

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Avaliação externa:
perceções das lideranças de escolas TEIP e não TEIP

Silvana Nunes Martinho Almeida Costa

2021

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**Avaliação externa:
perceções das lideranças de escolas TEIP e não TEIP**

Silvana Nunes Martinho Almeida Costa

Dissertação orientada pela Professora Doutora Isolina Oliveira

2021

A investigação desenvolvida no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento – Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372 – FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



RESUMO

A avaliação dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) é um processo criado em 2002 que incide sobre diversos domínios do quotidiano da Escola. Desde a sua criação ocorreram três ciclos de avaliação que resultaram em modificações no processo a cada mudança de ciclo. Esta dissertação tem como objetivo identificar perceções das lideranças de AE/ENA pertencentes e não pertencentes ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) sobre a avaliação externa das escolas (AEE) no atual ciclo de avaliação. Foi seguida a abordagem metodológica mista com design exploratório sequencial. Os dados foram obtidos a partir dos relatórios de avaliação externa das escolas disponibilizados pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), e de um questionário desenvolvido para esta investigação baseado no Quadro de Referência do Terceiro Ciclo de AEE. A justiça social e curricular esteve subjacente à seleção dos itens do principal instrumento de recolha de dados pela importância da sua concretização nas decisões e ações educativas. O questionário foi posteriormente aplicado a 15 agrupamentos de escolas e os dados obtidos foram sujeitos a tratamento estatístico.

Os resultados evidenciam que as perceções dos professores com cargos de liderança diferem significativamente em relação ao contexto socioeconómico em que o AE/ENA está inserido e não há diferenças significativas em relação à pertença ao programa TEIP do seu AE/ENA nem ao cargo de liderança que ocupam. Verificou-se também que os AE/ENA localizados em contextos mais desfavorecidos apresentam maior discordância em relação à classificação da IGEC do que os AE/ENA localizados em contextos mais favorecidos. Este facto pode significar que os AE/ENA pertencentes a meios socioeconómicos mais desfavorecidos lutam com dificuldades eventualmente semelhantes quer sejam TEIP ou não-TEIP e que por isso não se sentem avaliados com justiça já que o seu meio é adverso e exige muito mais esforço, estratégias e resiliência do que outros AE/ENA localizados em meios mais favoráveis.

Palavras-chave: Avaliação externa de escolas; Contexto socioeconómico, Justiça social e curricular, TEIP, Lideranças escolares.

ABSTRACT

The assessment of Groupings of Schools and Non-Grouped Schools (AE/ENA) is a process created in 2002 that focuses on different areas of everyday life at the School. Since its creation, there have been three evaluation cycles that resulted in changes in the process at each cycle change. This dissertation aims to identify the perceptions of AE/ENA leaders belonging and not belonging to the Priority Intervention Education Territories program (TEIP) about the external evaluation of schools (AEE) in the current evaluation cycle. The mixed-methods methodology with the sequential exploratory design was followed. Data were obtained from external evaluation reports of schools made available by the General Inspectorate of Education and Science (IGEC) and from a questionnaire developed for this investigation based on the Reference Framework for the Third Cycle of AEE. Social and curricular justice underpinned the selection of items in the main data collection instrument due to the importance of its implementation in educational decisions and actions. The questionnaire was subsequently applied to 15 schools, and the data obtained were subjected to statistical treatment.

The results show that teachers' perceptions of leadership positions differ significantly concerning the socioeconomic context in which the AE/ENA is inserted, and there are no significant differences concerning belonging to the TEIP program of their AE/ENA or to the leadership position that they occupy. It was also found that the AE/ENA located in more disadvantaged contexts had a greater disagreement with the IGEC classification than the AE/ENA located in more favored contexts. This fact may indicate that AE/ENA belonging to more disadvantaged socioeconomic backgrounds struggle with similar difficulties whether they are TEIP or non-TEIP. Therefore, they do not feel judged fairly as their environment is adverse and requires more effort, strategies, and resilience than other AE/ENA located in more favorable environments.

Keywords: External evaluation, Socioeconomic context, Social justice and curriculum, TEIP, School leaders.

*Às minhas filhas
Inês, Joana e Sofia,
com muito amor.*

E a ti meu Bi.

AGRADECIMENTOS

À minha família por ser o suporte emocional que me permitiu concluir este objetivo pessoal.

À Professora Doutora Isolina Oliveira, minha orientadora, pelo apoio, disponibilidade e ânimo que me transmitiu ao longo deste percurso. Pelo seu aconselhamento e procura de soluções sempre que houve adversidades. E também pelo seu extraordinário conhecimento que me facultou a possibilidade de concluir a investigação.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica por todos os ensinamentos e conhecimentos que me proporcionaram.

Aos colegas de curso pelo espírito de grupo e sentido de partilha.

Às direções dos agrupamentos de escolas que colaboraram na resposta ao questionário e sem as quais este estudo não seria possível.

ÍNDICE

RESUMO	4
ABSTRACT	5
AGRADECIMENTOS	7
ÍNDICE	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	10
ÍNDICE DE QUADROS.....	10
ÍNDICE DE TABELAS.....	11
ÍNDICE DE FIGURAS.....	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGISLATIVO	15
1.1. Avaliação Externa de Escolas.....	16
1.1.1. Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas.....	22
1.1.2. A Equidade na Avaliação Externa das Escolas	27
1.2. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	35
1.2.1. Criação dos TEIP.....	35
1.2.2. Programa TEIP3.....	37
1.3. Justiça social e curricular.....	43
1.4. Liderança escolar	48
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	53
2.1. Objetivos e questões de Investigação.....	54
2.2. Design de investigação.....	54
2.3. Desenvolvimento e aplicação do questionário	59
2.4. Amostra.....	61
2.5. Análise dos dados	62
2.5.1. Análise documental	62
2.5.2. Análise estatística	65
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	67
3.1. Validação do Questionário	68
3.2. Estatística Descritiva	69
3.3. Estatística Inferencial: MANOVA não-paramétrica	71
3.3.1. Efeito do estatuto TEIP.....	71
3.3.2. Efeito do contexto socioeconómico da escola ou agrupamento	72

3.3.3. Efeito do cargo dos participantes	75
3.4. Satisfação das Lideranças com a classificação da IGEC nos quatro domínios.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
Limitações do Estudo	81
Perspetivas Abertas pelo Estudo	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS	88
Anexo I: Questionário_Google Forms	89
Anexo II: Estrutura do Questionário.....	94
Anexo III: Estatística descritiva dos itens do questionário	99
Anexo IV: Testes à Normalidade dos itens do questionário em relação ao estatuto TEIP	102
Anexo V: Testes à Normalidade e Homogeneidade da Variância dos itens do questionário em relação ao contexto socioeconómico.....	106
Anexo VI: Testes à Normalidade dos itens do questionário em relação ao cargo.....	118
Anexo VII: Teste de Hipóteses	128
Anexo VIII: Descritivos dos itens com diferenças estatisticamente significativas	136

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I. 1 - rácio relatórios/contraditórios por anos de avaliação externa de escolas	19
Gráfico I. 2 - concordância com o modelo de avaliação externa de escolas por ano de implementação	20
Gráfico I. 3 - opinião dos avaliados - alterações ao modelo de avaliação externa das escolas ..	22
Gráfico I. 4 - opinião dos avaliadores - alterações ao modelo de avaliação externa das escolas	23
Gráfico I.5 - conclusões no tempo esperado e percursos diretos de sucesso dos “alunos ase”, segundo o nível, ciclo e modalidade de ensino, em 2017/2018 e 2018/2019	31
Gráfico I.6 - indicador de equidade no ensino básico e secundário, por ciclo/nível de ensino e por distrito, em 2018/2019.....	32
Gráfico I. 7 - indicador de equidade em sete dos 15 municípios com maior número de alunos, nos diferentes níveis/ciclos de ensino, em 2018/19	33
Gráfico III. 1 - grau de satisfação das lideranças em relação ao domínio autoavaliação.....	77
Gráfico III. 2 - grau de satisfação das lideranças em relação ao domínio liderança e gestão	77
Gráfico III. 3 - grau de satisfação das lideranças em relação ao domínio prestação do serviço educativo	78
Gráfico III.4 - grau de satisfação das lideranças em relação ao domínio resultados.....	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro II.1 - Estrutura do questionário utilizado na investigação	61
Quadro II.2 - Características dos agrupamentos de escolas da amostra	62
Quadro II.3 - Documentos oficiais analisados	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I. 0.I - Conclusões no Tempo Esperado e Percursos Diretos de Sucesso dos alunos ASE (A ou B), segundo o nível, ciclo e modalidade de ensino e o escalão ASE (A ou B), em 2017/2018 e 2018/2019	31
Tabela III.1 - Fiabilidade dos itens por domínio	68
Tabela III.2 - Descrição da avaliação das escolas da amostra	70
Tabela III.3 - Descrição dos resultados dos itens do questionário	71
Tabela III.4 - Análise multivariada dos itens por estatuto TEIP	72
Tabela III.5 - Análise multivariada dos itens por contexto socioeconómico	73
Tabela III.6 - Identificadores e Questões com diferenças significativas (contexto socioeconómico)	73
Tabela III.7 - Teste de Kruskal-Wallis para os itens onde ocorreram diferenças significativas (contexto socioeconómico)	74
Tabela III.8 - Média, Assimetria e Curtose dos itens com diferenças significativas, por contexto socioeconómico	75
Tabela III.9 - Análise multivariada dos itens por cargo dos participantes	76

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I. 1 - número de unidades orgânicas teip nut II.....	38
Figura II. 1 - estratégia exploratória sequencial (adaptada ao presente estudo).....	58
Figura II.2 - exemplo do resultado da pesquisa do contexto de um agrupamento de escolas.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE/ENA - Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

IGE - Inspeção Geral de Educação

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência

PPM - Plano Plurianual de Melhoria

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

UO - Unidade Orgânica

INTRODUÇÃO

A avaliação dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) é um processo criado em 2002 que incide sobre diversos domínios do quotidiano da Escola enquanto organismo educativo. No total, desde a sua criação ocorreram três ciclos de avaliação que resultaram em modificações no processo a cada mudança de ciclo.

Apesar da evolução no processo de avaliação ser evidenciada com as alterações à regulamentação no início do ciclo avaliativo, o contexto socioeconómico onde cada AE/ENA está inserido, muitas vezes marcado por diversas dificuldades que resultam em indisciplina, abandono e insucesso escolar, é um fator demasiado heterogéneo a nível nacional, mas com efeitos fortes e peculiares que impedem uma abordagem equitativa por meio de legislação. Este cenário de diversidades e singularidade distribuído pelo país, contraria as lógicas tradicionais da homogeneização e convoca a escola à formação de indivíduos conscientes da sua realidade e da preservação da sua identidade cultural através do desenvolvimento de um currículo mais flexível e dialogante com as culturas (Martinazzo, Schmidt & Burg, 2015), em suma, um currículo justo.

As lideranças dos AE/ENA, nomeadamente, Diretor(a), Presidente do Conselho Geral e Coordenadores (EMAEI, TEIP e de Escola do Agrupamento) têm a dificuldade acrescida de, em situação desigual, serem avaliados sob critérios e medidas que poderão não estar ajustados às condições que vivenciam na sua instituição. O peso das decisões que tomam sejam ao nível de gestão curricular, pedagógica ou social, é determinante para o caminho da instituição escolar. Conhecem os problemas internos e externos e também as potencialidades particulares da sua instituição e do meio em que está inserida.

Esta dissertação incide sobre o mais recente ciclo de avaliação das escolas e tem como objetivo avaliar as perceções das lideranças de agrupamentos pertencentes e não pertencentes ao programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), sobre a avaliação nos domínios de autoavaliação, liderança e gestão, serviço educativo e resultados, e nos pontos fortes e áreas de melhoria indicados pela IGEC.

Para cumprir os objetivos propostos, foi seguida uma abordagem mista com design exploratório sequencial, com recolha de dados a partir dos relatórios de avaliação externa das escolas disponibilizados nas páginas oficiais *web* da escola e da IGEC, e de um questionário especialmente desenvolvido para esta investigação.

A descrição desta investigação divide-se em três capítulos: o Enquadramento Teórico e Legislativo, a Metodologia de Investigação e a Apresentação e Análise de Resultados. Para completar a investigação são apresentadas as Considerações Finais.

No primeiro capítulo apresenta-se o enquadramento teórico, abordando conceitos e perspetivas que sustentam este estudo e legislativo que serviu de base à investigação, com recurso a estudos de vários autores sobre a avaliação das escolas e, sendo o programa TEIP uma iniciativa governamental, recorre-se também aos normativos legais fundamentais ao seu desenvolvimento. Inicia-se com a descrição da evolução do processo da avaliação externa de escolas, desde a sua conceção legal a partir da aprovação do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) até à atualidade.

O segundo capítulo, Metodologia de Investigação, descreve e fundamenta a metodologia adotada bem como os procedimentos seguidos no processo de investigação, terminando com o desenvolvimento do questionário, posteriormente aplicado a uma amostra de 15 Agrupamentos de Escola (oito TEIP e sete Não-TEIP), num total de 56 respondentes.

O terceiro capítulo, Apresentação e Análise de Resultados, reflete a análise desenvolvida através de estatística descritiva em relação aos dados obtidos a partir das diferentes fontes, e a análise inferencial que permitiu verificar os efeitos da pertença do AE/ENA ao programa TEIP e do cargo dos participantes que responderam ao questionário na perceção da avaliação do AE/ENA a que pertencem.

Por fim, nas Considerações Finais reflete-se sobre os resultados, descrevem-se as limitações do estudo e apresentam-se propostas de investigação futura.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGISLATIVO

Numa época em que as questões relacionadas com a equidade e inclusão se destacam, importa analisar se a nova metodologia de avaliação externa de escolas pondera os efeitos das diferenças culturais e socioeconómicas que se mesclam nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (AE/ENA) do país. O sucesso educativo em AE/ENA de contextos socioeconómicos e culturais diversos terá conotações diversas porque os meios para o alcançar serão necessariamente diferentes.

“A avaliação da escola, enquanto organização, não pode deixar de se constituir enquanto avaliação de um fenómeno social contextualizado, que articula, sistemicamente, vetores como os atores, o contexto espaço-temporal e o enquadramento teórico-legislativo.”

(Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016, p.19)

As lideranças, poderão concordar, ou não, com a avaliação da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) em relação ao trabalho desenvolvido nas suas escolas ou agrupamentos. Daí, tratar-se com especial cuidado os temas relacionados com escolas que fazem parte do programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” que, à partida estão inseridas em contextos desfavorecidos e as “justiça social e justiça curricular” obrigatórias num projeto pedagógico escolar de qualidade.

1.1. Avaliação Externa de Escolas

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, designada por “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior”, que se aplica aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede, pública, privada, cooperativa e solidária, estabelece que a avaliação se estrutura tendo por base a autoavaliação e a avaliação externa e determina que “a autoavaliação das escolas tem carácter obrigatório e se desenvolve em permanência” (Fialho et al., 2014, pp. 149-150). No entanto, pela falta de regulamentação, as escolas não deram seguimento imediato à lei.

Recuando no tempo, os programas que antecederam a AEE em Portugal foram, segundo Gonçalves, Fernandes e Leite (2014, p.74): “i) Observatório da Qualidade da Escola - 1992-1999; ii) Programa AVES (Avaliação das Escolas Secundárias) - 1998-1999; iv) Projeto Qualidade XXI - 1999-2002; v) Lei n.º 21/2002, de 20 de dezembro; vi) Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação - 2004-2006” entre outros.

A publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro promove nas escolas a iniciativa para desencadear processos de avaliação, externa e de autoavaliação, incidindo sobre múltiplos domínios. A alteração à Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, pelo Art.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro, institui que o controlo de qualidade que deve ser aplicado ao sistema educativo visa a “promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão” (IGEC, 2021, p. 64).

A avaliação externa assenta em processos que visam contribuir para a melhoria da escola e que se articulam com a autoavaliação e a regulação do sistema educativo. Diversos autores (Morgado, 2004; Rebordão, 2010; Sá, 2009; Santos Guerra, 2011, apud Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016) salientam que a postura organizacional, no que respeita a questões de autoavaliação e avaliação externa, deve ser tratada com esse objetivo, a melhoria da escola, devendo contribuir para isso a mobilização de toda a comunidade educativa na análise e resolução dos problemas da instituição.

O quadro teórico para a avaliação da qualidade das escolas inclui processos de interação social, desenvolvidos na escola e comunidade e rege-se por “dimensões de análise formativa e sumativa, incluindo o contexto, o projeto da escola, a qualidade dos professores, os recursos humanos e os espaços, o currículo e os resultados dos alunos” (Nevo, 2007, apud Pacheco, Seabra e Morgado, 2014).

Neste sentido, pode interpretar-se a avaliação como um instrumento de medição em que os indicadores devem ser selecionados em conformidade com os objetivos pretendidos para o sistema educativo pelo poder político, como refere Clímaco (2005, p. 123),

“nenhuma seleção de indicadores é neutra”, está sempre ligada a referenciais ideológicos que condicionam o seu significado.

Desde o ano de 2006 cumpriram-se dois ciclos de avaliação externa dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas do território continental que disponibilizam a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário. O primeiro ciclo avaliativo foi concluído em junho de 2011, tendo sido avaliados 1131 AE/ENA e o segundo ciclo, iniciado em novembro de 2011, terminou em 2017 abrangendo 824 AE/ENA (Silvestre, Saragoça, & Fialho, 2016).

De acordo com Gonçalves et al. (2016), os dois ciclos avaliativos apresentaram diferenças na formulação dos objetivos, no quadro de referência e na escala de classificação utilizada. Segundo os autores, os objetivos no primeiro ciclo prendiam-se com o estímulo à aquisição de uma cultura de autoavaliação nas escolas, desenvolvendo maior autonomia e informação sobre o serviço público de educação enquanto o segundo ciclo, visou essencialmente a legitimação do processo de autoavaliação e de melhoria da escola. Os domínios de avaliação passaram de cinco indicadores (Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola) no primeiro ciclo, para três (Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão) no segundo ciclo. Também a escala de classificação sofreu alterações passando de quatro níveis (Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom) para cinco níveis (Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente). No segundo ciclo foram ainda introduzidos inquéritos de satisfação aplicados à comunidade educativa e o AE/ENA ficou obrigado à apresentação de um plano de melhoria para superar os pontos fracos identificados na Avaliação Externa.

As alterações referidas, afirmam Gonçalves et al. (2016), do primeiro para o segundo ciclo, foram sustentadas em recomendações e estudos de vários organismos, nomeadamente o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2008, 2010, 2011), “as organizações internacionais de referência” União Europeia (EU), OCDE e a UNESCO e um conjunto de peritos na área da avaliação (Ministério da Educação 2011, p. 15 apud Gonçalves et al., 2016, p. 213).

Os AE/ENA dispõem de 15 dias úteis, após terem conhecimento dos relatórios de AEE, para elaborarem o contraditório no caso de o quererem contestar. Não existe um modelo para o efeito nem limite de páginas. Após o contraditório e em caso de discordância, pode ser submetido um recurso dirigido a uma comissão designada para o efeito. No entanto, não há a devida imparcialidade porque não foi criada uma comissão independente, sendo este dirigido à tutela. A inspeção é responsável pela elaboração do modelo de avaliação e pelo julgamento do recurso conferindo uma eficácia quase nula ao contraditório. De acordo com Pacheco (2016), apenas um contraditório obteve a alteração solicitada num dos domínios, de entre todos os contraditórios entregues à IGE/IGEC nos primeiros oito anos de implementação da AEE.

O estudo “Contraditórios do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas: Uma análise quantitativa-qualitativa” (Pacheco, 2016) parte da análise dos relatórios e dos contraditórios publicados na página web da IGEC. Debruça-se sobre a análise dos contraditórios dos AE/ENA dos primeiro e segundo ciclos de avaliação externa. As variáveis de estudo são: i) o modelo de avaliação, ii) a discordância relativamente ao relatório e aos seus conteúdos, iii) o tempo de presença dos avaliadores na escola, iv) o impacto do relatório na escola e na comunidade, v) a tipologia do relatório, vi) a idoneidade dos avaliadores, e vi) as anotações propostas para a melhoria do modelo.

