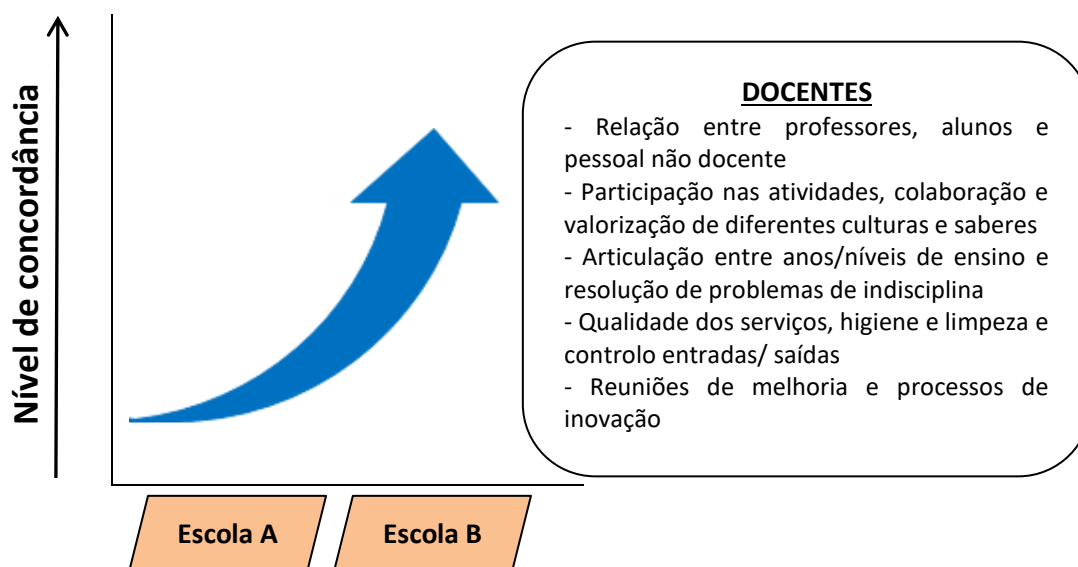


(Elaboração própria)

Esta tendência de opinião também se mantém no que se refere ao pessoal docente, com os professores da escola B a apresentarem respostas mais concordantes do que os da escola A, exceto na questão da direção ser disponível.

Apesar de existirem correlações estatisticamente significativas em vários itens, verificamos que os respectivos coeficientes de correlação de Spearman são superiores a -0,5 e inferiores a 0,5, o que revela uma fraca relação entre variáveis. O Teste U de Mann-Whitney entre o item escola e os itens de contexto escola confirma estes resultados correlacionais, apontando o fator escola como sendo capaz de influenciar a opinião dos professores nos seguintes aspetos (Figura: 5.8):

Figura: 5.8 – Principais fatores de diferenciação entre escolas relativos ao contexto escola – percepção dos professores



(Elaboração própria)

- Relação entre os professores e o pessoal não docente, entre os próprios professores e entre os alunos e os professores;
- Promoção da participação de toda a comunidade nas suas atividades, da existência de colaboração entre os membros da comunidade educativa e da valorização de diferentes culturas e saberes;
- Promoção da articulação entre os vários anos/níveis de ensino e resolução de problemas de indisciplina com justiça e de forma pedagógica;

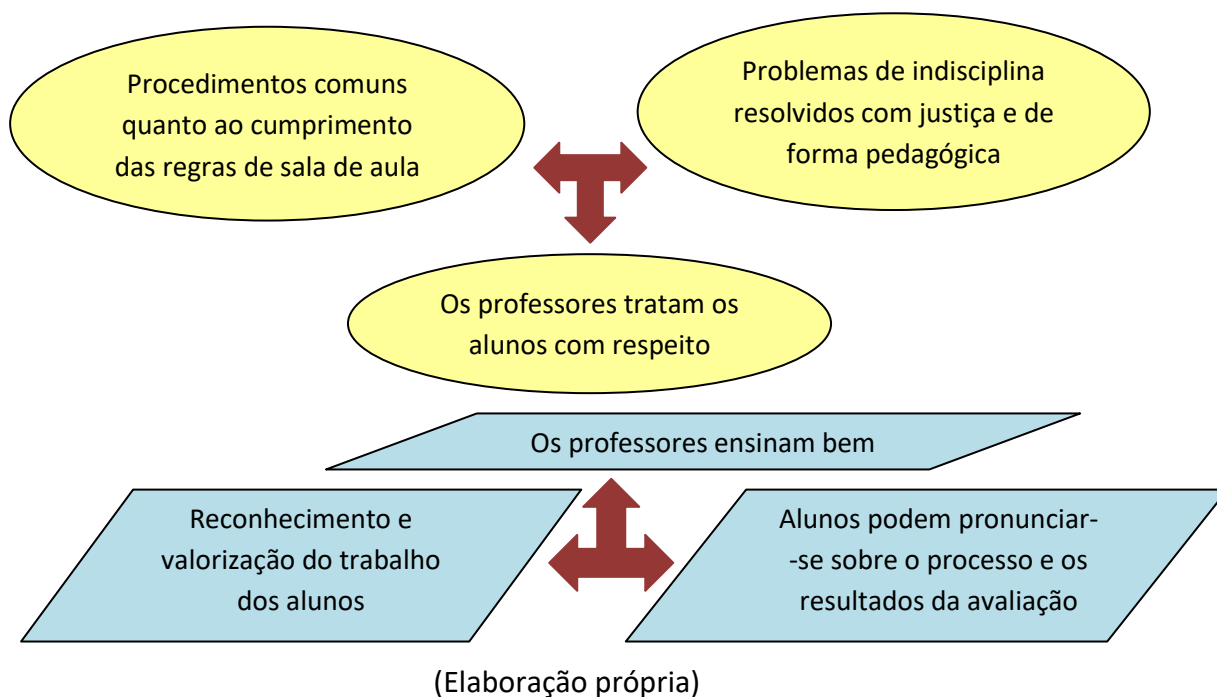
- Satisfação com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...), com a higiene e a limpeza da escola e eficácia do sistema de controlo de entradas e saídas na escola;
- Promoção na participação em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola, e introdução de processos de inovação.