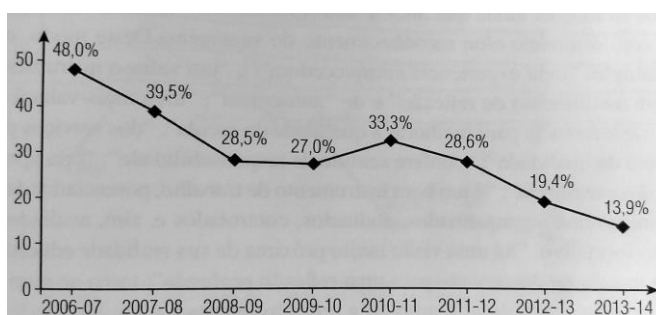


Gráfico I. 1 - Rácio relatórios/contraditórios por anos de avaliação externa de escolas

Fonte: Pacheco (2016, p. 73)

No gráfico I.1 observa-se que há diminuição dos contraditórios no período de tempo em estudo. Pacheco (2016) sugere que este facto pode dever-se à mudança para a liderança

unipessoal das escolas a partir do ano letivo 2008/2009 e/ou à apropriação gradual das escolas para com o modelo de avaliação.

No que concerne às variáveis consideradas, é oportuno destacar duas por transmitirem informações acerca da perceção das lideranças sobre a AEE, coincidindo com o que se pretende aprofundar nesta dissertação, i) o modelo de avaliação, e ii) a discordância relativamente ao relatório e aos seus conteúdos.

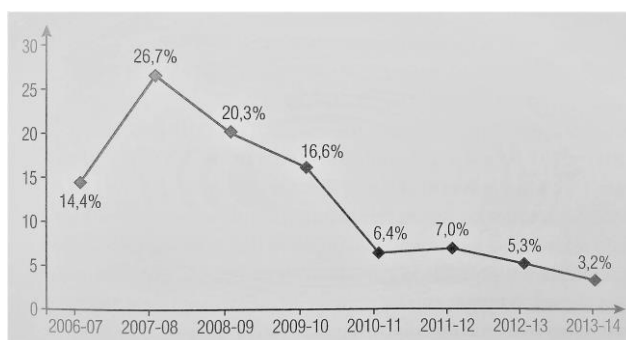


Gráfico I. 2 - Concordância com o modelo de avaliação externa de escolas por ano de implementação

Fonte: (Pacheco, 2016, p. 75)

Do gráfico I.2 retira-se que no 2.º ciclo de avaliação houve maior concordância com o modelo utilizado do que em relação ao modelo do 1.º ciclo.

Da análise do total dos contraditórios, entre os anos letivos 2006/2007 e 2013/2014, destacam-se como pertinentes em relação a este estudo que,

- 68,6% incluem discordâncias sobre a avaliação atribuída a um ou mais domínios do modelo,
- 41,6% invocam a correção de factos dos relatórios de avaliação, sobretudo os que estão relacionados com os resultados e com a caracterização socioeconómica da escola,
- 73,6% discordam da interpretação dos avaliadores, sendo o domínio mais apontado o dos resultados.

O autor concluiu que cerca de $\frac{2}{3}$ das escolas validam o modelo de AEE, mesmo nos casos de discordância com as classificações obtidas e que há tendência generalizada para o adotar nas suas práticas organizacionais e curriculares. A comprovar esta conclusão de Pacheco (2016), podem referir-se os três agrupamentos que após a sua primeira avaliação externa decidiram adotar o referencial da IGEC/AEE como o referencial de autoavaliação organizacional (Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016).

A clara influência da Avaliação Externa na autoavaliação de escola, verifica-se ao observar o paralelismo entre os documentos da IGEC e os modelos de autoavaliação mais utilizados nas escolas portuguesas (Terrasêca & Coelho, 2009). Os dois processos, avaliação externa e autoavaliação, embora sejam distintos e desenvolvidos por atores diferentes, na realidade complementam-se, pois, têm o objetivo fundamental comum que é a análise e reflexão sobre a escola a avaliar, procurando aspetos positivos que se deverão manter e valorizar, e aspetos negativos, a merecerem sugestões de resolução para incluir nos planos de melhoria. Estes, devem ser elaborados numa perspetiva de aumentar a qualidade do serviço educativo, ou seja, processos de autoavaliação e de avaliação externa de qualidade favorecem a superação dos pontos fracos diagnosticados e conseqüentemente a melhoria do serviço educativo.

No entanto, de acordo com Terrasêca e Coelho (2009), “As condições em que se desenvolvem estes processos avaliativos tenderão a incitar a que a autoavaliação se realize segundo a lógica do que é pedido pela avaliação externa, perdendo assim, o seu potencial transformador” (p.5). As autoras referem “que a avaliação concretizada pelas escolas, a partir ou para a avaliação externa, não reúne as condições necessárias para promover uma reflexão autêntica dos actores sobre as suas práticas” (Terrasêca & Coelho, 2009, p. 13), indiciando que os responsáveis pela autoavaliação de escola poderão ter dificuldade em serem imparciais e o resultado desta não servir ao seu real objetivo. A avaliação das escolas tem vindo a ser assumida como uma tarefa necessária e socialmente indispensável num contexto de culto global pela eficácia e garantia da qualidade. Proporciona um importante

dispositivo de autorregulação, que promove a prestação de contas e a responsabilização e que pode e deve propiciar o aumento da qualidade da instituição escolar.

No terceiro ciclo de avaliação, a IGEC voltou a dar relevo a este processo introduzindo o domínio Autoavaliação. Os outros três domínios avaliativos do novo ciclo que teve início em 2019, após a realização de uma fase piloto em 2018, são a Liderança e Gestão, o Serviço Educativo e os Resultados.

1.1.1. Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas

A publicação da IGEC, divulgada em junho de 2018, designada “Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 - Relatório”, relata um estudo sobre a perceção dos avaliados e dos avaliadores relativamente ao processo de AEE nesses três anos letivos. Os dados foram recolhidos através da aplicação de questionários. Das conclusões proferidas, salientam-se nesta dissertação, as relacionadas com o relatório da equipa de avaliação externa e os contributos para a alteração ao modelo de avaliação externa do 3.º ciclo avaliativo.



Gráfico I. 3 - Opinião dos AVALIADOS - Alterações ao modelo de avaliação externa das escolas

Fonte: IGEC (2018, p. 42)

A partir da análise do gráfico I.3 os avaliados (IGEC, 2018) consideraram os seguintes aspetos a melhorar no modelo de Avaliação Externa das Escolas:

“Cálculo do valor esperado tendo em conta um período mais longo, incluindo os anos mais recentes, e introdução de outras variáveis de contexto; Redução do peso excessivo dos resultados académicos na classificação do domínio Resultados e também na classificação dos outros domínios; Aumento do período de permanência da equipa de avaliação nos agrupamentos, visitando mais escolas.” (p. 43)

Os avaliadores, perante idênticas questões, apresentaram as seguintes respostas:



Gráfico I. 4 - Opinião dos AVALIADORES - Alterações ao modelo de avaliação externa das escolas

Fonte: IGEC (2018, p. 48).

Do gráfico I.4, retira-se que os avaliadores (IGEC, 2018) consideraram haver aspetos a melhorar no modelo de Avaliação Externa das Escolas e apontaram os seguintes:

“Diminuição do peso dos resultados académicos nas classificações nos domínios Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão; Revisão dos descritores da escala de avaliação e do texto explicativo de cada nível de classificação, de forma a evitar ambiguidades e incoerência entre os descritores e os juízos formulados nos domínios em avaliação; Cálculo do valor esperado tendo em conta os três últimos anos e incluindo outras disciplinas; Introdução de intervalos entre as entrevistas; Introdução da observação da prática letiva em contexto de sala de aula.” (p. 48)

Resumindo, tanto avaliados como avaliadores apresentaram concordância em relação à necessidade de alteração do cálculo do valor esperado e da redução do peso dos resultados académicos. Estes e outros aspetos referidos pelos avaliadores foram considerados na conceção do modelo de avaliação do 3.º ciclo.

Muitos estudos foram desenvolvidos sobre este tema e salientam-se como fortemente influenciadoras da arquitetura do novo modelo de avaliação externa, as recomendações

do Conselho das Escolas, emanadas da reunião de 11 de junho de 2015 e das quais se sintetizam as seguintes:

I. Na constituição das equipas de avaliação deve ser reforçado o carácter externo da avaliação das Escolas, por exemplo aumentando de um para dois os elementos externos.

II. Deve ser criada uma instância arbitral ou júri de recurso, independente, conforme preconizado na lei.

III. Os dados estatísticos relativos às Escolas e aos resultados escolares devem ser atualizados, fiáveis, previamente validados pelas escolas e devem ser os relativos a todos os anos letivos desde a AEE anterior.

IV. Os dados/indicadores externos às Escolas e/ou construídos com base em dados das Escolas e/ou do todo nacional devem ser previamente conhecidos e publicamente escrutinados em publicações/sites oficiais.

V. Os descritores dos níveis de classificação da escala de avaliação devem ser revistos de forma a: a) Abracar e descrever o desempenho das Escolas em todos os domínios da avaliação; b) Reduzir a subjetividade; c) Descrever com clareza a realidade observada; d) Ser percecionados da mesma forma pelos avaliadores e pelas Escolas;

VI. O domínio “Resultados” deve ser avaliado com base em dois indicadores: um que permita comparar os resultados de cada Escola com os resultados homólogos, do todo nacional e/ou regional e, outro que permita analisar a evolução de ambos ao longo do ciclo de avaliação. Deve abandonar-se o “valor esperado” por ser um indicador inconsistente.

VII. Devem ser implementadas medidas que facilitem a operacionalização do processo de AEE, nomeadamente, i) proceder às entrevistas, informalmente, nos respetivos locais de trabalho/estudo, ii) considerar para avaliação o desempenho

das Escolas desde a última AEE até ao presente e iii) no Relatório final de AEE, na avaliação de cada domínio, seja referida a conjuntura externa verificada no período de avaliação que possa ter condicionado a ação da Escola.

Mediante estas recomendações e outras de entidades credíveis, o terceiro ciclo avaliativo foi objeto de alterações significativas (IGEC, 2018), nomeadamente:

- i) a introdução da inclusão como fator privilegiado
- ii) a adição de mais um domínio, o da Autoavaliação
- iii) a abrangência aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo sem contrato de associação desde que solicitem a avaliação
- iv) observação de aulas
- v) a exclusão do “valor esperado”.

Destas, salienta-se a introdução da inclusão como a grande mudança, os resultados académicos, por si só, não revelam tudo sobre a qualidade da escola. Como refere o secretário de estado João Costa ao Observador em 2019, esse resultado, poderá não traduzir o trabalho da escola mas sim de um “centro de explicações”.

Em relação aos objetivos delineados para o terceiro ciclo de avaliação externa são os seguintes:

1. “Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos;
2. Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas;
3. Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas;
4. Promover uma cultura de participação da comunidade educativa;
5. Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
6. Produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas”.

Fonte: IGEC (2020, p.61)

No que diz respeito à metodologia usada no terceiro ciclo de AEE destaca-se que após a seleção das escolas a avaliar no ano letivo e a constituição das equipas de trabalho, a IGEC procede à,

- I. “aplicação de questionários de satisfação (a alunos, pais e encarregados de educação, docentes e não docentes);
- II. análise documental;
- III. análise de informação estatística relativa à escola, aos resultados escolares e aos resultados sociais;
- IV. observação da prática educativa e letiva;
- V. observação de contextos educativos (instalações, equipamentos e ambientes educativos
- VI. implementação de entrevistas de grupo (membros representativos da comunidade educativa)
- VII. aplicação de questionários de avaliação da atividade à escola.”

(IGEC, 2020, p. 61).

A equipa de avaliação externa é designada pela IGEC. Dependendo do número de alunos do AE/ENA pode variar no número de inspetores do organismo e dos peritos externos mas normalmente é formada por dois inspetores e dois peritos. No processo avaliativo, a equipa procede à análise dos documentos estruturantes da escola nomeadamente,

- i) o documento de apresentação da escola
- ii) o projeto educativo
- iii) o regulamento interno
- iv) o plano anual de atividades
- v) o relatório de autoavaliação
- vi) outros que considere relevantes (por exemplo, documentos relacionados com a gestão e desenvolvimento do currículo. Adicionalmente é obtida informação estatística disponibilizada pelo portal InfoEscolas e recolhidos dados por questionários online aplicados à comunidade educativa.

(IGEC, 2018).

No que refere ao trabalho desenvolvido pela equipa de avaliação na escola normalmente dura entre três a cinco dias e inclui nos seus trabalhos, a sessão de apresentação, entrevistas de grupo a painéis que representam determinadas áreas a avaliar. Durante esse

intervalo de tempo, visitam as instalações e respetivos equipamentos e observam os ambientes educativos.

Do processo resulta um documento que cumula as evidências e juízos avaliativos sobre cada um dos campos de análise que determinam a classificação de cada um dos quatro domínios, bem como os pontos fortes aferidos e as áreas de melhoria diagnosticadas. Este documento é posteriormente disponibilizado ao diretor que, se pretender, pode apresentar o contraditório no prazo de 15 dias. Posteriormente é elaborado o relatório final e enviado à escola que dispõe ainda de 10 dias para apresentar um eventual recurso. Os relatórios de avaliação devem ser disponibilizados nas páginas oficiais *web* da escola e da IGEC.

1.1.2. A Equidade na Avaliação Externa das Escolas

A avaliação externa, sendo um processo da responsabilidade de uma entidade exterior, poderá chegar a conclusões com as quais discordam aqueles que dão o seu contributo ao longo do ano letivo para o cumprimento da missão do projeto educativo e alcançarem as metas nele definidas. Como referem (Silvestre, Saragoça e Fialho, 2016, p.17):

“não raras vezes, estas avaliações desencadeiam mecanismos de reação algo crispada que leva a contornar percursos e a procurar criar estratégias que permitam encontrar a melhor forma de obter os dados que melhor enfatizem os aspetos positivos do trabalho desenvolvido, e, assim, melhor se coadunem com o que é representado como o esperado”.

Terrasêca (2010) realça ainda que a avaliação deverá ter em conta o contexto social e económico da escola para não incorrer num parecer injusto que terá efeitos contraproducentes na motivação dos elementos da comunidade educativa que conhecem as dificuldades inerentes e se esforçam para tornar a sua escola uma instituição de qualidade. Ou seja, embora a avaliação externa se constitua como um mecanismo de regulação, positivo, por ser impulsionador do trabalho da escola orientado para a melhoria contínua, o Relatório da IGEC e o próprio modelo de avaliação podem ter efeitos prejudiciais quando a escola não se reconhece na realidade neles retratada.” (Silvestre,

Saragoça e Fialho, 2016). Como interpretarão os resultados da classificação do seu Agrupamento, as lideranças intermédias e o diretor da escola? Que percepção têm sobre a capacidade da IGEC para avaliar com equidade a qualidade do seu esforço, a realidade dos constrangimentos sentidos no contexto em que a escola se insere e a eventual possibilidade de os superar?

Um estudo recente de Seabra, Mouraz, Abelha & Henriques (2020) aborda questões relacionadas com a equidade e inclusão na Avaliação Externa de Escolas. A partir da análise documental dos relatórios de AEE do 3.º ciclo de avaliação, publicados até fevereiro de 2020, as autoras investigaram a presença efetiva da valorização de equidade e inclusão nos relatórios. É oportuno nesta altura evocar a definição destes dois conceitos formulada pela UNESCO (2019):

“**Inclusão** é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes.

Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância.” (p. 13)

Seabra, Mouraz, Abelha & Henriques (2020) realçam que no quadro de referência do novo ciclo de AEE (IGEC, 2019) a equidade é visivelmente destacada em dois domínios, Prestação do Serviço Educativo e Resultados. No primeiro, observa-se o referente “Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos” que inclui quatro indicadores, relacionados com as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mencionadas no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, bem como as ações a empreender para a melhoria dos resultados dos alunos em risco, ou provenientes de meios socioeconómicos frágeis, a prevenção da retenção, do abandono escolar e da desistência e, também o incentivo à excelência escolar. No segundo, salienta-se os Resultados Académicos e o seu referente “Resultados para a equidade, inclusão e excelência” que, nos seus indicadores contempla a importância dos

- i) “Resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origem imigrante e de grupos culturalmente diferenciados;
- ii) Resultados dos alunos com relatório técnico-pedagógicos, programa educativo individual e/ou plano individual de transição;

iii) Resultados de desenvolvimento e valorização dos alunos de excelência e Assimetrias internas de resultados”

(IGEC, 2019, p. 7).

As autoras analisaram estes e outros referentes sinónimos de inclusão e de equidade e verificaram se estes dois conceitos se observam “como chaves de leitura dos relatórios do terceiro ciclo de AEE, presentes de forma transversal nos relatórios, e espelhando uma visão ampla dos conceitos” (Seabra , Mouraz, Abelha & Henriques, 2020, p. 115). Referem que as expressões, inclusão, equidade e justiça para todos, aparecem referenciadas em todos os relatórios, com incidência predominante em três dos quatro domínios de avaliação. Por último, consideram que a forma como a equidade e inclusão estão presentemente a ser valorizadas nos relatórios de AEE pode “contribuir para reforçar o foco das escolas em práticas promotoras de equidade e inclusão que concorram para uma escola que seja, efetivamente, de e para todos” (Seabra, Mouraz, Abelha & Henriques, 2020, p. 116).

Ainda neste âmbito, a DGEEC editou em março de 2021 o estudo “Resultados Escolares - Indicador de Equidade - Ensino Básico e Secundário (2019)” que constitui um importante documento sobre a equidade no sistema educativo português, o conceito introduzido no terceiro ciclo de AEE. Os anos letivos sobre os quais incide o estudo são 2017/2018 e 2018/2019.

O indicador de equidade¹ compara os resultados escolares dos alunos em condições socioeconómicas mais frágeis com os resultados médios obtidos a nível nacional por alunos com um perfil semelhante.

Esclarece-se que o perfil de aluno semelhante, significa neste caso (DGEEC, 2019),

- I. ter o mesmo escalão ASE,
- II. a escola a que pertence estar na mesma categoria em relação à percentagem, de alunos abrangidos pela ASE,

¹ Este indicador foi aprovado no dia 29 de março de 2021, após dois anos letivos condicionados pela pandemia de covid-19.

- III. a habilitação da mãe,
- IV. a idade do aluno quando entrou no ciclo ou nível de estudos.

Ou seja, mede se esse AE/ENA tem resultados acima, abaixo ou alinhados com os resultados nacionais, no que respeita ao trabalho desenvolvido com os alunos que apresentam condições socioeconómicas mais desfavoráveis.

Este indicador surge, como consequência natural do trabalho da DGEEC em anos anteriores, nomeadamente o desenvolvido na aferição das taxas de “conclusão no tempo esperado”, no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e no ensino profissional e de “percursos diretos de sucesso”, no 3.º ciclo do ensino básico e nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário. O indicador “conclusão no tempo esperado” analisa a conclusão do respetivo ciclo de ensino com êxito e no tempo esperado (sem retenção ou desistência). O indicador “percursos diretos de sucesso” analisa a conclusão do respetivo ciclo de ensino no tempo esperado e também os resultados dos alunos nas provas nacionais do final do ensino básico e do ensino secundário. Porém, estes dois indicadores referem-se ao sucesso obtido numa AE/ENA ou num território em comparação com todos os alunos a nível nacional, enquanto que “o indicador de equidade diz respeito especificamente aos desempenhos escolares do subconjunto de alunos em condições socioeconómicas mais vulneráveis e, portanto, introduz um olhar mais focalizado no seio da organização ou da unidade territorial” (DGEEC, 2019, p. 2).

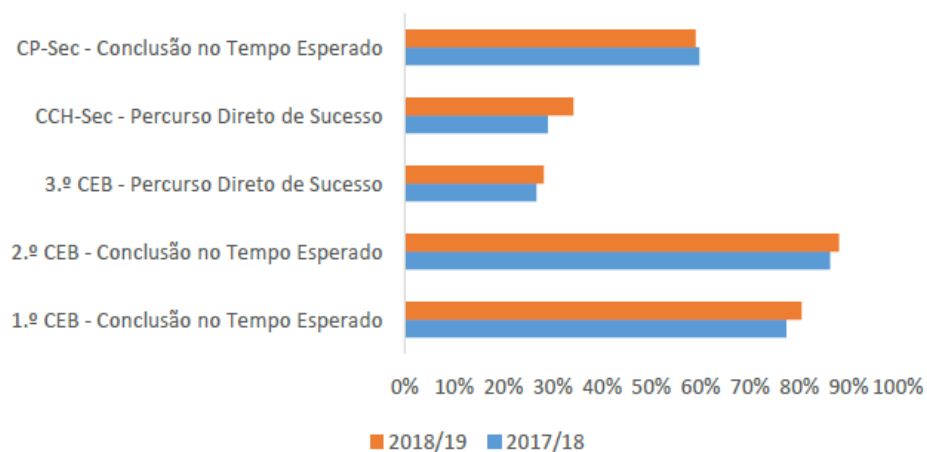


Gráfico I.5 - Conclusões no Tempo Esperado e Percursos Diretos de Sucesso dos “alunos ASE”, segundo o nível, ciclo e modalidade de ensino, em 2017/2018 e 2018/2019

Fonte: DGEEC (2019, p. 6)

Do gráfico da figura 1.5 conclui-se que houve aumento do sucesso dos alunos em condições socioeconómicas desfavoráveis (abrangidos por ASE) do primeiro para o segundo ano letivo em estudo, à exceção dos alunos dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário.

Outra observação pertinente é o nítido insucesso nos Percursos Diretos de Sucesso, que apresentam valores inferiores a 50%, saliente-se que é considerado simultaneamente a conclusão no tempo normal (sem retenções) e a obtenção de classificações positivas nos exames nacionais.

Tabela I. 0.1 - Conclusões no Tempo Esperado e Percursos Diretos de Sucesso dos alunos ASE (A ou B), segundo o nível, ciclo e modalidade de ensino e o escalão ASE (A ou B), em 2017/2018 e 2018/2019

	2017/18		2018/19	
	A	B	A	B
1.º CEB - Conclusão no Tempo Esperado	70%	88%	74%	89%
2.º CEB - Conclusão no Tempo Esperado	82%	92%	84%	94%
3.º CEB - Percurso Diretos de Sucesso	21%	34%	21%	38%
CCH-Secundário - Percurso Diretos de Sucesso	26%	32%	30%	38%
CP- Secundário - Conclusão no Tempo Esperado	54%	67%	53%	67%

Fonte: DGEEC (2019, p. 7)

Na tabela da figura I.1 observa-se que em ambos os anos letivos os alunos com escalão A (situação socioeconómica mais desfavorável) tiveram piores resultados em todos os níveis, ciclos e modalidades de ensino do que os de escalão B (menos desfavorável), parecendo evidenciar que quanto mais difícil é o contexto socioeconómico, mais difícil também se torna obter sucesso escolar.

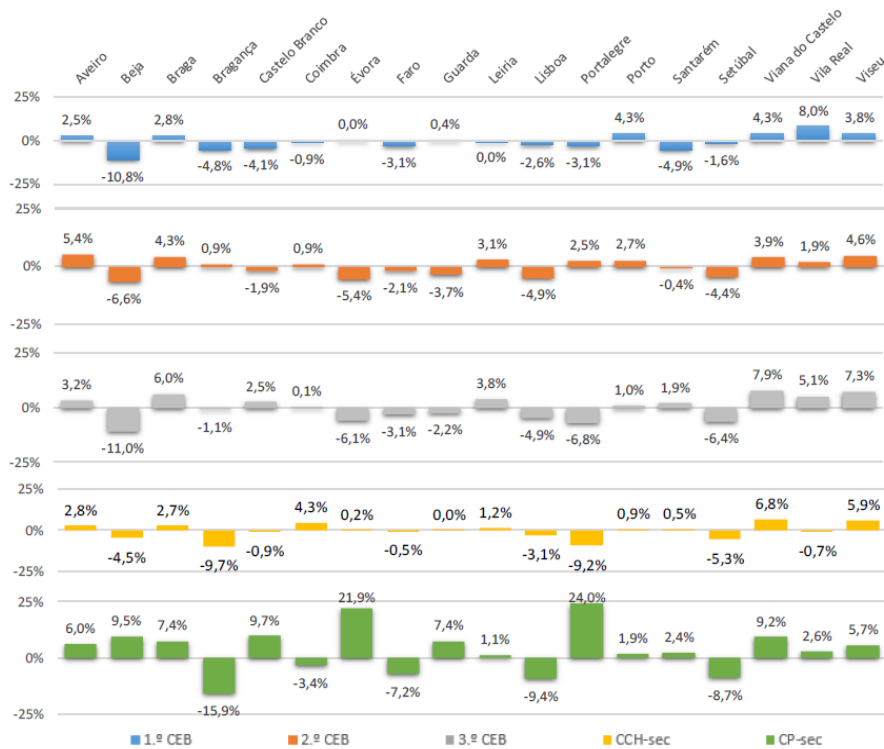


Gráfico I.6 - Indicador de equidade no ensino básico e secundário, por ciclo/nível de ensino e por distrito, em 2018/2019
 Fonte: DGEEC (2019, p. 9)

No gráfico I.6 vemos os valores do Indicador de Equidade que é calculado fazendo a diferença entre as percentagens de conclusões em tempo esperado ou de percursos diretos de sucesso observadas e as médias nacionais “apropriadas” para cada unidade organizacional ou territorial. “Um valor positivo corresponde às situações em que a percentagem observada (de conclusões em tempo esperado ou percursos diretos de sucesso, dependendo do ciclo ou nível de estudos) num determinado distrito é superior à média nacional “apropriada” desse distrito” (DGEEC, 2019, p. 8), ou seja, revela que os resultados escolares dos “alunos ASE” desse distrito são superiores aos dos seus colegas a nível nacional que têm um perfil semelhante.

A realçar, no entanto, que há valores que surpreendem por não se enquadrarem no expectável devido por exemplo a desigualdades no perfil dos “alunos ASE” de escolas diferentes.

Também num estudo anterior, a DGEEC (2016) justifica esta constatação por existirem outros fatores que influenciam de forma assimétrica os desempenhos dos alunos em diferentes regiões/distritos. Aponta como exemplos, “fatores locais como o dinamismo das escolas e dos seus professores, o grau de importância atribuído ao ensino das crianças e ao trabalho escolar na cultura da região” (DGEEC, 2016, p.13) que podem colmatar o efeito do contexto socioeconómico vulnerável.

Outra leitura importante deste gráfico é que os distritos em que o número global dos alunos tem resultados mais positivos tendem, também, a ser os que têm melhor indicador de equidade (relativo aos “alunos ASE”).

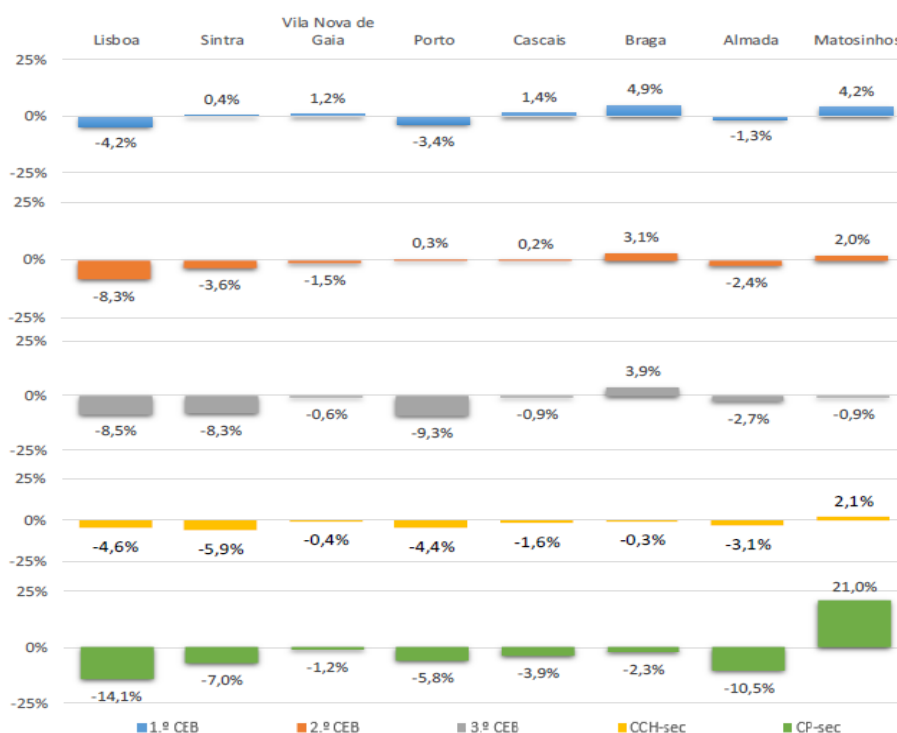


Gráfico 1. 7 - Indicador de Equidade em sete dos 15 municípios com maior número de alunos, nos diferentes níveis/ciclos de ensino, em 2018/19
 Fonte: DGEEC (2019, p. 11)

O gráfico 1.7 revela que dentro do mesmo distrito há variabilidade nos resultados dos municípios, verificamos a existência de valores do indicador de equidade positivos e negativos em diferentes municípios de alguns distritos, nomeadamente os municípios de

Porto , Vila Nova de Gaia e Matosinhos, do distrito do Porto. Outros dados a extrair são que Lisboa é o município mais preocupante pois apresenta o indicador de equidade negativo em todos os níveis/ciclos de ensino e que Matosinhos apresenta um resultado muito positivo deste indicador no que concerne aos Cursos Profissionais.

Deste estudo há ainda duas conclusões que convém assinalar:

- i) os indicadores de sucesso em função do número de alunos de cada AE/ENA, mostram que os resultados são ligeiramente superiores nos que têm um maior número de alunos, contrariando a ideia comum de que os grandes agrupamentos são prejudiciais ao sucesso, e
- ii) os AE/ENA em contextos socioeconómicos mais favorecidos (com menos de 25% de “alunos ASE”) “tendem a apresentar resultados ligeiramente superiores também no sucesso escolar dos alunos de origem socioeconómica mais vulnerável, em todos os ciclos do ensino básico e nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário” (DGEEC , 2019, p.13).

Relativamente à segunda conclusão, pode contribuir para o seu entendimento, o estudo da DGEEC (2018) sobre as “Assimetrias de Contexto Socioeconómico Entre Escolas Públicas” efetuado em 2018 que incide sobre todas as escolas públicas do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Foram percecionados mecanismos indutores de assimetrias de contexto entre escolas, que se verificam nalguns casos entre escolas do mesmo agrupamento. Não sendo processos premeditados, convém, no entanto, a sua monitorização a fim de não acontecerem registos de segregação socioeconómica. A DGEEC (2018), afirma que os mecanismos identificados como sendo mais relevantes são:

As assimetrias socioeconómicas entre regiões - relacionadas com o desenvolvimento económico local, mais favorável em algumas regiões do país.

A segregação residencial dentro de uma mesma região - que se verifica especialmente nos meios urbanos onde podem coexistir, bastante próximos, bairros sociais em que as famílias têm fracos recursos e zonas residenciais onde há sinais evidentes de poder económico.

A seleção diferenciada das escolas por parte dos pais - que acontece quando há preferência por uma escola, para a frequência dos seus educandos, mesmo não sendo a mais próxima da sua residência. Normalmente são pais com níveis socioeconómicos altos que procuram colocar os seus filhos em escolas também frequentadas por alunos de igual contexto, levando à desproporção na distribuição dos alunos relativamente ao seu nível socioeconómico, pelas escolas de uma região.

Dos estudos referidos, entende-se que no terceiro ciclo de AEE, é prioritária a intenção de implementar “a escola equitativa”, ou seja, a escola que tem em conta o contexto socioeconómico dos alunos, conseguindo “promover o sucesso de todos, incluindo os provenientes de meios mais vulneráveis” (idem, p. 2).

Em suma, o processo de avaliação externa deve seguir linhas orientadoras rigorosas de recolha, organização e análise de dados e interpretá-las à luz do contexto em que se insere a instituição escolar. Este último fator, a diversidade de contextos, quanto às componentes social e económica, estiveram na base da criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) como medida de apoio às instituições escolares públicas inseridas em contextos desfavoráveis.

1.2. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1.2.1. Criação dos TEIP

Os TEIP surgiram em Portugal, em 1996, através do Despacho 147-B/ME/96 de 8 de julho como medida para garantir que fossem criadas condições de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar nas escolas do ensino básico inseridas em contextos

socioeconómicos mais desfavorecidos. De acordo com Barbieri (2003), esta é uma medida de política educativa que tem por finalidade combater problemas de exclusão social e escolar de um determinado espaço geográfico, administrativo e social, valorizando “o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias” (p.43) na sua intervenção.

A criação dos TEIP foi inspirada pelas ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires), introduzidas em França pelo Partido Socialista Francês em 1981 e pelas Educational Priority Areas (EPA) que apareceram nos EUA nos anos 60, ambas com o mesmo objetivo de atuação em zonas desfavorecidas. “Trata-se da mais recente e ambiciosa medida de política educativa, no quadro do “combate à exclusão social”. (Canário, 2004, p. 47)

O primeiro programa TEIP centrou-se principalmente no apoio a alunos em situações de pobreza de forma a garantir a supressão das necessidades mais básicas das crianças e prestar apoio social às famílias nos termos do Despacho nº147B/ME/96. Posteriormente, em 2008, surgiu o Programa TEIP 2 implementado pelo Despacho nº55/2008, cujo principal objetivo foi a adoção de estratégias com vista a proporcionar condições favoráveis ao aumento do sucesso educativo, nomeadamente, a oferta de atividades extracurriculares, a criação de turmas de currículos alternativos e a redução de número de alunos por turma, entre outras. Uma das medidas com resultados positivos mais visíveis foi a criação dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), com equipas multidisciplinares de técnicos especializados, nomeadamente, assistentes sociais e psicólogos, que prestam apoio ao aluno e à família, acompanhando os alunos de forma individualizada. Estes técnicos procuram compreender os seus interesses e problemas, bem como prepará-los para a inserção na vida ativa através do conhecimento do meio social envolvente.

No Despacho nº55/2008, que define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração (TEIP 2), está descrito que um dos objetivos é a criação de condições que permitam às escolas reforçar o seu papel enquanto elementos centrais na vida das populações onde se inserem. Uma das formas de o fazerem é através do estabelecimento de parcerias com entidades locais que vão aprofundar a relação entre a escola e a comunidade. Segundo Canário (2004), os objetivos

e os critérios adotados inicialmente para os TEIP foram de natureza administrativa e escolar, só depois, através do despacho supra referido, a participação de outros parceiros foi ponderada. Ainda segundo o mesmo autor, são as escolas que tomam a iniciativa de os convocar e atribuem-lhes um papel instrumental relativamente ao funcionamento do sistema escolar, sendo esta a principal razão das dificuldades na construção de parcerias educativas a nível local (Canário, 2004).

No caso particular das escolas localizadas em meios desfavorecidos, as parcerias são mais benéficas por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades já presentes nas comunidades territoriais. Essas parcerias concorrem para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário.

1.2.2. Programa TEIP3

O Programa TEIP foi renovado em 2012, surgindo o TEIP 3, atualmente em vigor, estando consagrado no Despacho nº20/2012. Segundo a Direção Geral da Educação (DGE), o programa foi alargado a 46 agrupamentos de escolas ainda no decurso do ano letivo 2009/2010 e a 32 agrupamentos de escolas no decurso do ano letivo 2012/2013, envolvendo 148297 alunos dos ensinos básico e secundário no ano escolar 2019/2020, alocados em 137 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, distribuídos pelas cinco Direções de serviços da Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares e por NUTS II (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos).



Figura I. 1 - Número de Unidades Orgânicas TEIP NUT II

Fonte: <http://www.dge.mec.pt/rede>

As inovações mais relevantes no TEIP 3 prendem-se com a flexibilização e adequação do currículo e novas abordagens pedagógico-didáticas.

O programa TEIP 3 deverá concretizar-se através do desenvolvimento de programas de melhoria cujas linhas orientadoras são disponibilizadas pelo próprio programa TEIP (DGE, 2020) onde se integram ações e medidas de intervenção promotoras do sucesso educativo, da diminuição da indisciplina, do abandono e do absentismo escolar, e da preparação do aluno na transição da escola para a vida ativa. Este programa materializa-se no Plano de Melhoria do AE/ENA no triénio 2018/2021 e é elaborado segundo as linhas orientadoras da coordenação do Programa tendo em conta as especificidades dos seus contextos.

Os eixos de intervenção e respetivos domínios levados em consideração na elaboração dos planos de melhoria são os seguintes (DGE, 2018): i) Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas (Medidas Organizacionais), ii) Gestão Curricular (Sucesso Escolar na Avaliação Interna/Externa; Interrupção Precoce do Percorso Escolar e Práticas Pedagógicas), e iii) Parcerias e Comunidade (Envolvimento dos Parceiros e Envolvimento da Comunidade).

Ao convocar a comunidade para a construção das ações de melhoria, o eixo iii) constitui o passo inovador nas Linhas Orientadoras TEIP 2018-2021:

“Desta forma, a partir de 2018-2019, o programa TEIP passou a considerar um novo eixo de intervenção – Parcerias e comunidade. Neste âmbito, as UO definiram ações com vista à adoção

de medidas diversificadas e adequadas ao contexto local, envolvendo as famílias e promovendo projetos em parceria com entidades locais”.

(DGE, 2020, p.31)

No âmbito do Plano de Melhoria do AE/ENA, o Programa TEIP procedeu à alocação de recursos com vista à possibilidade de consecução das ações de melhoria. Tanto no ano letivo 2018/2019 como no seguinte, 2019/2020, os AE/ENA TEIP tiveram acesso a três horas de crédito horário adicionais, por cada turma constituída, conforme consta no Despacho Normativo nº10-B/2018, de 6 de julho.

O programa TEIP3 inclui ainda um conjunto de benefícios adicionais, nomeadamente: i) a alocação de uma verba para bens e serviços, em que se inclui o perito externo; ii) o reforço alimentar a alunos carenciados; iii) a capacitação dos recursos humanos, nomeadamente a admissão de técnicos especializados; iv) formações de capacitação para os docentes do Agrupamento/Escola não Agrupada; e v) despesas associadas a deslocações e estadas.

O acompanhamento e monitorização do programa TEIP foi adaptado, logo no ano experimental, ao contexto de Autonomia e Flexibilidade Curricular num modelo desenvolvido em dois níveis de intervenção. O primeiro, numa lógica de acompanhamento de proximidade aos AE/ENA com piores resultados ao nível do sucesso escolar e no cumprimento de metas, e o segundo, de carácter universal, abrangendo todos os AE/ENA.

Os pressupostos principais do programa TEIP3, segundo a DGE (2020), são os seguintes:

“A promoção da proximidade da coordenação do Programa às escolas; o respeito pela autonomia das escolas; a promoção e o apoio às novas práticas organizativas e pedagógicas; a promoção da criação de redes; a diferenciação de acordo com as necessidades e características das escolas; o conhecimento e a intervenção nos contextos e nos processos, de forma a dar contributos para a melhoria.” (pp. 6-7)

A este propósito, numa entrevista ao jornal Observador, João Costa, subsecretário de estado do XXII Governo, realça que “uma escola TEIP num contexto muito desfavorecido, com problemas sociais à volta muito complicados, quando consegue garantir a empregabilidade de alunos, a sua inserção comunitária e social, fez muito mais do que algumas que aparecem no topo da escala dos *rankings*” (Observador, 16 jan 2019). Os desafios são diferentes e é sobre eles, sobre a eficácia das estratégias para os superar que reside a qualidade da escola.

A DGE (2020) identifica os seguintes objetivos do acompanhamento do programa TEIP3 aos AE/ENA:

- “i) Apoiar os AE/ENA na implementação dos seus PPM, apostando na prevenção e na sustentabilidade da intervenção; promover junto dos AE/ENA uma reflexão interna (em colaboração com os peritos externos) em torno da monitorização das ações de melhoria implementadas e as metas já alcançadas, permitindo, ainda, a identificação de ações de sucesso e de ações que carecem de reformulação a cada ano letivo;
- ii) reunir e consolidar a informação disponível relativa a cada AE/ENA, identificando as UO TEIP que necessitam de intervenção de maior proximidade;
- iii) identificar ações com maior impacto nos resultados das escolas, por áreas temáticas/eixos/ciclos de ensino, por forma a permitir a partilha de práticas entre UO e a criação de redes de escolas;
- iv) promover a sensibilização e a capacitação dos elementos dos AE/ENA em temáticas prioritárias;
- v) mediar/promover o estabelecimento de parcerias nos diferentes territórios, implicando as autoridades locais nas soluções;
- vi) discutir prioridades e desafios para os AE/ENA e para o Programa.” (p. 7)

O processo de acompanhamento e monitorização preconiza a divulgação junto das AE/ENA de projetos com evidência científica de melhoria de resultados e de não replicação de desigualdades sociais, convidando e apoiando os AE/ENA de contextos mais problemáticos na implementação dos mesmos. Neste sentido, prevê para os profissionais das instituições TEIP, docentes e não docentes, a frequência de ações de capacitação “preparando os vários atores para os desafios que se lhes apresentam e/ou apoiando o desenvolvimento dessas ações”. (DGE, p.9)

O Despacho normativo n.º 20/2012 reforça ainda que devem ser ponderadas as circunstâncias e interesses específicos de cada comunidade, em articulação com os parceiros educativos. Como referem Roldão e Almeida (2018), a escola funciona como instituição social ao interagir com muitos outros parceiros, a dois níveis: os pais e empregadores e “a comunidade em sentido global, com as suas outras instituições, serviços e atividades, a quem interessa a educação e a sua qualidade, enquanto componente da melhoria da vida social e do bem-estar da comunidade” (pp. 31-32). As decisões da escola deverão ser consequência da interação com estes dois tipos de parceiros, sem se imiscuir

da sua “responsabilidade ao nível das decisões que lhe cabem e da articulação de níveis de decisão.” (Roldão & Almeida, 2018, p.35). Desta forma, surgem projetos e programas de interesse comunitário que valorizam o meio local, facilitando a integração social das crianças e jovens na comunidade, valorizando a diversidade de grupos sociais e etnias, evitando o aparecimento de comportamentos desviantes. Neste sentido, a criação do TEIP3 veio reforçar a autonomia das escolas para gerirem e se responsabilizarem pelo trabalho pedagógico e curricular de acordo com as necessidades específicas do contexto onde se inserem.