Em síntese, verificamos que, de uma forma geral, o nível de satisfação de alunos e professores é maior na escola B, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas. Estamos em crer que o contexto específico de cada escola (caraterísticas físicas e humanas como o facto de uma escola ter menos de metade dos alunos e professores da outra, a localização geográfica, estando as escolas implantadas em áreas rurais e suburbanas distintas e a herança cultural escolar de cada uma) poderá estar na génese destas diferenças.

5.3 RELAÇÃO INTRA E INTER CONTEXTO SALA DE AULA E CONTEXTO ESCOLA

Constata-se também que, na opinião dos alunos, existe uma relação forte e positiva entre os procedimentos comuns quanto ao cumprimento das regras na sala de aula e (i) o facto de os problemas de indisciplina serem resolvidos com justiça e de forma pedagógica, e (ii) de os professores tratarem os alunos com respeito. Por sua vez, o reconhecimento e valorização do trabalho dos alunos é positivo e fortemente relacionado com (i) o facto de poderem pronunciar-se sobre o processo e os resultados da avaliação e (ii) de os professores ensinarem bem. Em nosso entender, estes dados apontam caminhos com sentido, reveladores da coerência de opiniões nas respostas dadas pelos alunos (Figura: 5.9).

Figura: 5.9 – Indicadores estatisticamente significativos e fortemente correlacionados
– percepção dos alunos

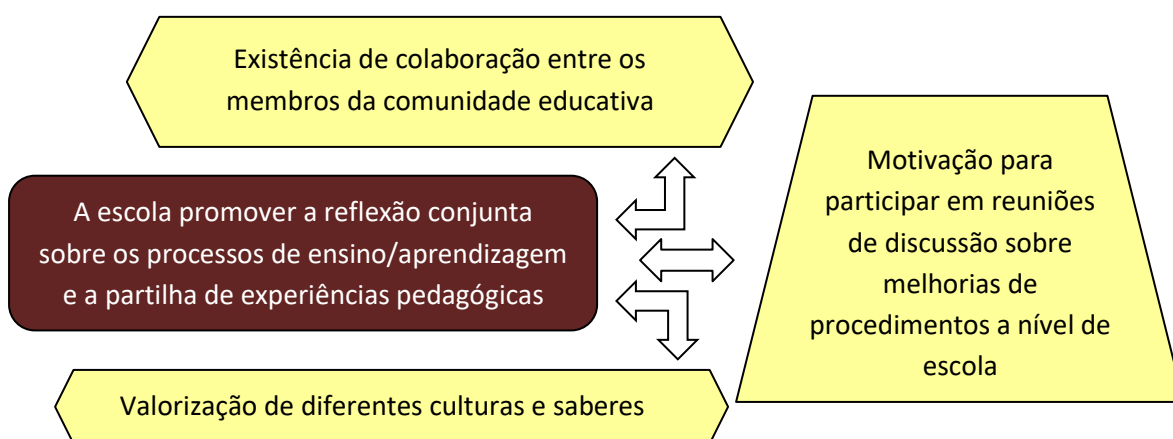


Este estudo permitiu ainda demonstrar a forte relação entre:

- A promoção de informação sobre os cursos e as saídas vocacionais e (i) a promoção de apoio aos alunos com dificuldades, e (ii) o apoio aos alunos nas opções vocacionais prestado pelos SPO;
- A satisfação com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.), com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...) e com a higiene e a limpeza da escola;
- O sistema de controlo de entradas e saídas na escola ser eficaz e a Direção ser competente e dinâmica;
- A participação dos alunos em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola, a introdução, frequentemente, de processos de inovação e as sugestões dos alunos serem tidas em conta pelos professores e pela Direção.