“Ao longo do desenvolvimento do TEIP3, as UO foram desafiadas a construir e a implementar um plano plurianual de melhoria (PPM), fortemente alicerçado em evidências e no conhecimento que as UO detêm sobre as realidades locais, através do reforço da sua autonomia e da adoção de medidas de discriminação positiva”.

(DGE Relatório Anual TEIP 2019/2020, p. 4)

Como se salientou atrás, na criação dos TEIP está subjacente a existência de contextos socioeconómicos desfavoráveis, porém, atualmente observam-se alguns Agrupamentos de Escolas TEIP considerados de contextos intermédios e favoráveis. Esta situação resulta da reorganização da rede escolar e da formação de novos Agrupamentos de Escolas. A um agrupamento não abrangido pelo programa TEIP e classificado de contexto favorável e/ou intermédio, pode ser agregada uma escola TEIP e todo o novo agrupamento ficar abrangido pelo programa mas o número de novos alunos integrados não ser suficiente para a alteração do contexto do agrupamento. O nível de contexto socioeconómico do AE/ENA é atribuído com base no número de alunos do AE/ENA que pertencem ao escalão mais baixo do Apoio Social Escolar, o escalão A, e da educação média dos pais (Azevedo & Portela, 2014).

Na sequência destas situações que parecem contraditórias, é oportuno lembrar a afirmação de Canário (2004, p.57): “à dimensão social (e, portanto, “prioritária”) da política TEIP sobrepõe-se uma dimensão administrativa, consubstanciada no desígnio de racionalizar a rede escolar e reformular os normativos de gestão das escolas”.

Neste âmbito, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar com o objetivo principal de “promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos”. Considera-se que os alunos de escolas de muito pequena dimensão, não usufruem de oportunidades no acesso a espaços educativos de qualidade, nomeadamente, de biblioteca, de sala de informática e espaços adequados ao ensino de inglês, música, etc., ficando em desvantagem em relação aos outros alunos, que frequentam estabelecimentos de ensino de maiores e melhor estruturados. Refere ainda esta resolução, que os alunos e professores destas escolas, têm menos possibilidades de progredir na sua formação e no seu desenvolvimento devido a falta de oportunidades de aprendizagem colaborativa e cooperativa, de convívio social e de troca de experiências pelo seu diminuto número de alunos. Nesta resolução ficam definidos critérios que promovem a formação de agrupamentos verticais, onde se incluem todos os níveis de ensino e que permitam a concretização de projetos educativos adequados e consistentes, para o percurso formativo dos alunos completo, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Voltando à afirmação de Canário (2004) que concebe a dimensão social da política TEIP como prioritária mas que compreende a importância da dimensão administrativa, “consubstanciada no desígnio de racionalizar a rede escolar e reformular os normativos de gestão das escolas”(idem, p. 57) afigura-se coerente com a transformação gradual da classificação dos contextos de Agrupamentos TEIP, ao interpretar que as finalidades sociais enunciadas na legislação TEIP são de uma importância relativizada por uma lógica administrativa latente na estrutura desta medida de política educativa.

Canário (2004) classifica mesmo de incorreta a utilização do conceito de “território educativo” como sinónimo de “território escolar”, expressando-o ao concordar e citar Cardi (1993):

O território escolar corresponde a uma área que os poderes públicos se esforçam por organizar através de uma carta escolar, isto é, através da criação de uma rede pedagógico-administrativa de estabelecimentos de ensino que devem corresponder às necessidades em educação escolar daquela área.

Cardi (1993, p.93, citado por Canário, 2004)

1.3. Justiça social e curricular

No apoio a alunos em situações de pobreza, de forma a garantir-lhes melhores condições de acesso à educação e prestação de apoio social às famílias é fulcral a importância do conhecimento do meio social, económico e cultural onde a escola está inserida, conforme o Despacho nº147-B/ME/96. A diversidade da comunidade requer uma lógica de adequabilidade das ações educativas para serem eficazes. O enfoque no direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades como resposta à multiculturalidade presente na maioria das escolas TEIP e também às carências socioeconómicas dos seus alunos e famílias, corrobora a afirmação de Leite (2002) sobre este assunto, onde refere que o currículo e a escola são encarados numa perspetiva orientada para uma formação global, que reconhece e valoriza a diversidade. O trabalho das escolas TEIP baseia-se na luta contra as desigualdades e o insucesso escolar, criando possibilidades para a vinculação da justiça social e curricular.

Entendendo-se currículo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7), parece ser indispensável que o currículo escolar priorize uma pedagogia diferenciada, que atenda aos distintos contextos e situações reais dos alunos com o objetivo do aumento do seu sucesso e diminuição do abandono escolar. Assim, é fundamental analisar quais as condições que contribuem para que as necessidades dos diversos grupos sociais que convivem em cada sociedade sejam respeitadas, numa perspetiva de justiça social e curricular, fundamentais à construção de uma escola democrática (Santomé, 2013).

Num regime político considerado democrático, compete ao Estado a responsabilidade pela concretização de políticas que promovam a igualdade de oportunidades e a não exclusão de pessoas e/ou grupos que não se enquadrem no padrão de cultura dominante (Stoer & Cortesão, 1999). Contudo, numa breve passagem por factos da história da educação em

Portugal, presencia-se com clareza a predominância de preferência e incentivo pelas classes sociais mais favorecidas e a exclusão das menos favorecidas, ocorrendo situações que levam certos estabelecimentos a defender sua reputação rejeitando os alunos com dificuldade, em vez de instruí-los.” (Perrenoud, 2003, p.10).

Também Roldão e Almeida (2018) corroboram esta ideia afirmando que

“os alunos que hoje estão na escola e não aprendem são vistos como um problema incomodativo para a escola, do qual ela procura descartar-se através de estratégias de recurso, fundadas em excelentes princípios, mas resultando em remediações em larga medida insuficientes nos seus resultados quanto ao sucesso dos alunos (as alternativas curriculares, os programas especiais como os TEIP, as aulas de apoio, etc.)” (p. 10)

As autoras sugerem que a escola deveria assumir que tem um problema e apresentar outros cenários como solução, dando como exemplos: a possível alteração na sua organização permitindo que todos os alunos aprendam, fazendo alterações aos espaços e tempos, aos agrupamentos, à rotação de professores, organizar o seu trabalho em função de grupos específicos de alunos, organizar um novo sistema de tutorias, ou seja, mudar toda a estrutura tradicional da escola e criar estruturas mais móveis que se mobilizem para momentos de aprendizagem para além do grupo-turma. Consideram que a escola atual apresenta uma lógica defensiva procurando “manter imutáveis as estruturas do seu funcionamento, o que a leva a ser insensível à realidade”. (Roldão & Almeida, 2018, p.10)

A mesma crítica surge em diversos trabalhos onde é afirmado que as linhas orientadoras do processo educativo têm atendido, principalmente, às necessidades da cultura dominante, numa perspetiva de um currículo que privilegia grupos sociais mais familiarizados com a cultura escolar tradicional e com o poder político (e.g. Lopes, 2013; Bernstein, 1980; Apple, 2013 apud Sampaio e Leite, 2015;). Analisando esta ideia conclui-se que há uma relação direta entre a justiça social e a justiça curricular. Entre as duas, há em comum a discussão sobre o conceito de poder que interfere no seu próprio significado. Assim, de acordo com Sampaio e Leite (2015), torna-se importante perceber se a

organização e o desenvolvimento do currículo são orientados por princípios democráticos e igualitários que contribuam para a concretização da justiça social.

A Escola e o currículo não são neutros; eles transmitem e privilegiam valores que são influenciados e influenciam o reconhecimento social de determinados saberes e características culturais. Leite (2002) considera que selecionar o conhecimento válido a ser transmitido é uma questão de poder. De acordo com Smith (2005), para muitas crianças o conhecimento válido é aquele que está relacionado com o seu cotidiano, com a sua própria realidade social. Há que reconhecer a importância de contextualizar o currículo pois, "os alunos respondem com maior sucesso às exigências formais quando estas se relacionam com situações familiares já experienciadas por si nas suas vidas» (Paliwal e Subramaniam, 2006, apud Fritsch e Leite, 2020, p. 149). "Quando os professores contextualizam o ensino, os estudantes tornam-se mais motivados uma vez que o que aprendem é mais significativo e relevante para as suas vidas fora da escola» (Yamauchi, 2003, apud Fritsch e Leite, 2020, p. 149)

Ainda nesta linha de pensamento, qualquer que seja a escola a analisar, os processos avaliativos, internos e externos, devem ser abrangentes, úteis e rigorosos, assentes no respeito pela justiça social e curricular. Segundo, Wood, Levinson, Postlethwaite e Black (2011) citado por Sampaio e Leite (2015, p. 722), "o currículo escolar pode estar implicado em desigualdades relacionadas com a diferenciação cultural, as escolhas curriculares e com a sustentabilidade de programas especiais" e sugerem que as mudanças verificadas nas diversas sociedades, convocam conseqüentes mudanças na conceção do currículo, a fim de assegurar a desejada equidade. O currículo escolar é considerado pela UNESCO (2019) "o principal meio de implementação dos princípios de inclusão e equidade dentro de um sistema educacional" (p. 19)

Seja por motivos políticos, administrativos ou outros, há mensagens implícitas no currículo e emitidas pela escola que são perniciosas por se dirigirem ao profundo inconsciente dos alunos. Torna-se, por isso, de difícil desconstrução e muitas vezes marcante. Dependendo

da capacidade de cada um, podem promover a sua identidade sem grandes conflitos interiores devido à semelhança com a sua cultura de origem, ou podem tentar imitar o padrão cultural imposto, renegando as suas raízes ou imitar, mas não assimilar o padrão cultural válido num determinado meio e demonstrar atitudes de não-aceitação em momentos mais exigentes de mimetização. Sousa (2019) salienta que “muitas outras identidades culturais são forjadas sem conseguirem chegar ao patamar desses bens culturais e convencem-se que, por culpa sua, merecem a estigmatização e discriminação social, ou assumindo então a guetização, por opção própria.” (p. 175)

Independentemente da opção, “importa não perder de vista que qualquer legado cultural não é estático: ele está em permanente recriação, cabendo à escola imprimir esse sentido de relativização, a partir do exercício crítico do que existe, de modo a favorecer uma nova construção” (Sousa, 2019, p.177). No fundo, qualquer herança cultural está em permanente mudança, e nesse processo, a escola deve dar sentido ao que existe projetando nova construção (Sousa, 2019). Reforça, também, que a instituição educacional deve promover a reflexão sobre áreas do conhecimento atual com base no processo histórico-social que lhes está associado.

“A instituição educacional precisa de proporcionar um conhecimento reflexivo e crítico da arte, da ciência, da tecnologia e da história cultural, não só como produtos do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu devir sócio-histórico, mas principalmente como instrumentos, procedimentos de análises, de transformação e criação de uma realidade natural e social concreta).”

(Santomé, 1998, citado por Sousa, 2019, p.177).

O respeito pela cultura que os alunos já trazem de onde vêm e a necessidade de a escola ajudar à sua adaptação, à mudança, pressupõe um processo sensível, orientado pela justiça curricular e social, não ficando limitado apenas às experiências de partida dos alunos e aos conhecimentos locais. Leite (2011) citando Sacristán e Gómez (2011) refere que é necessário “considerar a vida quotidiana e os recursos do meio ambiente para relacionar a experiência do sujeito com as aprendizagens escolares sem cair em localismos limitadores” (p.92). O aluno deve adaptar-se, mas sem perder a sua herança cultural.

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Para isso, deve ser atribuído à escola e aos seus agentes o poder de decisão nos processos de configuração de um currículo que concretize princípios de justiça curricular (Leite, 2017).

Voltando a abordar o programa TEIP e cruzando-o com a análise dos planos de melhoria no que concerne à presença de justiça curricular, é desejável a construção de um currículo contra-hegemónico, onde seja contemplada a diversidade. Nesta linha de pensamento, Connell (2017) apud Leite (2017), refere os três princípios inframencionados que, se se verificarem simultaneamente, configuram um modelo operativo da justiça curricular:

“1 - Ter em atenção os interesses dos grupos "menos favorecidos" da sociedade (exemplo: temas económicos analisados a partir da situação dos pobres e não dos ricos; as questões de género a partir da posição das mulheres; ...);

2 - Participação e escolarização comum (desenvolver nos alunos habilidades, atitudes e valores que os capacitem para participarem, como cidadãos ativos e informados);

3 – Produção histórica da igualdade (o critério da justiça curricular implica uma estratégia para produzir mais igualdade em todas as relações sociais); “ (p.6)

A diversidade cultural, social e económica numa instituição escolar provoca situações de discriminação positiva de alunos e outras de discriminação negativa. É importante detetar os fatores que discriminam negativamente, evitando-os e implementando os fatores de discriminação positiva, isto é, operacionalizando a justiça nas escolas (Sampaio & Leite, 2015). Ainda em relação às diferenças culturais que coexistem numa determinada zona geográfica, Santomé (2013) afirma que “devem ser reconhecidas, respeitadas e estimuladas para uma sã convivência” (p. 9) e nesta linha de pensamento, define justiça curricular como “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido

e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais” (Santomé, 2013, p. 9).

A resposta a esta diversidade presente na população escolar, segundo Connell (2012), deve ser dada através da educação, encontrando diferentes respostas educativas e, neste aspeto, é determinante a qualidade das lideranças. Esta ideia está subjacente na afirmação de Silvestre, Saragoça e Fialho (2016, p. 21):

“... é preciso saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias, é preciso saber gerir afetos, emoções e atitudes e saber quando e como mobilizar estes saberes - o que nos remete, de forma direta, para as questões de lideranças quer de topo quer intermédias, e das estruturas de orientação educativa.”

1.4. Liderança escolar

A partir da revolução de 25 de abril de 1974 a administração e gestão das escolas em Portugal foi caracterizada por um modelo grupal. Mais tarde, em 2008, foi instituída a figura do diretor de escola num novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, oficializado com a publicação do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Saleiro, 2013). Neste normativo destacam-se palavras e expressões como, missão, eficácia, serviço público, direção estratégica, prestação de contas e gestão, utilizadas com o sentido de um evidente fortalecimento das lideranças das escolas, criando condições para que se afirmem boas e eficazes e criar a figura de um responsável principal dotado de autoridade. No espírito da lei parece estar patente a problemática da liderança e a ideia de liderança forte, mas “partilhada, em que toda a comunidade se envolva num projeto ambicioso e de qualidade reconhecida” (Gonçalves et al., 2016, p. 214). Este conceito, de liderança partilhada, envolve tanto as lideranças de topo como as intermédias que devem contribuir de uma forma articulada e complementar, para uma escola mais autónoma e de qualidade. Neste sentido, compreende-se a utilização mais corrente do termo lideranças em detrimento do termo líder, pela pluralidade da assunção de responsabilidades como foi definido no Decreto-Lei n.º 75/2008.

As lideranças têm um papel fundamental na mudança da cultura da escola e na mobilização da comunidade educativa no sentido de criar uma cultura de colaboração que leve à consecução dos objetivos de sucesso da instituição. Para efetivar a mudança, Bolívar (2003) refere que a liderança congrega várias funções, desde facilitar a concretização de tarefas, dar a conhecer uma visão da missão da escola e do ensino, estruturar a escola como local de trabalho, participar na tomada de decisões e partilhar responsabilidades.

Diversos autores (Day, Leithwood & Sammons, 2008; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Barreira, 2014; Oliveira, 2018) têm vindo a estudar e a refletir sobre o modo como é exercida a liderança e sua influência nos resultados dos alunos. Gonçalves, Vaz-Rebello, Bidarra e Barreira (2016) afirmam que as lideranças, de topo e intermédias, são “fundamentais para os resultados, agindo como fonte de mobilização coletiva, encorajando o trabalho colaborativo, favorecendo o desenvolvimento organizacional e incentivando o desenvolvimento profissional dos docentes” (p. 214). Nesta linha de pensamento, Sousa (2015) considera que as lideranças têm o papel de catalisador pedagógico da escola ao promover o comprometimento conjunto dos docentes no processo de mudança como um fator chave no processo educativo.

A diversidade de funções inerentes à gestão da organização educativa, implica que quem lidera uma instituição tenha formação adequada que lhe permita liderar da melhor maneira possível. Segundo Grilo (1996) “as escolas que têm líderes funcionam e as que não têm líderes não funcionam” (p.23), por outras palavras, o sucesso ou fracasso de uma organização educativa tem a ver com os seus líderes e como exercem a liderança. Espera-se que o líder seja proativo na liderança e na gestão dos recursos das escolas para assegurar a melhoria da qualidade da escola e, em particular, das aprendizagens dos alunos.

Se é consensual, de acordo com o decreto-lei n.º 75/2008, que o diretor da escola é o principal responsável pelo sucesso ou fracasso da instituição, já sobre qual o melhor modelo de liderança as opiniões são diversas. Segundo Day, Leithwood e Sammons (2008) os diretores são percebidos como a fonte principal de liderança na escola e os seus valores

educativos e forma de liderança moldam as práticas pedagógicas que resultam em melhores resultados dos alunos.

Relativamente a esta questão é pertinente fazer uma breve apresentação sobre dois modelos de liderança educacional - o modelo instrucional e o modelo transformacional - estudados por Hallinger (2000) e que podem ser encontrados nas escolas portuguesas.

A liderança instrucional foca-se no processo de ensino e aprendizagem mediante a ação direta de influência no trabalho dos professores com os alunos, isto é, a influência da liderança sobre a aprendizagem dos estudantes é realizada de forma indireta através dos professores (Hallinger, 2000). Este autor identifica três funções do líder instrucional: definir a missão da escola, gerir o currículo e a instrução e promover um clima de escola positivo.

O modelo instrucional cujo foco é a melhoria da escola, pode ser designado como “transacional” pois, por meio de gestão e controlo, o líder tenta direcionar os elementos da instituição a concretizarem determinadas metas definidas por si próprio (Hallinger, 2000). Por outras palavras, como referem Fialho e Carapeta (2016), o líder centraliza as decisões na sua pessoa e influencia os outros para chegar aos seus objetivos. Neste processo, o líder não considera as motivações dos outros e foca-se principalmente nos resultados.

Hallinger (2010) apresenta um conjunto de conclusões sobre a liderança instrucional, obtidas da análise a 125 estudos de onde se evidenciam as seguintes:

- “i) Os diretores contribuem para a eficácia das escolas e o desempenho dos alunos de modo indireto através de ações que influenciam o que acontece na escola e na sala de aula;
- ii) O contexto da escola (onde se inclui o tamanho da escola, o estatuto socioeconómico dos alunos, etc) tem efeito no tipo de liderança instrucional exercida pelos diretores;
- iii) A liderança instrucional influencia a qualidade dos resultados escolares mediante o alinhamento entre as estruturas da escola (currículo, resultados académicos, afetação de tempos letivos e outros, etc) e a missão da escola.”

Ao contrário do modelo instrucional que tem a figura do diretor como um influenciador dos professores para concretizar os objetivos delineados em relação à aprendizagem dos alunos, a liderança transformacional tem características que favorecem o poder partilhado

pelas várias lideranças da instituição. A liderança de topo preocupa-se com o grupo e cria condições para todos serem ouvidos e se sentirem envolvidos na transformação da organização. Fialho & Carapeta (2016) referem que a liderança transformacional “tem como principal enfoque o desenvolvimento das pessoas e visa a qualidade das aprendizagens, tanto dos professores como dos alunos, assente no trabalho colaborativo” (p.135)

Em Educação, nas últimas décadas a liderança tornou-se um sistema complexo onde surgem novos modelos e teorias que introduzem diferença na qualidade e performance das escolas (Oliveira, 2018).

Nos anos 60 começou a perceber-se que a eficácia de um líder dependia da situação, pois “cada situação requer diferentes comportamentos de liderança” (Cunha & Rego, 2009, p.23). Não importa somente a personalidade do líder e o seu comportamento, mas também o contexto ou situação em que se desenvolve a ação. E por este motivo, um bom líder numa escola poderá não ser um bom líder numa outra” (Fialho & Carapeta, 2006, p.133). Com efeito, a atuação dos líderes escolares no que diz respeito ao currículo e sua concretização tem a ver, por um lado com visões diferentes sobre o currículo e percepções sobre o seu papel e, por outro, com as pressões externas sobre as classificações dos alunos, os rankings, entre outros. Certamente que, neste processo, a própria comunidade educativa pode influenciar a visão sobre a escola e o que se espera dela.

Mas, se as lideranças, independentemente do seu estilo, visam a melhoria dos resultados dos alunos, os peritos em Educação devem questionar-se sobre o modelo de liderança mais eficaz para esse objetivo. Nesta linha, está o estudo de Fernandes, Leite e Mouraz (2016), intitulado “Efeitos da avaliação externa das escolas: Uma análise centrada nas lideranças” que analisa dois estudos de caso de dois agrupamentos em que, num o resultado da avaliação externa desce do primeiro para o segundo ciclo e no outro acontece o contrário, sobe do primeiro para o segundo ciclo de avaliação externa. Os dois estudos de caso foram realizados no âmbito do projeto AEEENS (Avaliação Externa das Escolas do Ensino Não Superior) que teve por finalidade estudar o impacto e efeitos produzidos pela AEE nas

escolas e na comunidade após a conclusão do 1º ciclo de AEE. Os autores partiram da questão: “Que indícios encontramos de uma relação entre liderança e resultados escolares dos alunos?” para formularem três questões de investigação: i) Como se caracterizam as escolas ao nível das lideranças e dos resultados?, ii) Que estilos de liderança existem nas escolas?, e iii) Que relação existe entre o estilo de liderança do Diretor e os resultados escolares dos alunos?

A amostra incluiu todas as AE/ENA avaliadas pela IGEC em 2011/2012 e 2012/2013 na região do Alentejo. Sabendo-se que os Resultados escolares são um dos domínios da avaliação externa e a Liderança e Gestão é outro dos domínios, há interesse em perceber se o estilo de liderança influencia o sucesso nos resultados, ou seja, se haverá alguma relação entre os dois. O estudo decorreu no 2.º ciclo avaliativo e a metodologia seguida foi a recolha de dados nos relatórios de avaliação da IGEC e por entrevistas a Diretores de AE/ENA do Alentejo, com recurso à análise de conteúdo.

Da análise dos dados recolhidos, os autores concluíram que todos os diretores das AE/ENA da amostra apresentavam em comum o estilo de liderança transformacional (características democráticas), observando-se em alguns também características dos estilos transacional (características autoritárias) e/ou do laissez-faire (características liberais).

Quanto à relação entre a classificação dos domínios “Liderança e Gestão” e “Resultados” observadas nos relatórios de AEE, ou coincidem ou estão muito próximas. Ou seja, não há evidências de que um determinado estilo de liderança implique uma determinada classificação para os “Resultados”, apenas se constatou que a classificação entre os dois domínios é semelhante, ou seja, os dois domínios aparentam estar diretamente relacionados.

Assim, no âmbito deste estudo, parece existir relação entre a liderança das escolas e os resultados mas sem haver evidências de que um determinado estilo de liderança possa ser mais influente que outro. (Fialho & Carapeta, 2016).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Objetivos e questões de Investigação

Da revisão de literatura destacam-se **objetivos** e eleva-se um conjunto de questões que pela sua pertinência merece ser explorada. Assim, importa identificar e analisar as perceções dos líderes escolares relativamente à avaliação externa, tanto daqueles cujo AE/ENA pertence ao programa TEIP como daqueles que não pertencem. Consideram-se líderes escolares os elementos nas posições de Diretor, Presidente do Conselho Geral e Coordenadores, da Comissão de Autoavaliação de Escola, do Programa TEIP e de Escola do Agrupamento.

Pretende-se, também, especificamente perceber as perceções que os líderes dos AE/ENA têm sobre a avaliação externa, com ênfase na justiça curricular e social, bem como avaliar em que medida a avaliação externa tem em consideração, nos seus indicadores, os meios, a especificidade e os contextos em que se inserem as AE/ENA.

Com base nestes objetivos foram formuladas as seguintes **questões de investigação**:

1. Em que medida a integração dos AE/ENA no programa TEIP e o grau do contexto socioeconómico em que estão inseridos pode condicionar a perceção das lideranças em relação à Avaliação Externa das Escolas?
2. Até que ponto o cargo exercido pelas lideranças pode condicionar a sua perceção em relação à avaliação externa de escolas?
3. Qual a perceção das lideranças sobre a avaliação externa do agrupamento a que pertencem no que concerne à justiça curricular e social?

2.2. Design de investigação

O paradigma qualitativo incide sobre dados essencialmente descritivos e ligados ao participante como indivíduo. No entanto, o subsequente enviesamento deste paradigma

bem como a dificuldade de generalização de resultados aquando da limitação do número de participantes coloca alguns constrangimentos na utilização exclusiva de um paradigma qualitativo (Creswell & Plano Clark, 2011). O estudo das variáveis satisfação e perceção podem ser medidas a partir de dados quantitativos pelo que se entende que a adequação do paradigma quantitativo será o principal enfoque desta dissertação. No entanto, este paradigma não tem em conta o contexto nem a situação em que os participantes intervêm, dados que são essenciais na temática em estudo (Creswell & Plano Clark, 2011).

Os objetivos do estudo e as questões referidas no ponto anterior, implicam a utilização de diferentes tipos de dados, quantitativos e qualitativos. Apesar de predominar o tipo de investigação quantitativo, em simultâneo foram recolhidos dados de cariz qualitativo de forma a complementar e fundamentar os resultados obtidos. Assim sendo, uma abordagem metodológica mista (Creswell, 2003; Coutinho, 2018) é a mais adequada nesta investigação. Tashakkori e Teddlie (2008) referem que a combinação de métodos resulta numa melhor compreensão dos fenómenos. Na presente investigação, o estudo das variáveis **satisfação** e **perceção** é realizado a partir da análise de dados quantitativos obtidos da aplicação de um questionário. Contudo, foram recolhidos e analisados outros dados que têm a ver com o contexto e a situação em que os participantes intervêm e que são essenciais à temática em estudo (Creswell & Plano Clark, 2011). Segundo estes autores, a possibilidade de utilizar diferentes métodos de recolha de dados sem a limitação do tipo de metodologia diretamente associado, possibilita um aumento de informação e de um leque de escolha mais amplo.

A utilização de uma metodologia que permita utilizar dados a partir de diversas fontes e formas de análise, tanto de natureza quantitativa como qualitativa, constituirá uma mais-valia na resposta às questões de investigação. Por este motivo, foi seguida uma abordagem de métodos mistos pelo benefício da utilização das potencialidades de ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, e por permitir gerar respostas mais abrangentes ao invés da utilização de um único tipo de dados (Dal-Fara & Lopes, 2013).

No que diz respeito ao Design da Metodologia de Métodos Mistos, de acordo com Creswell e Plano Clark (2011), existem cerca de 15 tipos de classificações para tipos de design de

métodos mistos. Neste estudo foi seguida a tipologia que distingue seis tipos de design de métodos mistos: o design Paralelo Convergente, Sequencial Explicativo, Sequencial Exploratório, Embutido, Transformativo e Multi-fase (Creswell & Plano Clark, 2011).

O design foi selecionado a partir das recomendações de Creswell (2003), nomeadamente, a identificação da necessidade de implementação sequencial da recolha e análise de dados, a diversidade das questões de investigação requerem uma priorização dos dados qualitativos em relação aos dados quantitativos conforme referido anteriormente, e a necessidade de integração de resultados quantitativos e qualitativos, que poderá ocorrer em diversas fases do processo de investigação e permitirá compreender a partir de uma perspetiva holística a perceção das lideranças escolares sobre os resultados do terceiro ciclo de avaliação externa.

A escolha incidiu sobre o design exploratório sequencial (*sequential exploratory design*) porque o seu processo de implementação abrange todas estas características, com duas fases distintas e interativas. O design exploratório sequencial é caracterizado por uma recolha e análise inicial de dados qualitativos e uma recolha e análise posterior de dados quantitativos (Creswell, 2003). A estratégia exploratória sequencial tem muitas vantagens, a sua abordagem em duas fases (pesquisa qualitativa seguida de pesquisa quantitativa) é fácil de implementar, de descrever e também de relatar de forma direta. É o modelo especialmente indicado quando se pretende construir um novo instrumento de pesquisa, situação observada neste estudo ao objetivar-se a elaboração de um novo questionário.

“Usando uma abordagem de três fases, o pesquisador primeiro coleta e analisa os dados qualitativos (Fase 1) e utiliza a análise para desenvolver um **instrumento** (Fase 2) que é subseqüentemente administrado a uma amostra de uma população (Fase 3; Creswell e Plano Clark, 2007)”.

(Creswell, 2010, p. 249)

Ainda que Creswell (2003) não fosse perentório sobre a utilização de uma perspetiva teórica específica neste design, posteriormente (Creswell & Plano Clark, 2011) assume que uma abordagem mista combina métodos, uma filosofia e um design de investigação orientado. Pelo atrás referido, o design exploratório sequencial constitui uma abordagem adequada para responder às questões de investigação do presente estudo, ou seja, para

identificar e analisar a percepção das lideranças e grau de concordância em relação à avaliação da IGEC. Este tipo de design apresenta, de acordo com Creswell (2003), uma desvantagem que tem a ver com o tempo necessário à recolha de dados.

Após a seleção da metodologia e do design de investigação, foi definido um conjunto de procedimentos para a recolha de dados. A Figura II.1 representa o processo seguindo uma estratégia exploratória sequencial (Creswell, 2003).

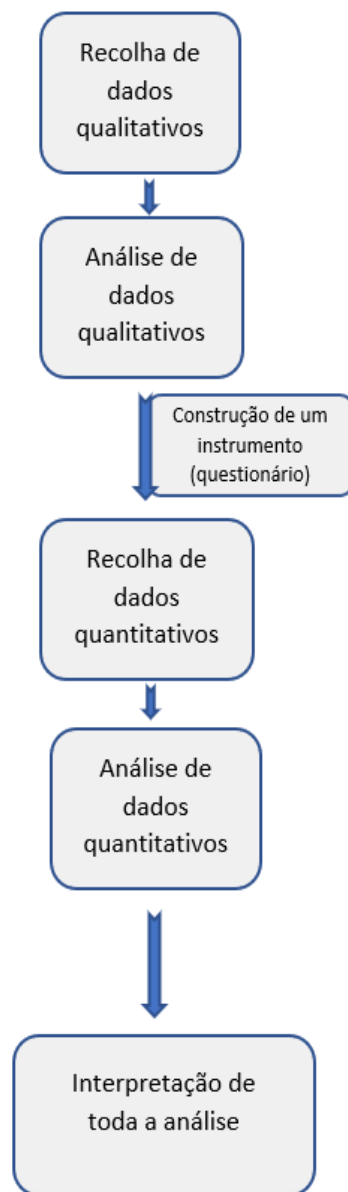


Figura II. 1 - Estratégia exploratória sequencial (adaptada ao presente estudo)

Adaptado de Creswell e Plano Clark (2011)

Na fase qualitativa (Figura II.1), foram recolhidos da página *web* da Direção Geral de Educação (DGE) os relatórios de avaliação externa referentes ao ano letivo 2019/2020 das escolas que participaram na investigação. Todos os dados utilizados nesta fase são de cariz público, nomeadamente a classificação do agrupamento nos diferentes domínios, informações sobre a avaliação e o número de escolas avaliadas que integram cada

agrupamento. O contexto socioeconómico do AE/ENA foi consultado no link (<https://www.publico.pt/ranking-escolas-2020/lugar-sua-escola>).

Depois da fase de recolha e análise dos dados qualitativos e escolhida a amostra, procedeu-se à elaboração do instrumento de recolha dos dados quantitativos, o questionário. Na fase quantitativa aplicou-se o questionário para a recolha e análise dos dados a tratar estatisticamente e a última fase (figura II.1) foi constituída pela análise global dos dados obtidos a partir das fontes enumeradas.

2.3. Desenvolvimento e aplicação do questionário

O questionário é um instrumento de recolha de dados muito útil quando é necessário medir conhecimentos, competências, valores, preferências e/ou atitudes (Tuckman, 2012). A diversidade no formato das questões (e.g. diretas ou indiretas, específicas ou não específicas, fatos ou opinião, questões ou afirmações, resposta pré-determinada ou resposta-chave) fornecem uma multiplicidade de opções na recolha de dados sendo possível adequar a sua forma aos dados que se pretendem obter (Hill & Hill, 2009; Tuckman, 2012), ou, por outras palavras, “as questões a apresentar num questionário ou numa entrevista, devem refletir o objetivo que se pretende verificar, ou seja, as hipóteses ou as questões de investigação”. (Tuckman, 1994, p.320)

Tendo em conta os objetivos do estudo foi construído um questionário (Anexo I) para recolher dados acerca da perceção das lideranças escolares sobre a avaliação externa, nomeadamente sobre a concordância dos inquiridos em relação à classificação atribuída nos diferentes domínios analisados, a autoavaliação, a liderança e gestão, a prestação do serviço educativo e os resultados, bem como a sua opinião sobre os pontos fortes e áreas a melhorar apontados pela IGEC. Sempre que possível, foi utilizado o tipo de resposta de escala, numa Escala de Likert, de um a quatro (em que um significa “discordo totalmente” e quatro significa “concordo totalmente”) porque permite medir a opinião a partir de diferentes graus e podem ser analisadas a partir de diferentes métodos estatísticos paramétricos ou não-paramétricos (Hill & Hill, 2009). (Anexo II)

As questões foram elaboradas tendo como documento base de orientação o Quadro de Referência do Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Em cada um dos domínios de avaliação foram seguidos para a elaboração das questões, os descritores que estão conotados à inclusão, à justiça curricular e justiça social, temas sensíveis em escolas TEIP. Foram também consultados, o dec-lei n.º 54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e o dec-lei n.º 55/2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, por serem dois decretos fundamentais em toda a ação educativa e conseqüentemente nesta investigação.

No total, o questionário é composto por 47 questões, das quais duas são de resposta não estruturada e 45 de escala. O Quadro II.1 apresenta a estrutura do questionário, a temática abordada e o formato das questões.

Tema	Descrição	Tipo de Resposta
Caracterização	Escola TEIP	Binária (Sim/Não)
	Nome do Agrupamento	Não estruturada
	Cargo no Agrupamento	Não estruturada
Domínio - Autoavaliação	Participação na Comunidade	Escala
	Educação Inclusiva	
	Desenvolvimento Curricular	
	Ações de Melhoria	
Domínio - Liderança e Gestão	Atores	Escala
	Turmas	
	Ambiente Escolar	
	Recursos Humanos	
	Recursos Materiais (Necessidades)	
	Recursos Materiais (Aprendizagens)	
Domínio - Serviço Educativo	Informação	Escala
	Currículo	
	Bem Estar	
	Comportamentos de Risco	
	Interesses dos Alunos	
	Multiculturalidade	
	Comunidade	
	Educação Inclusiva	
	Integração Curricular	
	Medidas de Suporte	
	Articulação	
	Atividades Extracurriculares	
	Medidas Universais	
	Ações para Grupos de Risco	
Excelência		
Prevenção		

	Avaliação Formativa	
Domínio - Resultados	Estudantes Desfavorecidos	Escala
	Relatório Técnico Pedagógico	
	Retenção por Faltas	
	Exames Nacionais	
Classificação em cada Domínio	Autoavaliação	Escala
	Liderança	
	Serviço Educativo	
	Resultados	
Pontos Fortes	Autoavaliação	Escala
	Liderança	
	Serviço Educativo	
	Resultados	
Áreas a Melhorar em cada Domínio	Autoavaliação	Escala
	Liderança	
	Serviço Educativo	
	Resultados	

Quadro II.1 - Estrutura do questionário utilizado na investigação

2.4. Amostra

A seleção dos Agrupamentos que constituem a amostra foi efetuada a partir do método de amostragem por *clusters*. Este método é particularmente útil quando a população que se pretende estudar está agrupada com características comuns (Hill & Hill, 2003). Considerando que um dos objetivos deste estudo consiste na análise das perceções dos líderes escolares (diretor, presidente do Conselho Geral e coordenadores TEIP, EMAEI e de Escola do Agrupamento) sobre a avaliação externa, foram selecionados 10 AE/ENA com estatuto TEIP e 10 AE/ENA que não fazem parte do programa TEIP (não-TEIP), todos avaliados em 2019/2020. Na constituição da amostra, foram tidas em conta as semelhanças entre o contexto socioeconómico (<https://www.publico.pt/ranking-escolas-2020/lugar-sua-escola>) e a zona geográfica (<https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm>) de cada AE/ENA, TEIP e não-TEIP.

Após a seleção inicial, foram efetuados contactos diretos a cada liderança de AE/ENA, via correio eletrónico e contacto telefónico, tendo sido efetuadas até três tentativas para a obtenção da resposta à participação voluntária ou indicação de não participação. Após oito

semanas de recolha de dados, a amostra foi constituída por oito AE/ENA TEIP e sete não-TEIP.

As características dos agrupamentos de escolas participantes são descritas no Quadro II.2. Um agrupamento identificado com o tipo T corresponde à sua pertença ao programa TEIP e um agrupamento identificado com o tipo N indica a ausência do programa TEIP.

Id	Distrito	Escolas (Número)	Contexto Socioeconómico	Classificação por Domínio no Relatório de AEE			
				Autoavaliação	Liderança e Gestão	Prestação do Serviço Educativo	Resultados
T1	PORTO	9	1	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM
T3	PORTO	3	1	MUITO BOM	MUITO BOM	MUITO BOM	BOM
T4	PORTO	4	1	BOM	BOM	BOM	BOM
T6	AVEIRO	3	2	MUITO BOM	MUITO BOM	BOM	BOM
T7	LEIRIA	10	3	MUITO BOM	MUITO BOM	MUITO BOM	MUITO BOM
T8	LISBOA	6	3	MUITO BOM	MUITO BOM	BOM	BOM
T9	ÉVORA	7	3	MUITO BOM	MUITO BOM	MUITO BOM	BOM
T10	FARO	6	2	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM
N1	BRAGA	10	1	SUFICIENTE	BOM	BOM	BOM
N2	BRAGA	9	1	BOM	BOM	BOM	BOM
N4	BRAGA	9	1	BOM	MUITO BOM	BOM	BOM
N5	PORTO	12	1	BOM	MUITO BOM	BOM	BOM
N6	AVEIRO	7	2	MUITO BOM	MUITO BOM	MUITO BOM	BOM
N7	LEIRIA	17	3	MUITO BOM	MUITO BOM	BOM	BOM
N10	FARO	4	2	SUFICIENTE	MUITO BOM	BOM	BOM

Quadro II.2 - Características dos agrupamentos de escolas da amostra

2.5. Análise dos dados

2.5.1. Análise documental

A análise documental é um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema,

em documentação existente” (Sousa, 2009, p.88). Será importante referir que ao proceder-se à recolha e análise de dados já se está a proceder a uma pré-análise, que implicou uma seleção de documentos em função das finalidades do estudo, preterindo outros.

No presente estudo foram recolhidos dados de vários tipos de documentos oficiais (Bogdan & Biklen, 1994), selecionados de forma a procurar obedecer a uma significância que contribuísse para o entendimento do estudo tendo em conta os seus objetivos (Quadro II.3).

Documento	Fonte
Relatórios de Avaliação Externa 2019.2020 das escolas da amostra	Página web da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm
Quadro de Referência do 3.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas.	Página web da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.	Diário da República Eletrónico https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.	Diário da República Eletrónico https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized
Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro - Estabelece as condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social. (TEIP3)	Direção Geral da Educação https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despa cho_normativo_20_2012.pdf

Quadro II.3 - Documentos oficiais analisados

O documento base para a elaboração do questionário foi o Quadro de Referência do 3.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas onde se selecionaram os indicadores relacionados à

justiça curricular e social pela suma importância que esta comporta em agrupamentos TEIP. A associação dos indicadores em cada domínio de avaliação (autoavaliação, liderança e gestão, prestação do serviço educativo e resultados) aos conceitos referidos foram sustentados pela consulta e análise dos Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho e Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Estando o estudo focado nos Agrupamentos de Escola e Escolas Não Agrupadas de estatuto TEIP, foi indispensável rever o Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro que estabelece as orientações para os TEIP de fase, a mais recente no ano a que reporta este estudo.

Apenas o contexto socioeconómico dos AE/ENA se revelou difícil de identificar em documentos oficiais pelo que houve necessidade de recorrer à página web do jornal Público (<https://www.publico.pt/ranking-escolas-2020/lugar-sua-escola>).

Pesquisando pelo nome do agrupamento da amostra, foi possível obter-se o grau do contexto socioeconómico em que cada AE/ENA está inserido, sendo classificado como desfavorável, intermédio ou favorável. Esta informação é da responsabilidade da parceria deste jornal com a faculdade Católica Porto Business School.