Na perspetiva dos docentes (Figura: 5.10), os resultados do teste de correlação evidenciam forte relação entre o facto de a escola promover a reflexão conjunta sobre os processos de ensino/aprendizagem e a partilha de experiências pedagógicas e (i) a existência de colaboração entre os membros da comunidade educativa, (ii) valorizarem-se diferentes culturas e saberes, e (iii) a escola motivar os professores a participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola.

Figura: 5.10 – Indicadores estatisticamente significativos e fortemente correlacionados
– percepção dos professores



(Elaboração própria)

Destacamos, também, a relação positiva e moderadamente forte entre os seguintes itens:

- A boa relação entre os alunos e o pessoal não docente e entre os professores e o pessoal não docente;
- A colaboração entre os membros da comunidade educativa, a valorização de diferentes culturas e saberes e a satisfação com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...);
- A valorização de diferentes culturas e saberes, a satisfação com a qualidade dos serviços da escola (bar, refeitório, reprografia, secretaria...) e a participação em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola;

- Auscultação dos professores durante o seu processo de avaliação e o seu trabalho ser reconhecido e valorizado. A este respeito, Canelas, *et al.* (2017) referem a elevada percentagem de professores portugueses que se sentem muito pouco reconhecidos no seu local de trabalho (26% declararam nunca terem sido reconhecidos). No nosso estudo, apesar de 56,4 % das respostas concordarem totalmente com o facto de o trabalho ser reconhecido e valorizado, verificamos que 35,6% não concordam nem discordam e 8% discordam. Pensamos que uma forma de reconhecer o mérito e valorizar o trabalho passa por processos de avaliação de desempenho docente justos e transparentes. A legislação para o efeito prevê o reconhecimento do mérito e diferencia positivamente os 25% de professores da escola. Assim, esta forte relação obtida entre processo de avaliação docente e reconhecimento/valorização do seu trabalho apela, a nosso ver, para um processo de avaliação mais rigoroso e que promova efetivamente os melhores docentes.
- A participarem em reuniões de discussão sobre melhorias de procedimentos a nível de escola e a introdução de processos de inovação;
- A direção saber gerir conflitos e (i) os problemas de indisciplina serem resolvidos com justiça e de forma pedagógica, (ii) as propostas dos professores serem tidas em consideração pela direção, (iii) a direção ser disponível, e (iv) a direção partilhar competências e responsabilidades.

Estes resultados salientam a importância das escolas e dos seus líderes valorizarem e incentivarem a participação democrática na tomada de decisões (Torres & Palhares, 2009) como fator intimamente ligado à eficácia das escolas (Lima 2009). Todavia, Lima (1998) alerta-nos para a existência de diferentes formas e níveis de participação na vida democrática das escolas que estão fortemente dependentes do contexto escolar onde se inserem. Segundo o autor, essa participação pode ser ativa (elevado envolvimento na organização), passiva (baixo envolvimento na organização – desinteresse, alheamento, alienação de responsabilidades) ou até mesmo a não participação.

Como já vimos anteriormente, o envolvimento dos elementos da comunidade educativa e a partilha de responsabilidades poderá ser um importante fator de motivação profissional e pedagógico dos diversos membros escolares, de cumprimento dos seus deveres, de melhoria organizacional da escola e de promoção de uma cultura escolar integradora capaz de promover o sucesso escolar (Lima, 2009; Torres & Palhares, 2009).

A este propósito, Lima (1998) e Marques (2007) sugerem que existe uma relação entre participação e satisfação. Salientam que a participação pode ser um instrumento de aumento de produtividade e satisfação.

A participação democrática na tomada de decisões das escolas é fundamental para a escola, elevando o sentido de pertença e identidade dos indivíduos com a política da organização e, conseqüentemente, maior satisfação, o que conduzirá, inevitavelmente, a melhores desempenhos. Ao invés, limitar a participação democrática à possibilidade de escolher quem decide ou quem coordena é, em nosso entender, muito redutora pois não incorpora o como nem o que se decide. Não concebemos que caiba ao diretor e a alguns professores dirigir a escola e decidir por todos. Os alunos não deverão limitar-se a assistir às aulas e irem-se embora. Com a participação de todos, pensamos, a escola poderá desempenhar as suas funções com maior qualidade e eficácia.

5.4 SUGESTÕES DE MELHORIA

Relativamente às sugestões de melhoria apresentadas pelos alunos, podemos verificar que a esmagadora maioria dos alunos centra as suas propostas de melhoria de funcionamento ao nível do contexto escola, em detrimento do contexto sala de aula.