A figura seguinte apresenta um exemplo concreto deste processo de pesquisa.



Figura II.2 - Exemplo do resultado da pesquisa do contexto de um agrupamento de escolas

Fonte: <https://www.publico.pt/ranking-escolas-2020/lugar-sua-escola#-escola-sec-931> ²

Com base na recolha e análise de dados referida, foi definida a amostra e procedeu-se à elaboração do instrumento de recolha de dados para a análise quantitativa do estudo.

² O exemplo apresentado não corresponde a qualquer elemento da amostra.

2.5.2. Análise estatística

Os dados do questionário, a avaliação nos diferentes domínios dos agrupamentos da amostra e a sua relação com características que apresentam, nomeadamente contexto socioeconómico, número de escolas do agrupamento e ser (ou não) um agrupamento TEIP foram analisados recorrendo à estatística descritiva e inferencial. Como medidas de tendência central, foram analisadas a média, mediana e a moda, as estatísticas mais utilizadas neste âmbito (Marôco, 2014). Apresentam-se ainda as medidas de assimetria e achatamento (ou curtose) para caracterizar a forma de distribuição das respostas do questionário em torno da média e as medidas de associação, que quantificam a intensidade da relação entre duas variáveis, no entanto, sem nenhuma implicação causa-efeito entre ambas (Marôco, 2014). (Anexo III)

Para avaliar se o contexto socioeconómico onde o agrupamento está inserido, ser agrupamento TEIP, e o cargo que cada indivíduo assume no agrupamento influenciam significativamente as opiniões apresentadas no questionário, recorreu-se ao teste MANOVA não paramétrica porque os itens do questionário maioritariamente não seguiram a distribuição normal em relação a nenhum dos fatores indicados (Anexo III).

Para a grande maioria dos itens obteve-se desvio à normalidade em relação a ser AE/ENA integrante de um TEIP, ao contexto socioeconómico e ao cargo do participante porque $p < 0,05$. Considerando o número de variáveis dependentes quantitativas ($n > 2$) e que as variáveis dependentes não seguem a distribuição normal, a análise aconselhada é a utilização de MANOVA não paramétrica (Marôco, 2014).

Na distribuição normal das respostas nos itens do questionário, nos diferentes grupos (ser AE/ENA integrante de um TEIP (Anexo IV), contexto socioeconómico (Anexo V), e cargo (Anexo VI)), a análise foi realizada a partir do teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors. Este teste foi selecionado em relação ao teste de Shapiro-Wilk para testar se as variáveis possuem distribuição normal dado que o número de registos é maior que 30 (Marôco, 2014). Foram, então, definidas as seguintes análises:

- Efeito do contexto socioeconómico do AE/ENA sobre as respostas do questionário;
- Efeito do estatuto TEIP do do AE/ENA sobre as respostas do questionário;
- Efeito do cargo dos indivíduos sobre as respostas do questionário.

Para identificar em que itens ocorreram diferenças significativas nas três análises, recorreu-se ao teste de Kruskal-Wallis (Anexo VII), seguido das comparações múltiplas de médias das ordens, implementado no software SPSS Statistics (V. 25, IBM SPSS, Chicago, IL). Considerou-se uma probabilidade de erro de tipo I de 0,05 e apresentam-se no Anexo VIII os outputs da análise estatística efetuada.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

3.1. Validação do Questionário

A construção das questões foi efetuada a partir da análise documental apresentada no capítulo anterior, garantindo assim a validade de conteúdo.

A análise da confiabilidade do questionário foi avaliada a partir do Alfa de Cronbach para os diferentes domínios (Tabela III.1) utilizando um grupo-piloto constituído por quatro participantes com características representativas da amostra, nomeadamente, terem um cargo de liderança e o seu AE/ENA ter sido avaliado no último ciclo de avaliação.

Fiabilidade dos itens por domínio

Tabela III.1 - Fiabilidade dos itens por domínio

Domínio	Número de Itens	Alfa de Cronbach
Avaliação	3	0,917
Liderança e Gestão	6	0,750
Serviço Educativo	16	0,747
Resultados	4	0,833
Classificação	5	0,908
Pontos Fortes	4	0,980
Pontos a Melhorar	4	0,980

Após o processo de validação, os domínios Avaliação, Liderança e Gestão, e Serviço Educativo foram reformulados tendo sido excluído um item de cada um dos grupos. A Tabela III.1 apresenta o número de itens finais e o respetivo índice de confiabilidade.

Todos os domínios apresentaram um valor de alfa acima de 0,7, o que, de acordo com Marôco e Garcia-Marques (2006), são considerados valores moderado a elevados. Os itens Avaliação, Classificação, Pontos Fortes e Pontos a Melhorar apresentam um valor de alfa superior a 0,9. Estes resultados refletem um bom grau de fiabilidade do questionário.

3.2. Estatística Descritiva

A Tabela III.2 apresenta a descrição da avaliação dos agrupamentos de escolas que constituem a amostra relativamente aos quatro domínios. As médias de todos os domínios encontram-se maioritariamente entre os níveis três e quatro. O domínio Liderança e Gestão apresenta a média mais alta (3,80) e o domínio Resultados apresenta a média mais baixa.

A Assimetria é caracterizada pelo enviesamento dos resultados relativamente à média. Os domínios Autoavaliação e Liderança apresentam uma assimetria negativa, o que significa que são assimétricos à esquerda e conseqüentemente têm resultados mais elevados. No extremo oposto, encontram-se os domínios Serviço Educativo e Resultados. As assimetrias positivas representam uma assimetria dos valores tendencialmente à direita e, conseqüentemente, apresentam resultados mais baixos em relação à média, principalmente o domínio Resultados.

O valor da curtose (Tabela III.2) representa o achatamento da curva. Os domínios Autoavaliação e Serviço Educativo apresentam valores negativos da curtose o que indica um achatamento na curva de valores, ou seja, há uma dispersão entre as avaliações nestes dois domínios. Por outro lado, os domínios Liderança e Resultados apresentam um valor positivo no coeficiente de achatamento o que indica que há pouca dispersão entre as avaliações e uma tendência para a mesma classificação.

Tabela III.2 - Descrição da avaliação das escolas da amostra

	Autoavaliacao	Lideranca	ServicoEducativo	Resultados
Média	3,33	3,80	3,40	3,20
Mediana	3,00	4,00	3,00	3,00
Moda	4	4	3	3
Assimetria	-,628	-1,672	,455	1,672
Curtose	-,654	,897	-2,094	,897
Mínimo	2	3	3	3
Máximo	4	4	4	4

A Tabela III.3 resume os resultados descritivos do questionário, onde foram avaliados o grau de satisfação e a perceção sobre as lideranças nos diferentes domínios de avaliação, sendo apresentadas a Média (M), Mediana (Med), Assimetria (Sk) e Curtose (Kw) dos itens com os valores das médias mais elevados e mais baixos entre todos os itens. A descrição completa de todos os itens encontra-se no Anexo III.

A partir da análise da Tabela III.3, verifica-se que o item ServEd_Medidas Universais apresenta o valor de média mais elevado. Estes resultados indicam que, no geral, os líderes escolares consideram que a sua escola ou agrupamento promove a inclusão.

Os itens Res_ExamesNacionais, Class_ServEducativo e Class_Resultados apresentam os valores de média mais baixos o que indica que os líderes escolares, no geral, consideram que os resultados dos exames nacionais não refletem o trabalho pedagógico dos docentes e concordam de forma não intensiva com a classificação da IGEC nos domínios Prestação do Serviço Educativo e Resultados, tal como verificado pelos valores de assimetria e de curtose.

Tabela III.3 - Descrição dos resultados dos itens do questionário

Identificador	Questão	M	Med	Sk	Kw
Lider_AmbienteEscolar	Promoveu-se, nas escolas deste Agrupamento, um AMBIENTE ESCOLAR socialmente acolhedor, inclusivo e cordial.	3,82	4,00	-1,725	1,011
ServEd_MedidasUniversais	Formularam-se e implementaram-se MEDIDAS UNIVERSAIS, SELETIVAS E ADICIONAIS de inclusão das crianças e dos alunos.	3,88	4,00	-3,269	11,048
Res_RelatorioTecnPed	Foram verificados e analisados os RESULTADOS dos alunos com RELATÓRIO TÉCNICO PEDAGÓGICO, programa educativo-individual e /ou com plano individual de transição.	3,82	4,00	-1,725	1,011
Res_RetFaltas	Foi verificada e analisada a percentagem de alunos RETIDOS POR FALTAS.	3,82	4,00	-2,405	5,470
Res_ExamesNacionais	Os resultados dos EXAMES NACIONAIS considerados para a avaliação da IGEC (AEE) refletem o trabalho pedagógico dos docentes deste Agrupamento	2,95	3,00	-0,800	0,762
Class_Autoavaliacao	Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [AUTOAVALIAÇÃO]	3,07	3,00	-0,349	-0,782
Class_ServEducativo	Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO]	3,00	3,00	-0,641	0,237
Class_Resultados	Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [RESULTADOS]	3,00	3,00	-0,698	0,544

3.3. Estatística Inferencial: MANOVA não-paramétrica

3.3.1. Efeito do estatuto TEIP

A Tabela III.4 representa os testes multivariados obtidos a partir do SPSS agrupando os registos por pertença ao programa TEIP. Considerando que o Rastreio de Pillai apresenta um nível de significância superior a 0,05, não existem diferenças significativas nas respostas de acordo com o estatuto do AE/ENA (TEIP ou não-TEIP) em que o participante se insere.

Estes resultados indicam que as diferenças existentes entre as respostas não são explicadas pela existência ou não de estatuto TEIP do agrupamento.

Estes resultados estão em concordância com o facto de nem todos os AE/ENA TEIP estarem identificados como pertencentes a contextos socioeconómicos desfavoráveis. Embora em menor número, encontram-se também em contextos designados como favoráveis e contextos de nível intermédio. A razão prende-se com a história de cada AE/ENA, a agregação de uma escola TEIP a um agrupamento de contexto socioeconómico favorável e/ou intermédio não-TEIP já existente, pode classificar o novo Agrupamento como TEIP, mas continuar de contexto favorável/intermédio devido ao processo pelo qual a IGEC atribui essa classificação.

Tabela III.4 - Análise multivariada dos itens por estatuto TEIP

Testes multivariados^a						
Efeito		Valor	F	gl de hipótese	Erro gl	Sig.
Intercepto	Rastreio de Pillai	,987	16,803 ^b	45,000	10,000	,000
	Lambda de Wilks	,013	16,803 ^b	45,000	10,000	,000
	Rastreio de Hotelling	75,612	16,803 ^b	45,000	10,000	,000
	Maior raiz de Roy	75,612	16,803 ^b	45,000	10,000	,000
TEIP	Rastreio de Pillai	,860	1,369 ^b	45,000	10,000	,308
	Lambda de Wilks	,140	1,369 ^b	45,000	10,000	,308
	Rastreio de Hotelling	6,160	1,369 ^b	45,000	10,000	,308
	Maior raiz de Roy	6,160	1,369 ^b	45,000	10,000	,308
a. Design: Intercepto + TEIP						
b. Estatística exata						

3.3.2. Efeito do contexto socioeconómico da escola ou agrupamento

A Tabela III.5 representa os testes multivariados obtidos a partir do SPSS agrupando os registos por contexto socioeconómico. Considerando que o Rastreio de Pillai apresenta um nível de significância inferior a 0,05, existem diferenças significativas nas respostas de acordo com o contexto da escola em que o participante se insere.

Tabela III.5 - Análise multivariada dos itens por contexto socioeconómico

Testes multivariados ^a						
	Efeito	Valor	F	gl de hipótese	Erro gl	Sig.
Intercepto	Rastreio de Pillai	,992	23,330 ^b	45,000	9,000	,000
	Lambda de Wilks	,008	23,330 ^b	45,000	9,000	,000
	Rastreio de Hotelling	116,652	23,330 ^b	45,000	9,000	,000
	Maior raiz de Roy	116,652	23,330 ^b	45,000	9,000	,000
Contexto	Rastreio de Pillai	1,846	2,658	90,000	20,000	,008
	Lambda de Wilks	,005	2,582 ^b	90,000	18,000	,013
	Rastreio de Hotelling	27,858	2,476	90,000	16,000	,022
	Maior raiz de Roy	19,349	4,300 ^c	45,000	10,000	,009
a. Design: Intercepto + Contexto						
b. Estatística exata						
c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.						

Recorrendo ao teste de Kruskal-Wallis para cada um dos itens, verifica-se que $p < 0.05$ para Lider_Turmas, ServEd_Prevencao, Class_Autoavaliação, Class_Liderança, Class_ServiçoEducativo, Class_Resultados, PF_Resultados e em todos os itens do domínio Pontos a Melhorar. A Tabela III.6 apresenta os itens com diferenças significativas, bem como o seu domínio e identificador.

Tabela III.6 - Identificadores e Questões com diferenças significativas (contexto socioeconómico)

Domínio	Identificador	Questão (Escala 1 a 4)
Liderança e Gestão	Lider_Turmas	Na constituição e gestão dos GRUPOS e TURMAS foram considerados critérios pedagógicos.
Serviço Educativo	ServEd_Prevencao	Foram implementadas MEDIDAS DE PREVENÇÃO da retenção, abandono e desistência.
Classificação	Class_Autoavaliação	Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [AUTOAVALIAÇÃO]
	Class_Liderança	Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [LIDERANÇA E GESTÃO]
	Class_ServiçoEducativo	Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [SERVIÇO EDUCATIVO]
	Class_Resultados	Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [RESULTADOS]
Pontos Fortes	PF_Resultados	Em que medida concorda com os PONTOS FORTES apontados pela IGEC, no relatório de AEE, em cada um dos quatro Domínios? [RESULTADOS]
Pontos a Melhorar	Melhoria_Autoavaliação	Em que medida concorda com as ÁREAS DE MELHORIA referidas pela IGEC, no relatório de AEE em cada um dos quatro Domínios? [AUTOAVALIAÇÃO]

	Melhoria_Liderança	Em que medida concorda com as ÁREAS DE MELHORIA referidas pela IGEC, no relatório de AEE em cada um dos quatro Domínios? [LIDERANÇA E GESTÃO]
	Melhoria_ServEducativo	Em que medida concorda com as ÁREAS DE MELHORIA referidas pela IGEC, no relatório de AEE em cada um dos quatro Domínios? [PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO]
	Melhoria_Resultados	Em que medida concorda com as ÁREAS DE MELHORIA referidas pela IGEC, no relatório de AEE em cada um dos quatro Domínios? [RESULTADOS]

A Tabela III.7 apresenta as distribuições do nível de concordância em cada um dos itens e em cada um dos contextos socioeconómicos. De acordo com a MANOVA não paramétrica desenvolvida neste subcapítulo, existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de concordância entre cada um dos contextos. O teste de Kruskal-Wallis indica que ocorrem diferenças significativas entre os contextos 1 e 3 nos seguintes itens: Lider_Turmas, ServiçoEducativo_Prevenção, Class_Autoavaliação, Class_Liderança, Class_ServEducativo, Class_Resultados, Melhoria_Autoavaliação, Melhoria_Liderança e Melhoria_ServiçoEducativo. Entre os contextos 1 e 2 apenas são significativas as diferenças nas respostas ao item Class_Liderança. Entre os contextos 2 e 3 verificam-se diferenças significativas nas respostas aos seguintes itens: Class_Resultados, PF_Resultados, Melhoria_Autoavaliação, Melhoria_ServiçoEducativo, Melhoria_Resultados, Melhoria_ServiçoEducativo. O output detalhado do SPSS encontra-se em Anexo.

Tabela III.7 - Teste de Kruskal-Wallis para os itens onde ocorreram diferenças significativas (contexto socioeconómico)

Item	Estatística de teste	Graus de liberdade	Significância
Lider_Turmas	6,100	2	0,047
ServEd_Prevenção	7,705	2	0,021
Class_Autoavaliação	11,607	2	0,003
Class_Liderança	17,171	2	0,000
Class_ServEducativo	17,019	2	0,00
Class_Resultados	17,383	2	0,00
PF_Resultados	7,719	2	0,021
Melhoria_Autoavaliação	12,492	2	0,002
Melhoria_Liderança	11,115	2	0,004
Melhoria_ServiçoEducativo	12,512	2	0,002
Melhoria_Resultados	16,594	2	0,000

Finalmente, apresentam-se as médias (M) e os valores de assimetria (Sk) e curtose (Kw) dos itens da Tabela III.7, distribuídas por contexto (Tabela III.8). Os outputs completos dos descritivos, por contexto, encontram-se em anexo.

Tabela III.8 - Média, Assimetria e Curtose dos itens com diferenças significativas, por contexto socioeconómico

Item	Contexto 1			Contexto 2			Contexto 3		
	M	Sk	Kw	M	Sk	Kw	M	Sk	Kw
Lider_Turmas	3,69	-0,85	-1,37	3,67	-0,86	-1,71	4	-	-
ServEd_Prevenção	3,66	-0,7	-1,63	3,89	-3	9	4	-	-
Class_Autoavaliação	2,84	-0,18	-0,27	2,89	0,263	-2,02	3,67	0,79	-1,62
Class_Liderança	2,69	-0,59	-0,36	3,44	-2,12	4,65	3,73	-1,18	-0,73
Class_ServEducativo	2,72	-0,87	1,15	2,89	-0,94	1,35	3,67	-1,79	2,63
Class_Resultados	2,75	-1,02	1,61	2,78	-0,5	-0,01	3,67	-0,79	-1,62
PF_Resultados	3,28	-1,07	2,63	3,11	0,02	1,13	3,73	-1,18	-0,73
Melhoria_Autoavaliação	3,09	0,37	1,89	3	0	-0,29	3,67	-0,79	-1,62
Melhoria_Liderança	2,94	-0,84	1,27	3,33	-0,61	-0,29	3,67	-0,79	-1,62
Melhoria_ServiçoEducativo	2,97	-0,57	1,09	2,89	-0,02	1,13	3,67	-1,79	2,63
Melhoria_Resultados	2,94	-0,62	1,44	2,89	-0,02	1,13	3,73	-1,18	-0,73

A partir dos dados da Tabela III.8 verifica-se que as médias do Contexto 1 são mais baixas do que as do Contexto 3. As diferenças entre estes dois contextos foram as mais significativas nas variáveis enumeradas o que revela uma discordância geral dos agrupamentos de escolas localizados em contextos mais desfavorecidos (Contexto 1) sobre a classificação atribuída na avaliação da IGEC, maioritariamente sobre os Pontos a Melhorar e na Classificação atribuída aos quatro domínios em avaliação. Por outro lado, há uma concordância geral das escolas localizadas em contextos favorecidos (Contexto 3) sobre os mesmos fatores.

3.3.3. Efeito do cargo dos participantes

A Tabela III.9 representa os testes multivariados obtidos a partir do SPSS agrupando os registos pelo cargo de cada participante. Considerando que o Rastreio de Pillai apresenta um nível de significância superior a 0,05, não existem diferenças significativas nas respostas

de acordo com o cargo dos participantes. Estes resultados indicam que as diferenças existentes entre as respostas não são explicadas a partir do tipo de cargo de liderança dos professores.

Tabela III.9 - Análise multivariada dos itens por cargo dos participantes

Testes multivariados ^a						
Efeito		Valor	F	gl de hipótese	Erro gl	Sig.
Intercepto	Rastreio de Pillai	,994	21,376 ^b	45,000	6,000	,000
	Lambda de Wilks	,006	21,376 ^b	45,000	6,000	,000
	Rastreio de Hotelling	160,321	21,376 ^b	45,000	6,000	,000
	Maior raiz de Roy	160,321	21,376 ^b	45,000	6,000	,000
Cargo	Rastreio de Pillai	4,290	1,342	225,000	50,000	,108
	Lambda de Wilks	,000	1,370	225,000	35,271	,132
	Rastreio de Hotelling	68,499	1,340	225,000	22,000	,212
	Maior raiz de Roy	40,634	9,030 ^c	45,000	10,000	,000
a. Design: Intercepto + Cargo						
b. Estatística exata						
c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.						

3.4. Satisfação das Lideranças com a classificação da IGEC nos quatro domínios

Relativamente à classificação dos quatro Domínios, Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, atribuída pela IGEC, observa-se maioritariamente a concordância dos participantes. Apenas 27% dos AE/ENA que fazem parte da amostra apresentaram um documento contraditório à avaliação externa, o que vem reforçar esta análise.

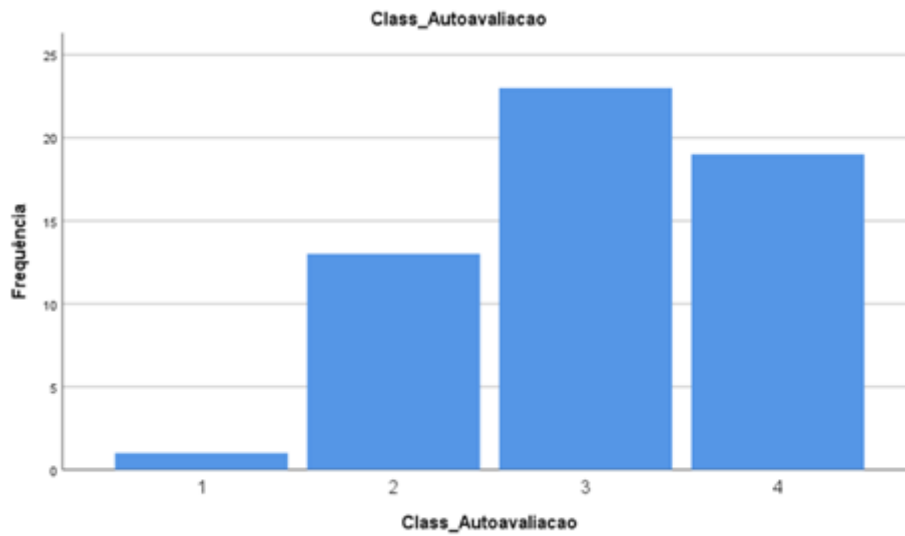


Gráfico III. 1 - Grau de satisfação das Lideranças em relação ao domínio Autoavaliação

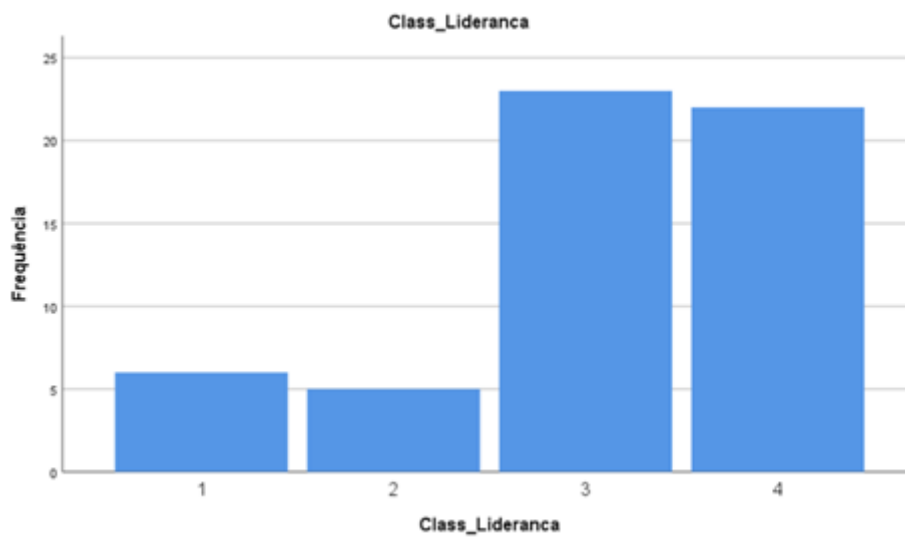


Gráfico III. 2 - Grau de satisfação das Lideranças em relação ao domínio Liderança e Gestão

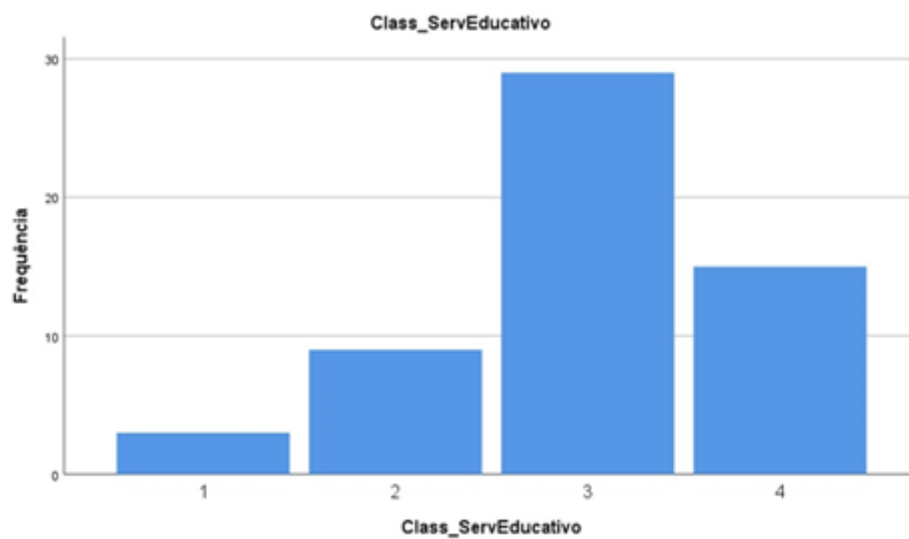


Gráfico III. 3 - Grau de satisfação das Lideranças em relação ao domínio Prestação do Serviço Educativo

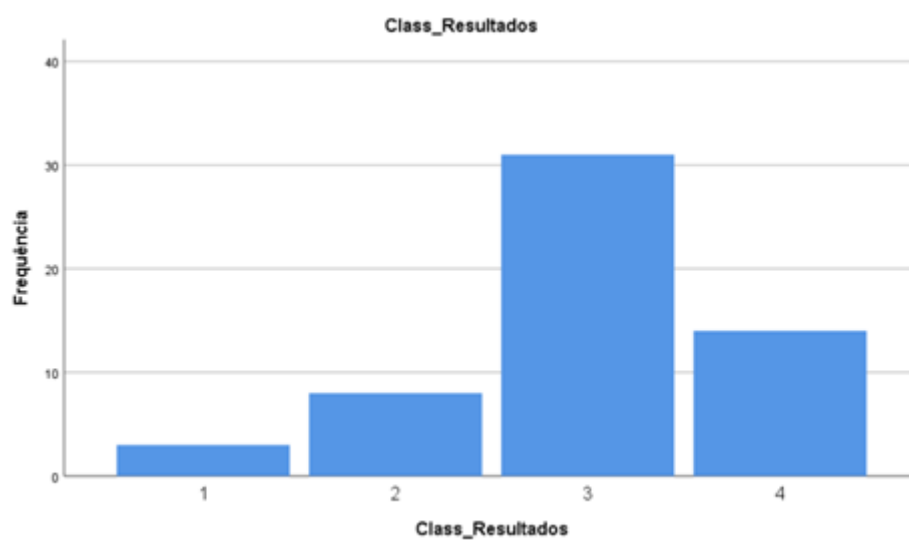


Gráfico III.4 - Grau de satisfação das Lideranças em relação ao domínio Resultados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise do processo de avaliação externa das escolas portuguesas e das críticas emergentes da revisão de literatura, foi possível verificar que há um conjunto de indicadores ligados ao contexto social, económico e cultural em que o AE/ENA está inserido que é subvalorizado na avaliação externa. Apesar da avaliação de 2019/2020 já ter contemplado alguns destes indicadores, nomeadamente com a introdução do domínio Autoavaliação, desconhecia-se se a visão dos professores com cargos de liderança escolar pertencentes a AE/ENA localizadas nos mais diversos meios estaria em concordância com a avaliação da IGEC. Estudos anteriores não tinham também contemplado se a perceção entre lideranças difere de acordo com a sua pertença ao programa TEIP ou entre os cargos de liderança que ocupam. Esta dissertação pretendeu colmatar as lacunas descritas, aferindo o **grau de satisfação** e as **percepções** dos líderes escolares sobre a avaliação externa do seu AE/ENA, de acordo com a pertença ou não ao programa TEIP.

Finalmente, procurou-se compreender se as lideranças dos AE/ENA consideravam que na avaliação externa era considerada a justiça curricular e social desenvolvida no trabalho da escola uma vez que a especificidade do próprio AE/ENA e o contexto em que está inserido é referido nesse processo.

A necessidade de obter dados de cariz qualitativo e quantitativo levou à decisão de seguir uma metodologia mista de investigação. O design exploratório sequencial permitiu trabalhar uma recolha de dados faseada e ordenada.

Não existindo trabalho prévio que estudasse as mesmas variáveis neste âmbito (pertença ao programa TEIP, contexto socioeconómico, e cargo de liderança escolar), foi necessário proceder à criação de um questionário que auxiliasse no desenvolvimento desta investigação. O questionário foi desenvolvido a partir do Quadro de Referência do Terceiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas e as questões incidiram nos domínios avaliados nos AE/ENA.

Após a análise dos resultados, verificou-se que as percepções dos professores com cargos de liderança, no que concerne à avaliação da IGEC relativa ao seu AE/ENA, diferem

significativamente em relação ao contexto socioeconómico em que o AE/ENA está inserido. Esta diferença é enfatizada no grau de concordância em relação à classificação da IGEC em todos os domínios, onde se verificou que os AE/ENA localizados em contextos mais desfavorecidos apresentam maior discordância do que os localizadas em contextos mais favorecidos. A partir do questionário construído nesta investigação, verificou-se que a perceção das lideranças sobre a justiça curricular e social do seu AE/ENA é influenciada pelo grau do contexto socioeconómico onde estão localizados. Este facto pode significar que os AE/ENA pertencentes a meios socioeconómicos mais desfavorecidos lutam com dificuldades eventualmente semelhantes quer sejam TEIP ou não-TEIP e que por isso não se sentem avaliadas com justiça já que o seu meio é adverso e exige muito mais esforço, estratégias e resiliência do que outros AE/ENA localizados em meios menos desfavoráveis.

Por outro lado, ao contrário do que era expectável, a existência do estatuto TEIP do agrupamento e o tipo de cargo de liderança exercido pelos professores que responderam ao questionário não influenciaram o grau de satisfação nem a perceção, de acordo com as respostas ao questionário. Estes resultados poderão estar relacionados com os critérios de integração do AE/ENA no programa TEIP que incluem benefícios como a autorização para poder recrutar outros recursos humanos que possibilitam o enriquecimento dos serviços escolares (Benavente, 2004, citado por Costa, 2018), nomeadamente o recurso a técnicos mediadores/animadores e também a psicólogos e docentes da Educação Especial. que constituíram equipas de apoio especial e os Serviços de Psicologia e Orientação. Outras vantagens para os agrupamentos TEIP, segundo Benavente, (2004, citado por Costa, 2018), decorrem do trabalho em articulação com a comunidade local que reforça a prioridade do desenvolvimento de atividades do âmbito educativo, cultural e desportivo, ocupação de tempos livres entre outras. A elaboração e implementação do projeto educativo, com a participação de autarquias, associações de pais e associações culturais desportivas e recreativas, corresponsabiliza-as e enriquece a qualidade do trabalho da comunidade local num objetivo comum de apoiar a escola na sua missão educativa e formadora. A gestão integrada de recursos com a comunidade local é fundamental para a concretização de muitas das atividades. Costa (2018) salienta também que “o trabalho de partilha de experiências proporcionado pela rede TEIP e o acompanhamento dado pela comunidade

científica através do apoio, por exemplo, dos amigos críticos facilita a reflexão e são oportunidades potenciadoras de melhoria” (p. 15).

Todos estes apoios significam que um AE/ENA TEIP de contexto socioeconómico desfavorável deverá ter o desenvolvimento daquele que é o seu trabalho nesse contexto, menos dificultado do que um AE/ENA não-TEIP em contextos similares, podendo inferir-se que a justiça social e curricular é implementada com maior facilidade em agrupamentos TEIP por terem a si associados um conjunto de apoios inerentes ao programa TEIP e que ajudam a colmatar os problemas de contexto. Em contrapartida, os agrupamentos que não pertencem a territórios educativos de intervenção prioritária, mas que incluem uma ou mais escolas com contexto socioeconómico desfavorável, não sentem que a justiça curricular e social desenvolvida no trabalho quotidiano dos seus agrupamentos seja visível na avaliação externa, podendo atribuir-se essa perceção ao facto de não serem abrangidos pelos benefícios do programa TEIP e sentirem um esforço maior para alcançarem os seus objetivos.

A condição de contexto socioeconómico menos favorável, apresenta às escolas e agrupamentos nele inseridos, TEIP ou não-TEIP, um conjunto de fatores adversos que evocam a premência da justiça curricular e social em todos os processos internos, de educação e gestão, e nos quais a tutela da educação tem o poder e a responsabilidade de colaborar e supervisionar.

Limitações do Estudo

O desenvolvimento desta dissertação apresenta algumas limitações que serão descritas seguidamente:

Em primeiro lugar, a análise da problemática referente à avaliação externa no 3.º ciclo avaliativo é relativa a uma fase ainda com um número reduzido de AE/ENA avaliados.

O número de lideranças participantes no questionário apresenta-se como outro elemento limitador nesta investigação apesar do esforço na obtenção de respostas, não permitindo generalizar os resultados.

Perspetivas Abertas pelo Estudo

Como trabalho futuro e uma vez que o questionário foi validado nesta dissertação, deverá ser avaliado um conjunto de professores sem cargos de liderança para se verificar se existem diferenças na perceção e concordância na avaliação da IGEC nos quatro domínios entre professores líderes e não líderes escolares.

Outro trabalho pertinente será a continuidade deste estudo nos anos vindouros do 3.º ciclo AEE.

Por último, será importante verificar se em contextos socioeconómicos semelhantes internacionais, os resultados também se verificam. Considerando o trabalho de Mestre e Baptista (2016) que indica que o contexto socioeconómico é uma variável altamente influente nos resultados académicos, esta dissertação permite antever que muito provavelmente os resultados serão semelhantes em contextos idênticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (2013). *Sociologia da Educação: Análise Internacional*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Azevedo, J., M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Disponível em <https://www.cnedu.pt/>
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14428/2/83646.pdf>
- Barreira, C., Bidarra, M. G., Vaz-Rebello, M. P., & Alferes, V. (2014). Melhoria das escolas em Portugal. Análise do desempenho no âmbito da avaliação externa. In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid & M. Favinha (Org.), *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas* (pp. 133-146). Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Bernstein, B. (1980) Entrevista com Basil Bernstein. *O Professor*, 25, 19-23.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edic. ASA
- Canário, R. (2004) – *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 22(01), 47-78. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082/9308>
- CNE- Conselho Nacional das Escolas (2015) - RECOMENDAÇÃO N.º 02/2015. Avaliação Externa. Obtido em https://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2015/06/2015.06.11_Recomenda%c3%a7%c3%a3o_02_2015_Avalia_Externa.pdf
- Costa, S. (2018). Mecanismos de Autorregulação em Contextos Socioeconómicos Desfavoráveis. O processo de autoavaliação num agrupamento TEIP no período 2010 a 2017 e a sua relação com a avaliação externa. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Administração e Gestão Escolar por Sónia Silva da Costa Faculdade de Ciências Humanas Outubro 2018
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: ArtMed.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: SAGE Publications.

Day, C., Leithwood, K. & Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*, 28 (1), 83-96.

DGEEC (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares II. 2.º ciclo do ensino público geral*. Lisboa: DGEEC. Obtido em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf)

Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M.J., Correia, A.P., & Gomes, S. (2014). Relatórios internacionais e nacionais. Um olhar sobre a avaliação externa de escolas. In J.A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual* (pp. 147-180). Porto: Porto Editora.

Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M.J., Matos, M.C., Correia, A.P., & Gomes, S. (2015). Os contraditórios na AEE. Consensos a divergências. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação*, (pp. 232-248). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Fialho, I., Saragoça, J. & Silvestre, M. J., (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 11-35). Porto: Porto Editora.

Gimeno S., J. & Pérez Gómez, A I. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed.

Gonçalves, D., Vaz-Rebello, M. P., Bidarra, M. G., & Barreira, C. (2016). Impacto da avaliação externa e da(s) liderança(s) na melhoria do desempenho das escolas: Estudo de caso. In C. Barreira, M. Bidarra & M. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 211-230) Porto: Porto Editora.

Hallinger, P. (2010). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>

IGEC (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 - Relatório*

IGEC (2018). *Linhas Orientadoras para a elaboração do Plano Plurianual de Melhoria (2018/19 – 2020/21)*. Obtido em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/linhas_orientadoras_para_elaboracao_do_ppm_2018-2021.pdf

Jornal Observador, F. (2012, 3 de janeiro). *Rankings não dizem rigorosamente nada sobre a qualidade da escola*. <https://observador.pt/2019/01/16/escolas-passam-a-ser-avaliadas-pelo-nivel-de-inclusao-rankings-nao-dizem-rigorosamente-nada-sobre-a-qualidade-da-escola/> [13 de janeiro de 2021]

Jornal Público (2019). *Em que lugar está a tua Escola?* Obtido de <https://www.publico.pt/rankings-escolas-2019/lugar-sua-escola>

- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, IX(1), 137 -143.
- Leite, C. (2011). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Figueiredo C., & Sampaio, M. (2015). AE e percursos e vivências de autoavaliação – estudos de caso. In A. Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação* (pp. 199-206). Porto: CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Leite, C. (2017). *A justiça curricular e os TEIP*— Transcrição da apresentação: 1 A justiça curricular e os TEIP, 9 fevereiro, 2017. Obtido de <https://slideplayer.com.br/slide/12072373/>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, (39), 7–23. Obtido de <https://ojs.up.pt/index.php/esc/article/view/311>
- Mestre, C., & Baptista, J. O. (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares: 3º ciclo do ensino público geral*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência. Obtido de [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=D desigualdadesResultadosEscolares.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=D desigualdadesResultadosEscolares.pdf)
- Oliveira, P. et al. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, I. (2018). Liderança(s) e a inovação tecnológica. In L. Grave, G. Bastos & I. Oliveira (Orgs.), *Lideranças e inovação em contextos educativos* (pp. 21-41). Lisboa: Universidade Aberta, EaD e eLearning nº 4.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 09–27. Obtido de <http://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200001>
- Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Coleção Autonomia e Flexibilidade Curricular. Lisboa: DGE.
- Sacristán, J. G. & Pérez G. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sacristán, J. G. (2011). *Educar por competências: O que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, M., Leite, C. (2015). A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (3), 715–740.
- Sampaio, M. & Leite, C. (2015). TEIP e Avaliação Externa de Escolas: o lugar da justiça social nas políticas de promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional. In A.

Mouraz, S. Valadas, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação externa das escolas do ensino não superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação*, (pp. 76-86). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social: O cavalo de Tróia da educação*. Porto Alegre: Penso.

Seabra, F., Mouraz, A., Abelha, M., & Henriques S. (2020). Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspetivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas. *Indagatio Didactica*, 12(5), 99-117. Disponível em <http://hdl.handle.net/11328/3297>

Silvestre, M., Saragoça, J., & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. Bidarra & M. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 12-36) Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Sousa, J. (2015). Avaliação externa de escolas na perspetiva dos Diretores de escolas da zona Norte. Conference: Seminário Internacional Avaliação Externa de Escolas. Braga, Universidade do Minho. Obtido de [Avaliação externa de escolas na perspetiva dos Diretores de escolas da zona Norte. \(researchgate.net\)](http://researchgate.net)

Sousa, J. M. (2019) – O Currículo e a Identidade Cultural. Obtido de <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/95.0%20currículo%20e%20a%20identidade%20cultural.pdf>

Stoer, S. & Cortesão, L. (1999) “*Levantando a Pedra*”. *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Terrasêca, M & Coelho, C. (2009). Avaliação externa, avaliação interna e auto-avaliação: Implicações de distintos princípios e processos avaliativos. In Investigar, avaliar, descentralizar: X congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: guia do congressista. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança. 30 de Abril a 2 de Maio de 2009.

Terrasêca, M. (2011). Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto actual. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo. Actas do seminário realizado no CNE em 20 de Setembro 2010* (pp. 109-137). Lisboa: CNE.

Wood, E., Levinson, M., Postlethwaite, K.& Black, A. (2001). *Equity Matters*. University Exeter.

UNESCO. (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. UNESCO. Obtido de <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2019-Manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf>

Legislação de enquadramento

Despacho nº147B/ME/96, procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária. Define procedimentos a adoptar pelas escolas integrantes dos referidos territórios, bem como as prioridades de desenvolvimento pedagógico do projecto educativo em causa. Estabelece as competências das direcções regionais de educação, do Departamento da Educação Básica e do Instituto de Inovação Educacional nesta matéria. Prevê que a coordenação nacional desta experiência seja assegurada por elementos dos mencionados organismos e ainda do Departamento de Programação e Gestão Financeira e da Inspecção-Geral da Educação.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, alterada pelo Art.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

ANEXOS

Anexo I: Questionário_Google Forms

3.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS - 2019/2020

O presente questionário destina-se a recolher dados para o estudo designado "O 3.º Ciclo de Avaliação Externa - Perceção das Lideranças de Escolas TEIP e NÃO TEIP" no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta.

Pretende-se averiguar a perceção dos docentes com cargos de coordenação/direção sobre a primeira avaliação externa do 3.º ciclo avaliativo, aos seus agrupamentos de escolas, ponderando a justiça curricular e social envolvida nesse processo.