Os resultados evidenciam uma maior participação dos alunos da escola A (87%) em relação aos da escola B (43%), no que se refere à indicação de propostas de melhoria do funcionamento da escola. Parece-nos que os alunos da escola A demonstram um sentido crítico e participativo mais afinado, focando aspetos relacionados com a cultura de escola, as relações interpessoais, os materiais, equipamento e instalações, os serviços prestados e as regras instituídas. Estes resultados podem também significar um grau de exigência menor dos alunos da escola B devido ao contexto sociocultural mais desfavorecido, onde se insere a população da referida escola. Por outro lado, a menor dimensão da escola B, facilitadora da relação entre os diversos atores e da celeridade de atuação, pode também influenciar a percepção e o posicionamento dos discentes relativamente a este aspeto.

No entanto, verificamos que apenas cinco respostas da escola A elencam melhorias ao nível do contexto sala de aula, a saber: (i) atividades mais frequentes e mais visitas de estudo; (ii) organização e criatividade dos professores (apresentação das aulas, acumulação de testes, trabalhos, ...); e (iii) ajudar os alunos que mais necessitam. Diferentemente, na escola B, dois alunos referem “mais atividades”.

A maioria das sugestões apresentadas prende-se com o funcionamento da escola fora do contexto de sala de aula.

Na escola A, destaca-se a importância da melhoria do (i) serviço prestado no refeitório, nomeadamente a qualidade da comida e na redução das filas da cantina; (ii) as condições na escola no que se refere às instalações para as atividades letivas e nos espaços de serviço e entretenimento; (iii) relação dos funcionários com os alunos; (iv) higiene das instalações; e (v) equipamentos informáticos. Relativamente à escola B, salienta-se a melhoria ao nível do (i) campo de jogos exterior e (ii) aos aspetos relacionados com a internet.

A este propósito, o CNE (2016) realça a importância de ouvir cuidadosamente a opinião dos alunos e suas sugestões como um fator essencial na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, perceber o que os alunos pensam poderá influenciar os seus comportamentos, a sua adaptação e as suas aprendizagens (Morais, 2012; Thiébaud, 2005).

Quanto ao pessoal docente, verificamos que 16 (52%) dos inquiridos da escola B não mencionaram qualquer sugestão de melhoria, enquanto na escola A foram substancialmente menos, apenas 23 (33%).

No que se refere à escola A, apresentamos as principais sugestões de melhoria por ordem de decrescente:

- O ambiente entre toda a comunidade educativa (diálogo e compreensão entre todas as partes; relacionamento interpessoal – professores, pessoal não docente e seu envolvimento; motivação para uma verdadeira cultura de escola; multiplicidade cultural);
- Gestão de recursos humanos (atribuição de cargos ao pessoal com perfil; formação pessoal não docente; atuação do pessoal não docente; rotatividade das tarefas, colocação de mais assistentes operacionais);
- Reconhecimento e valorização do trabalho efetuado (respeito pelos profissionais da educação);
- Material informático (melhores computadores, audiovisuais, funcionamento da internet);
- A organização dos apoios educativos; acabar com a Ocupação Plena dos Tempos Escolares (OPTE); melhoria de todos os serviços de apoio ao trabalho docente (secretaria com atendimento personalizado; reprografia; etc.); tornar a escola mais atrativa no que concerne às instalações, espaços interiores e exteriores (aspeto estético, principalmente salas de aula); e programa informático facilitador para docentes e diretores de turma (livro de ponto digital).

Quanto à escola B, destacamos as seguintes sugestões de melhoria:

- Direção mais disponível e aberta às sugestões dos professores; melhorar a internet e computadores nas salas; e criar/equipar salas específicas para atividades laboratoriais;

- Acabar com a OPTE e proporcionar horários de trabalho colaborativo; melhorar o funcionamento das reuniões de articulação; reduzir os excessivos apoios educativos dos alunos com necessidades educativas especiais; promover uma efetiva reflexão, aberta, sobre organização e processos, sem medo de inovar; e reduzir a componente não letiva a cumprir na escola.

De acordo com Noyce, Perda & Traver (2000), parece-nos que esta recolha de dados/sugestões sobre o Agrupamento poderá constituir-se como caminho válido para a tomada de decisões políticas e pedagógicas fundamentadas, na procura de uma escola de qualidade.

6. CONCLUSÕES

6. CONCLUSÕES

“Na verdade, não há uma solução, não se pode dizer às escolas nem aos educadores como é que eles devem proceder, mas pode-se produzir um conhecimento que torne as pessoas mais habilitadas a analisar criticamente aquilo que fazem e escolher entre várias opções possíveis.”

(Canário, 2004: 74).

De acordo com os objetivos definidos e os resultados obtidos no presente estudo, parece-nos autorizado retirar o seguinte quadro de conclusões:

1. Foi possível identificar e hierarquizar, na perspetiva de alunos e professores, um conjunto de pontos fortes e pontos fracos da escola. Realçamos os seguintes pontos fortes:
 - Os alunos consideram que aprendem com as experiências realizadas em contexto de sala de aula, que os professores informam os alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas, e que cumprem com os seus deveres. Reconhecem o apoio que a escola promove junto dos alunos com dificuldades, o apoio prestado pelos SPO nas opções vocacionais e a disponibilidade do diretor de turma no atendimento aos alunos;
 - Os docentes destacam a existência de uma boa relação entre os professores e os alunos, a informação aos alunos sobre as finalidades, os objetivos e os critérios de avaliação das disciplinas, a adequação e articulação com o projeto educativo dos critérios e instrumentos de avaliação dos alunos, e a auscultação dos alunos durante o seu processo de avaliação. Admitem ainda como indicadores relevantes o cumprimento dos deveres de professores, o conhecimento dos documentos estruturantes do Agrupamento e o apoio que a escola promove junto dos alunos com dificuldades.

Os pontos fracos, nos quais o Agrupamento deverá, em nosso entender, concentrar esforços para a melhoria, são:

- Ausência de utilização do computador na sala de aula, por parte dos alunos (ferramenta essencial na promoção de atividades práticas de aprendizagem);
 - A contradição de opiniões, já que os professores consideram como ponto fraco o cumprimento dos deveres dos alunos;
 - A ausência de procedimentos comuns quanto ao cumprimento de regras na sala de aula (falta de evidências da prática de articulação horizontal ao nível das disciplinas e dos conselhos de turma);
 - A satisfação com a qualidade das instalações da escola e com a sua higiene e limpeza;
 - A participação dos alunos em clubes e projetos da escola;
 - Os processos de inovação introduzidos pela escola (dinamização de novas metodologias de ensino e trabalho colaborativo entre docentes).
2. De uma forma geral, alunos e professores fazem uma apreciação bastante positiva do serviço prestado pelas escolas do Agrupamento. O seu grau de satisfação com a escola pode ser qualificado de elevado.
3. Na comparação entre as realidades de escolas distintas do mesmo Agrupamento verifica-se que, na grande maioria das questões formuladas, o fator escola frequentada tem efeito na opinião quer de alunos quer de professores. As respostas de alunos e professores da escola A são, em regra, menos concordantes do que as da escola B. Todavia, os únicos itens fortemente correlacionados com o fator escola e que as diferenciam significativamente pertencem aos alunos, nomeadamente: a promoção de informação sobre os cursos e as saídas vocacionais; a satisfação com a qualidade das instalações da escola (salas de aula, espaços desportivos, recreio, etc.); e a satisfação com a higiene e a limpeza da escola.

4. Foi possível recolher e hierarquizar sugestões, que na perspetiva de alunos e professores, poderão contribuir para a melhoria do funcionamento e serviço prestados pelo Agrupamento, a saber:
- Os alunos da escola A destacam a importância da melhoria do (i) serviço prestado no refeitório, nomeadamente a qualidade da comida e a redução das filas da cantina; (ii) as condições na escola no que se refere às instalações para as atividades letivas e nos espaços de serviço e entretenimento; (iii) relação dos funcionários com os alunos; (iv) higiene das instalações; e (v) equipamentos informáticos;
 - Relativamente à escola B, sobressai a melhoria ao nível (i) do campo de jogos exterior e (ii) dos aspetos relacionados com a internet.
 - No que se refere aos professores da escola A, salienta-se:
 - O ambiente entre toda a comunidade educativa (diálogo e compreensão entre todas as partes; relacionamento interpessoal – professores, pessoal não docente e seu envolvimento; motivação para uma verdadeira cultura de escola; multiplicidade cultural);
 - A gestão de recursos humanos (atribuição de cargos ao pessoal com perfil; formação pessoal não docente; atuação do pessoal não docente; rotatividade das tarefas, colocação de mais assistentes operacionais);
 - O reconhecimento e valorização do trabalho efetuado (respeito pelos profissionais da educação);
 - O material informático (melhores computadores, audiovisuais, funcionamento da internet);
 - A organização dos apoios educativos; acabar com a OPTE; melhoria de todos os serviços de apoio ao trabalho docente (secretaria com atendimento personalizado; reprografia; etc.); tornar a escola mais atrativa no que concerne às instalações, espaços interiores e exteriores (aspeto estético, principalmente salas de aula); e programa informático facilitador para docentes e diretores de turma (livro de ponto digital).

- Os docentes da escola B evidenciam:
 - Maior abertura e disponibilidade da direção às sugestões dos professores; melhorar a internet e computadores nas salas; e criar/equipar salas específicas para atividades laboratoriais;
 - Acabar com a OPTE e proporcionar horários de trabalho colaborativo; melhorar o funcionamento das reuniões de articulação; reduzir os excessivos apoios educativos dos alunos com necessidades educativas especiais; promover uma efetiva reflexão, aberta, sobre organização e processos, sem medo de inovar; e reduzir a componente não letiva a cumprir na escola.

A finalizar o estudo, reconhecemos que outros agentes educativos ficaram por “ouvir”. Em futuras investigações, seria interessante auscultar também a opinião do diretor, das famílias dos alunos e do pessoal não docente.

Parece-nos oportuno sugerir ainda a utilização de outras opções metodológicas na recolha da opinião dos diversos atores educativos. Sabemos que o recurso à investigação quantitativa apresenta vantagens mas também limitações. No entanto, a combinação dos paradigmas quantitativo e qualitativo (entrevistas) poderá ser uma opção bastante viável e útil na recolha de dados, permitindo que ambos os métodos se complementem na procura de respostas para os problemas identificados.

Em suma, sabemos que a perceção que os atores educativos têm da sua organização está implicitamente ligada às características e à cultura da própria instituição e estamos persuadidos de que este ensaio sobre o funcionamento da escola poderá contribuir para uma mudança cultural com vista à melhoria e ao bem-estar comum.

7. BIBLIOGRAFIA

7. BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto, Portugal: ASA Editores, SA.
- Alcobia, P. (2001). Atitudes e Satisfação no trabalho. In J. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Orgs.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 281-306). Lisboa, Portugal: McGraw-Hill.
- Almeida, M. (2012). *Liderança escolar e satisfação com o líder: uma relação possível?* Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal. Recuperado em 5 fevereiro, 2017, de <http://hdl.handle.net/10400.26/8734>
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), 7-28. Recuperado em 26 março, 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/374/37413202.pdf>
- Anyon, J. (1995). Race, social class, and educational reform in an inner-city school. *Teachers College Record*, 97 (1), 69-94.
- Baço, M. (2013). *O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente, um projeto de desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Recuperado em 4 fevereiro, 2015, de <http://hdl.handle.net/10437/4334>
- Baptista, J. (2017). Beyond PISA: desafios para continuar a melhorar. In Canelas, A., Rodrigues, A., Gregório, C., Faria, E., Ramos, F., Rodrigues, I., Félix, P. & Perdigão, R. (Orgs.), *Estado da Educação 2016* (pp. 276-287), Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 26 dezembro, 2017, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf

- Brisk, M. (1999). Diferencias en Estudiantes de Diversidad Linguística e Cultural: Factores Principales. In L. G. Resendes (Org.), *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica* (pp. 29-43). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Cação, R. (2010). *Testes Estatísticos. Testes paramétricos e não paramétricos*. Recuperado em 25 outubro, 2017, de <https://pt.slideshare.net/rosariocacao/testes-parametricos-e-nao-parametricos-3396639>
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22 (1), 47-78. Recuperado em 25 setembro, 2016, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10082/9308>
- Canelas, A., Rodrigues, A., Gregório, C., Faria, E., Ramos, F., Rodrigues, I., Félix, P. & Perdigão, R. (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 26 dezembro, 2017, de http://www.cne.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para Auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2003). O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. In Carvalho, A. (Coord.) *Formação continuada de professores. Uma releitura das áreas de conteúdo* (1-15). São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspetiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado em 1 julho, 2015, de <http://hdl.handle.net/10400.2/2055>
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. M. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (Org.)

Liderança e estratégia nas organizações escolares (15-31). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

Costa, M. (2008). *A promoção da inovação e mudança nas escolas do 1º ciclo em agrupamento, no concelho de loures*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado em 2 fevereiro, 2015, de <http://hdl.handle.net/10400.2/1216>

Costa, N. (2012). *Satisfação dos profissionais docentes da escola Conde de Oeiras*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, Portugal. Recuperado em 18 janeiro, 2017, de <http://hdl.handle.net/10437/3661>

Dias, M. (2007). *O clima de escola visto pelos alunos. Um Estudo numa Escola Secundária no Concelho de Odivelas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado em 1 julho, 2015, de <http://hdl.handle.net/10400.2/652>

Endres, B. (2007). "The conflict between interpersonal relations and abstract systems in education". *Educational Theory*, 57, (2), 171-186.

Fernandes, D. (2011). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66. Recuperado em 17 março, 2015, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>

Fernandes, H., Raposo, J., Bertelli R., & Almeida L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172. Recuperado em 21 fevereiro, 2017, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2569>

Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Da avaliação ao contrato-programa de desenvolvimento da escola: As preocupações pedagógicas e curriculares dos gestores escolares. In M.P. Alves, E. A. Machado, & J. A. Fernandes (Orgs.), *Avaliação e Currículo: Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe*

(pp. 471-489). Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. Recuperado em 22 março, 2015, de <http://hdl.handle.net/10400.3/3753>

Gardner, H. (1999). A Teoria das Inteligências Múltiplas: Comentários sobre Pedagogia e Avaliação. In L. G. Resendes (org) *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica* (123-132). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

IGEC, (2016). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório do Agrupamento de Escolas*. Inspeção Geral de Educação e Ciência. Área Territorial de Inspeção do Centro. Recuperado em 15 setembro, 2016, de http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00

Hamido, G. (2007). A escola, ecologia viva e reflexiva: o poder de mudar. Revista *interações*, 7, 141-178. Recuperado em 13 outubro, 2014, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/349/304>

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa, Portugal: Mc Graw-Hill.

Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra, Portugal: Quarteto Editora.

Katja, R., Päivi, A., Marja-Terttu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behaviour, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72 (6), 243-249. doi: 10.1111/j.1746-1561.2002.tb07337.x

Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28 (1), 1-4. Recuperado em 15 janeiro, 2015, de <http://dx.doi.org/10.1080/13632430701799718>

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974 – 1988)* (2.ª ed.). Braga, Portugal: Universidade do Minho.

- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista Sociologia*, 19, 227-253. Recuperado em 13 outubro, 2014, de <http://hdl.handle.net/1822/11727>
- Lourdes, A. (2013). *Professor ou líder? A liderança no desempenho organizacional, um estudo de caso angolano*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Línguas e Administração, Leiria, Portugal. Recuperado em 2 fevereiro, 2015, de <http://hdl.handle.net/10437/3371>
- Lund, A. & Lund, M. (2013a). *Spearman's Correlation using Stata*. Laerd statistics. Recuperado em 25 outubro, 2017, de <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/mann-whitney-u-test-using-spss-statistics.php>
- Lund, A. & Lund, M. (2013b). *Mann-Whitney U Test using SPSS Statistics*. Laerd statistics. Recuperado em 25 outubro, 2017, de <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/mann-whitney-u-test-using-spss-statistics.php>
- Maciel, O., Nunes, A. & Claudino, S. (2014). Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)*, 6, 153-177. Recuperado em 10 agosto, 2017, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/got/n6/n6a10.pdf>
- Machado, N. (2002). *Cidadania e educação* (4.ª ed.). São Paulo, Brasil: Escrituras Editora (Coleção Ensaios Transversais).
- Manzini, E. (1990,1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158. Recuperado em 11 agosto, 2017 de <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinisaopaulo1990.pdf>
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

- Maroco, J. (2017). Assimetrias Educacionais em Portugal: Através das Lentes do PISA. In Canelas, A., Rodrigues, A., Gregório, C., Faria, E., Ramos, F., Rodrigues, I., Félix, P. & Perdigão, R. (Orgs.), *Estado da Educação 2016* (pp. 254-275), Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 26 dezembro, 2017, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf
- Marques, A. (2007). Factores de (in)satisfação docente na escola de hoje. Um estudo com professores do 1.º ciclo. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal. Recuperado em 8 agosto, 2016, de <http://hdl.handle.net/11328/45>
- Martins, J. (2008). *Burnout na profissão docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Recuperado em 10 janeiro, 2017, de <http://hdl.handle.net/10216/39380>
- Mesquita, M. (2010). *A Escola sob o olhar dos alunos dos Cursos de Educação e Formação: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas do concelho de Oliveira do Hospital*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado em 7 fevereiro, 2017, de <http://hdl.handle.net/10400.2/1707>
- Morais, M. (2012). *Interações na escola perspetivadas por alunos do 2º e 3º ciclo das escolas de Melgaço, Valença e Monção*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, Portugal. Recuperado em 15 fevereiro, 2015, de http://www.iset.pt/teses_mestrado_2012/18_Helena_Ribeiro_Morais_web.pdf
- Neves, J. (2001). Clima e cultura organizacional. In J. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Orgs.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 431-468). Lisboa, Portugal: McGraw-Hill.

- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise* (3ª ed, 13-43). Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2006). Entrevista: pela educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11, 111-126. Recuperado em 4 fevereiro, 2017, de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/701>
- Nóvoa, A., Alves, N., & Canário, R. (1999). *Portugal: discursos sobre política educativa num contexto de incerteza*. Lisboa, Portugal: Autores.
- Noyce, P., Perda, D., & Traver, R. (2000). Creating data-driven schools. *Educational Leadership*, 57 (5), 52-56. Recuperado em 1 novembro, 2014, de http://www.nyccharterschools.org/sites/default/files/resources/Creating_Data-Driven_Schools.pdf
- Pereira, J. (2011). *Liderança dos projetos escolares: um estudo numa escola do concelho da Lourinhã*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado em 2 fevereiro, 2015, de <http://hdl.handle.net/10400.2/2013>
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Pinho, P. (2011). *Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado em 12 julho, 2015, de <http://hdl.handle.net/10400.2/2116>
- Ponte, (2006). Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Recuperado em 10 de março, 2017, de <http://hdl.handle.net/10451/3007>

- Resendes, L. G. (2008). *Inclusão Educativa*. Recuperado em 28 outubro, 2014, de <http://elearning.uab.pt/mod/resource/view.php?id=129070>
- Santos, M. (1997). Qualidade das escolas. *Inovação*, 10 (2-3), 161.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na atividade docente*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado em 18 janeiro, 2017, de <http://hdl.handle.net/10400.8/217>
- Senge, P. (Coord.) (2005). *Escolas que aprendem: Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se preocupam pela educação*. Porto Alegre, Brasil: Editora Artmed.
- Senge, P. (2006). *A quinta disciplina: Arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro, Brasil: BestSeller.
- Silva, J. (2010a). Direcção, liderança e autonomia das escolas. In A. N. Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura (Orgs.), *A emergência do diretor da escola: Questões políticas e organizacionais. Atas do VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. Recuperado em 4 fevereiro, 2015, de <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/331/1/Direc%C3%A7%C3%A3o,%20lideran%C3%A7a%20e%20autonomia%20das%20escolas.pdf>
- Silva, J. (2010b). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Silva, S., & Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: Um estudo de caso numa escola secundária. *Revista portuguesa de pedagogia*, 45 (1), 111-142. Recuperado em 7 janeiro, 2015, de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1297/745>
- Silva, N., & Henriques, S. (2016). Dos estilos aos compromissos de aprendizagem: Quando as interações lideram. In L. Miranda, P. Alves, & C. Morais (eds.), *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas* (pp. 134-146).

- Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado em 4 fevereiro, 2017, de <http://hdl.handle.net/10400.2/5471>
- Solomon, D. (2001). Conducting web-based surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7 (19). Recuperado em 4 agosto, 2017, de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=19>
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto, Portugal: Profedições.
- Spínola, M. (2010). *Liderança e projeto educativo de escola: relações, discursos e práticas. Estudo de caso numa escola pública do 1º ciclo do ensino básico da RAM*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal. Recuperado em 7 janeiro, 2015, de <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=1ZCDos16pAM%3D&tabid=2817>
- Torman, V., Coster, R., & Riboldi, J. (2012). Normalidade de variáveis: métodos de verificação e comparação de alguns testes não-paramétricos por simulação. *Revista HCPA*, 32 (2), 227-234. Recuperado em 3 outubro, 2017, <http://www.seer.ufrgs.br/hcpa/article/viewFile/29874/19186>
- Torres, L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado em 14 de abril, 2016, de <http://hdl.handle.net/1822/5716>
- Torres, L. (2016). A narrativa da liderança escolar em tempos performativos: notas críticas a partir do olhar dos alunos. In T. Burns, T. Seabra & L. Torres, *Organização da rede escolar* (81-108). Lisboa, Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*. 14, 77-99. Recuperado em 26 novembro, 2014, <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1109/919>.

- Torrinha, F., & Bento, D. (1991, Setembro). Os patos preferem a escola. *Noesis*, 20. Recuperado em 28 outubro, 2014, de <http://elearning.uab.pt/mod/resource/view.php?id=129072>
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. A working paper, Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). Recuperado em 7 junho, 2016, de <https://www.mcrel.org/wp-content/uploads/2016/06/Balanced-Leadership%C2%AE-What-30-Years-of-Research-Tells-Us-about-the-Effect-of-Leadership-on-Student-Achievement.pdf>
- Thiébaud, M. (2005). *Climat scolaire*. Recuperado em 13 fevereiro, 2015, de <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>
- Valente, H. (2014). *A (in)disciplina na escola: a voz dos alunos. Um contributo para um estudo na Escola Secundária com 2.º e 3.º ciclos Professor Reynaldo dos Santos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Recuperado em 1 julho, 2015, de <http://hdl.handle.net/10400.2/3220>
- Vasconcelos de Oliveira, O. (2012). *Clima, cultura e estilos de liderança em escolas agrupadas e “mega-agrupadas”*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior da Educação e do Trabalho, Porto, Portugal. Recuperado em 31 outubro, 2014, de http://www.iset.pt/teses_mestrado_2012/Otelinda_Oliveira_web.pdf

Documentos legislativos

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série, 126, 3340-3364.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos públicos da Educação pré-escolar e dos ensinos básico e Secundário. Diário da República, 1.ª série, 79, 2341-2356.

Parecer n.º 5/2016, de 18 de Novembro (Conselho Nacional de Educação). Organização da escola e promoção do sucesso escolar. Diário da República, 2.ª série, 222, 34472-34479.

Portaria n.º 1181/2010, de 16 de Novembro. Definição dos procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário da rede pública do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série, 222, 5203-5205.

Recomendação n.º 4/2011, de 26 de Abril (Conselho Nacional de Educação). Reordenamento da Rede Escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos. Diário da República, 2.ª série, 80, 18186-18191.

Recomendação n.º 2/2015, de 25 de Março (Conselho Nacional de Educação). Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República, 2.ª série, 59, 7384-7387.