As suas respostas são fundamentais para o desenvolvimento desta investigação.

O questionário é anónimo e as informações recolhidas são rigorosamente confidenciais e têm fins exclusivamente académicos.

O tempo médio de preenchimento do presente questionário é de 20 minutos.

***Obrigatório**

1. *

Marcar tudo o que for aplicável.

Estou informado(a) sobre o objetivo desta investigação.

CHARACTERIZAÇÃO

2. Exerce funções numa escola TEIP? *

Marcar apenas uma oval.

SIM
 NÃO

6. Observaram-se evidências do contributo da AUTOAVALIAÇÃO de escola (AAE) para a melhoria da EDUCAÇÃO INCLUSIVA (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte). *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente

7. Observaram-se evidências do impacto da AUTOAVALIAÇÃO na melhoria do DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente

8. Procedeu-se à monitorização e avaliação das AÇÕES DE MELHORIA em tempo útil. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente

DOMÍNIO –
"LIDERANÇA
E GESTÃO"

Neste bloco as questões são relativas ao Agrupamento de Escolas onde exerce funções.

A avaliação publicada pela IGEC sobre este domínio (Liderança e Gestão), no relatório de 2019/2020, incide sobre o ano letivo 2018/2019. Estas questões são relativas a esse ano.

Agradeço-lhe que assinale o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações que se seguem.

3. Qual o nome do agrupamento de escolas onde exerce funções? *

4. Qual é o seu cargo? *

Marcar apenas uma oval.

Diretor(a)
 Coordenador(a) da Comissão de Autoavaliação de Escola
 Coordenador(a) da Equipa TEIP
 Coordenador(a) de uma das escolas do agrupamento
 Presidente do Conselho Geral
 Coordenador(a) da EMAEI

JUSTIÇA CURRICULAR E SOCIAL no planeamento e na ação educativa do agrupamento em 2018/2019

Neste bloco as questões são relativas ao Agrupamento de Escolas onde exerce funções.

A avaliação publicada pela IGEC sobre este domínio (Autoavaliação), no relatório de 2019/2020, incide sobre o ano letivo 2018/2019. Estas questões são relativas a esse ano.

Agradeço-lhe que assinale o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações que se seguem.

DOMÍNIO –
"AUTOAVALIAÇÃO"

5. Houve auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa no processo de AUTOAVALIAÇÃO de Escola (AAE). *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente

9. Há incentivo à participação na escola dos diferentes ATORES EDUCATIVOS. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente

10. Na constituição e gestão dos GRUPOS e TURMAS foram considerados critérios pedagógicos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente

11. Promoveu-se, nas escolas deste Agrupamento, um AMBIENTE ESCOLAR socialmente acolhedor, inclusivo e cordial. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente

12. A distribuição e gestão dos RECURSOS HUMANOS foi feita de acordo com as necessidades das crianças e alunos deste Agrupamento. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4
Discordo totalmente Concordo totalmente

13. Nas opções da organização e afetação dos RECURSOS MATERIAIS foram tomadas em conta as NECESSIDADES e EXPETATIVAS de todas as crianças e adultos. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

14. As opções tomadas na organização e afetação dos RECURSOS MATERIAIS tiveram impactos positivos na QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15. A comunidade educativa teve acesso à INFORMAÇÃO (avisos, documentos estruturantes, etc.) do Agrupamento. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

DOMÍNIO –
*PRESTAÇÃO
DO SERVIÇO
EDUCATIVO*

Neste bloco as questões são relativas ao Agrupamento de Escolas onde exerce funções.

A avaliação publicada pela IGEC sobre este domínio (Prestação do Serviço Educativo), no relatório de 2019/2020, incide sobre o ano letivo 2018/2019. Estas questões são relativas a esse ano.

Agradeço-lhe que assinala o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações que se seguem.

16. Houve preocupação em adequar e contextualizar o CURRÍCULO ao PROJETO EDUCATIVO da escola. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

17. Foram desenvolvidas atividades de apoio ao BEM-ESTAR PESSOAL E SOCIAL. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

18. Foram implementadas medidas de prevenção e proteção de COMPORTAMENTOS DE RISCO. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

19. A oferta educativa foi adequada aos INTERESSES DOS ALUNOS e às necessidades de FORMAÇÃO DA COMUNIDADE ENVOLVENTE. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

20. No desenvolvimento curricular observou-se o reconhecimento e o respeito pela DIVERSIDADE e MULTICULTURALIDADE. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

21. O Agrupamento promoveu a participação e o envolvimento da COMUNIDADE. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

22. Observaram-se práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

23. Na oferta educativa do Agrupamento, promoveu-se a INTEGRAÇÃO CURRICULAR de atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

24. Foram definidas MEDIDAS DE SUPORTE ÀS APRENDIZAGENS E À INCLUSÃO que promoveram a igualdade de oportunidades no acesso ao CURRÍCULO. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

25. Promoveu-se a ARTICULAÇÃO CURRICULAR VERTICAL E HORIZONTAL a nível de planificação e desenvolvimento curricular. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

26. O currículo foi desenvolvido em articulação com ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR e/ou atividades de animação e de apoio à família. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

27. Formularam-se e implementaram-se MEDIDAS UNIVERSAIS, SELETIVAS E ADICIONAIS de inclusão das crianças e dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

28. Promoveram-se AÇÕES para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em GRUPOS DE RISCO, como os oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

29. Verificaram-se práticas de promoção de EXCELÊNCIA ESCOLAR. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

30. Foram implementadas MEDIDAS DE PREVENÇÃO da retenção, abandono e desistência. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

31. Verificou-se consistência das PRÁTICAS DE AUTORREGULAÇÃO no desenvolvimento do currículo. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

35. Foi verificada e analisada a percentagem de alunos RETIDOS POR FALTAS. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

36. Os resultados dos EXAMES NACIONAIS considerados para a avaliação da IGEC (AEE) refletem o trabalho pedagógico dos docentes deste Agrupamento? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

PERCEÇÃO SOBRE O RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO AGRUPAMENTO 2019/2020

Classificação atribuída em cada um dos quatro domínios.

Se for necessário pode consultar o relatório de AEE no site <https://www.igec.mec.pt/PoMapa.htm>

37. Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
AUTOAVALIAÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LIDERANÇA E GESTÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RESULTADOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Foi utilizada primordialmente a AVALIAÇÃO com finalidade FORMATIVA. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

DOMÍNIO – "RESULTADOS"

Neste bloco as questões são relativas ao Agrupamento de Escolas onde exerce funções.

A avaliação publicada pela IGEC sobre este domínio (Resultados), no relatório de 2019/2020, incide sobre o ano letivo 2018/2019. Estas questões são relativas a esse ano.

Agradeço-lhe que assinalo o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações que se seguem.

33. Foram verificados e analisados os RESULTADOS dos alunos oriundos de CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS, de origem imigrante e de grupos culturalmente diferenciados. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

34. Foram verificados e analisados os RESULTADOS dos alunos com RELATÓRIO TÉCNICO PEDAGÓGICO, programa educativo-individual e /ou com plano individual de transição. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

38. Considera que houve uma justa ponderação na AEE sobre a qualidade da JUSTIÇA CURRICULAR E SOCIAL que o seu agrupamento concretizou? *

Marcar apenas uma oval.

SIM Avançar para a pergunta 40

NÃO Avançar para a pergunta 39

Secção sem título

39. Se respondeu NÃO à questão anterior, assinalo em que DOMÍNIO(S) não foi levado isso em conta. *

Marcar tudo o que for aplicável.

AUTOAVALIAÇÃO

LIDERANÇA E GESTÃO

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

RESULTADOS

Pontos fortes

Se for necessário pode consultar o relatório de AEE no site <https://www.igec.mec.pt/PoMapa.htm>

40. Em que medida concorda com os PONTOS FORTES apontados pela IGEC, no relatório de AEE, em cada um dos quatro Domínios? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
AUTOAVALIAÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LIDERANÇA E GESTÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RESULTADOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Se considera que faltam assinalar pela IGEC outros pontos fortes, refira quais...

Áreas de melhoria

Se for necessário pode consultar o relatório de AEE no site <https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm>

42. Em que medida concorda com as ÁREAS DE MELHORIA referidas pela IGEC, no relatório de AEE em cada um dos quatro Domínios? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
AUTOAVALIAÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LIDERANÇA E GESTÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RESULTADOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. Se considera que faltam referir pela IGEC outras áreas de melhoria, refira quais:

Anexo II: Estrutura do Questionário

Caracterização

- Funções em TEIP (SIM/NÃO)
- Nome do Agrupamento
- Cargo no Agrupamento

Domínio Autoavaliação

- Autoavaliacao_EdInclusiva
- Autoavaliacao_DesCurricular
- Autoavaliacao_AcoesMelhoria

Domínio Liderança e Gestão (Acrónimos)

- Lider_Atores
- Lider_Turmas
- Lider_AmbienteEscolar
- Lider_RecHumanos
- Lider_RecMat_Necessidades
- Lider_RecMat_Aprendiz

Domínio Serviço Educativo (Acrónimos)

- ServEd_Curr
- ServEd_BemEstar
- ServEd_ComportRisco
- ServEd_InteressesAlunos
- ServEd_Multiculturalidade
- ServEd_Comunidade
- ServEd_EdInclusiva
- ServEd_IntegrCurricular
- ServEd_MedidasSuporte
- ServEd_Articul
- ServEd_AEC
- ServEd_MedidasUniversais
- ServEd_AcoesGruposRisco
- ServEd_Excelencia
- ServEd_Prevencao
- ServEd_AvFormativa

Domínio Resultados (Acrónimos)

- Res_Desfavorecidos
- Res_RelatorioTecnPed
- Res_RetFaltas
- Res_ExamesNacionais

Perceção Classificação (Acrónimos)

- Class_Autoavaliacao
- Class_Lideranca
- Class_ServEducativo

- Class_Resultados
- Class_Justica

Perceção Pontos Fortes (Acrónimos)

- PF_Autoavaliacao
- PF_Lideranca
- PF_ServEducativo
- PF_Resultados

Perceção Áreas de Melhoria (Acrónimos)

- Melhoria_Autoavaliacao
- Melhoria_Lideranca
- Melhoria_ServEducativo
- Melhoria_Resultados

JUSTIÇA CURRICULAR E SOCIAL no planeamento e na ação educativa do agrupamento em 2018/2019

DOMÍNIO – "AUTOAVALIAÇÃO" – Escala Likert 1-4

- Observaram-se evidências do contributo da AUTOAVALIAÇÃO de escola (AAE) para a melhoria da EDUCAÇÃO INCLUSIVA (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte).
- Observaram-se evidências do impacto da AUTOAVALIAÇÃO na melhoria do DESENVOLVIMENTO CURRICULAR.
- Procedeu-se à monitorização e avaliação das AÇÕES DE MELHORIA em tempo útil.

DOMÍNIO – "LIDERANÇA E GESTÃO" – Escala Likert 1-4

- Há incentivo à participação na escola dos diferentes ATORES EDUCATIVOS.
- Na constituição e gestão dos GRUPOS e TURMAS foram considerados critérios pedagógicos.
- Promoveu-se, nas escolas deste Agrupamento, um AMBIENTE ESCOLAR socialmente acolhedor, inclusivo e cordial.
- A distribuição e gestão dos RECURSOS HUMANOS foi feita de acordo com as necessidades das crianças e alunos deste Agrupamento.
- Nas opções da organização e afetação dos RECURSOS MATERIAIS foram tomadas em conta as NECESSIDADES e EXPECTATIVAS de todas as crianças e adultos.
- As opções tomadas na organização e afetação dos RECURSOS MATERIAIS tiveram impactos positivos na QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS.

DOMÍNIO – "PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO"

- Houve preocupação em adequar e contextualizar o CURRÍCULO ao PROJETO EDUCATIVO da escola
- Foram desenvolvidas atividades de apoio ao BEM-ESTAR PESSOAL E SOCIAL.
- Foram implementadas medidas de prevenção e proteção de COMPORTAMENTOS DE RISCO.
- A oferta educativa foi adequada aos INTERESSES DOS ALUNOS e às necessidades de FORMAÇÃO DA COMUNIDADE ENVOLVENTE.

- No desenvolvimento curricular observou-se o reconhecimento e o respeito pela DIVERSIDADE e MULTICULTURALIDADE.
- O Agrupamento promoveu a participação e o envolvimento da COMUNIDADE.
- Observaram-se práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma EDUCAÇÃO INCLUSIVA.
- Na oferta educativa do Agrupamento, promoveu-se a INTEGRAÇÃO CURRICULAR de atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas.
- Foram definidas MEDIDAS DE SUPORTE ÀS APRENDIZAGENS E À INCLUSÃO que promoveram a igualdade de oportunidades no acesso ao CURRÍCULO.
- Promoveu-se a ARTICULAÇÃO CURRICULAR VERTICAL E HORIZONTAL a nível de planificação e desenvolvimento curricular.
- O currículo foi desenvolvido em articulação com ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR e/ou atividades de animação e de apoio à família.
- Formularam-se e implementaram-se MEDIDAS UNIVERSAIS, SELETIVAS E ADICIONAIS de inclusão das crianças e dos alunos.
- Promoveram-se AÇÕES para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em GRUPOS DE RISCO, como os oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos.
- Verificaram-se práticas de promoção de EXCELÊNCIA ESCOLAR.
- Foram implementadas MEDIDAS DE PREVENÇÃO da retenção, abandono e desistência.
- Foi utilizada primordialmente a AVALIAÇÃO com finalidade FORMATIVA.

DOMÍNIO – "RESULTADOS"

- Foram verificados e analisados os RESULTADOS dos alunos oriundos de CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS, de origem imigrante e de grupos culturalmente diferenciados.
- Foram verificados e analisados os RESULTADOS dos alunos com RELATÓRIO TÉCNICO PEDAGÓGICO, programa educativo-individual e /ou com plano individual de transição.
- Foi verificada e analisada a percentagem de alunos RETIDOS POR FALTAS.
- Os resultados dos EXAMES NACIONAIS considerados para a avaliação da IGEC (AEE) refletem o trabalho pedagógico dos docentes deste Agrupamento

PERCEÇÃO SOBRE O RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO AGRUPAMENTO 2019/2020

- Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [AUTOAVALIAÇÃO]
- Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [LIDERANÇA E GESTÃO]
- Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO]
- Em que medida concorda com a CLASSIFICAÇÃO obtida pelo seu agrupamento na avaliação da IGEC em cada um dos QUATRO DOMÍNIOS? [RESULTADOS]
- Considera que houve uma justa ponderação na AEE sobre a qualidade da JUSTIÇA CURRICULAR E SOCIAL que o seu agrupamento concretizou?
 - Se respondeu NÃO à questão anterior, assinale em que DOMÍNIO(S) não foi levado isso em conta.

Pontos fortes

- Em que medida concorda com os PONTOS FORTES apontados pela IGEC, no relatório de AEE, em cada um dos quatro Domínios? [AUTOAVALIAÇÃO]
- Em que medida concorda com os PONTOS FORTES apontados pela IGEC, no relatório de AEE, em cada um dos quatro Domínios? [LIDERANÇA E GESTÃO]
- Em que medida concorda com os PONTOS FORTES apontados pela IGEC, no relatório de AEE, em cada um dos quatro Domínios? [PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO]
- Em que medida concorda com os PONTOS FORTES apontados pela IGEC, no relatório de AEE, em cada um dos quatro Domínios? [RESULTADOS]
 - Se considera que faltam assinalar pela IGEC outros pontos fortes, refira quais...

Áreas de melhoria

- Em que medida concorda com as ÁREAS DE MELHORIA referidas pela IGEC, no relatório de AEE em cada um dos quatro Domínios? [AUTOAVALIAÇÃO]
- Em que medida concorda com as ÁREAS DE MELHORIA referidas pela IGEC, no relatório de AEE em cada um dos quatro Domínios? [LIDERANÇA E GESTÃO]
- Em que medida concorda com as ÁREAS DE MELHORIA referidas pela IGEC, no relatório de AEE em cada um dos quatro Domínios? [PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO]
- Em que medida concorda com as ÁREAS DE MELHORIA referidas pela IGEC, no relatório de AEE em cada um dos quatro Domínios? [RESULTADOS]
 - Se considera que faltam referir pela IGEC outras áreas de melhoria, refira quais:

Anexo III: Estatística descritiva dos itens do questionário

	M	Med	Sk	Kw	Min	Max
Autoavaliacao_EdInclusiva	3,41	3,00	-0,442	-0,638	2	4
Autoavaliacao_DesCurricular	3,34	3,00	-0,199	-0,631	2	4
Autoavaliacao_AcoesMelhoria	3,52	4,00	-0,677	-0,525	2	4
Lider_Atores	3,79	4,00	-1,431	0,049	3	4
Lider_Turmas	3,77	4,00	-1,304	-0,312	3	4
Lider_AmbienteEscolar	3,82	4,00	-1,725	1,011	3	4
Lider_RecHumanos	3,73	4,00	-2,009	3,172	2	4
Lider_RecMat_Necessidades	3,64	4,00	-0,613	-1,686	3	4
Lider_RecMat_Aprendiz	3,50	4,00	-0,604	-0,615	2	4
ServEd_Curr	3,59	4,00	-0,993	0,024	2	4
ServEd_BemEstar	3,64	4,00	-1,011	-0,125	2	4
ServEd_ComportRisco	3,79	4,00	-2,011	3,439	2	4
ServEd_InteressesAlunos	3,50	4,00	-0,361	-1,134	2	4
ServEd_Multiculturalidade	3,66	4,00	-1,366	0,990	2	4
ServEd_Comunidade	3,61	4,00	-0,831	-0,512	2	4
ServEd_EdInclusiva	3,73	4,00	-1,561	1,544	2	4
ServEd_IntegrCurricular	3,66	4,00	-1,366	0,990	2	4
ServEd_MedidasSuporte	3,71	4,00	-1,435	1,100	2	4
ServEd_Articul	3,41	3,00	-0,572	-0,555	2	4
ServEd_AEC	3,32	3,00	-0,867	0,990	1	4
ServEd_MedidasUniversais	3,88	4,00	-3,269	11,048	2	4
ServEd_AcoesGruposRisco	3,66	4,00	-1,366	0,990	2	4
ServEd_Excelencia	3,59	4,00	-0,993	0,024	2	4
ServEd_Prevencao	3,79	4,00	-1,431	0,049	3	4
ServEd_AvFormativa	3,27	3,00	-0,755	0,691	1	4
Res_Desfavorecidos	3,34	3,00	-0,517	-0,688	2	4
Res_RelatorioTecnPed	3,82	4,00	-1,725	1,011	3	4
Res_RetFaltas	3,82	4,00	-2,405	5,470	2	4

Res_ExamesNacionais	2,95	3,00	-0,800	0,762	1	4
Class_Autoavaliacao	3,07	3,00	-0,349	-0,782	1	4
Class_Lideranca	3,09	3,00	-0,954	0,105	1	4
Class_ServEducativo	3,00	3,00	-0,641	0,237	1	4
Class_Resultados	3,00	3,00	-0,698	0,544	1	4
Class_Justica	0,73	1,00	-1,078	-0,871	0	1
PF_Autoavaliacao	3,41	3,00	-0,442	-0,638	2	4
PF_Lideranca	3,54	4,00	-0,509	-1,000	2	4
PF_ServicoEducativo	3,45	3,00	-0,395	-0,788	2	4
PF_Resultados	3,38	3,00	-0,966	1,800	1	4
Melhoria_Autoavaliacao	3,23	3,00	-0,023	-0,282	2	4
Melhoria_Lideranca	3,20	3,00	-0,880	1,033	1	4
Melhoria_ServicoEducativo	3,14	3,00	-0,522	0,104	1	4
Melhoria_Resultados	3,14	3,00	-0,535	0,419	1	4

Anexo IV: Testes à Normalidade dos itens do questionário em relação ao estatuto TEIP

Testes de Normalidade							
	T Ei P	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Autoavaliacao_EdInclusiva	0	,299	21	,000	,765	21	,000
	1	,322	35	,000	,712	35	,000
Autoavaliacao_DesCurricular	0	,348	21	,000	,640	21	,000
	1	,320	35	,000	,762	35	,000
Autoavaliacao_AcoesMelhoria	0	,397	21	,000	,620	21	,000
	1	,327	35	,000	,732	35	,000
Lider_Atores	0	,512	21	,000	,422	21	,000
	1	,462	35	,000	,546	35	,000
Lider_Turmas	0	,469	21	,000	,533	21	,000
	1	,476	35	,000	,521	35	,000
Lider_AmbienteEscolar	0	,492	21	,000	,484	21	,000
	1	,502	35	,000	,458	35	,000
Lider_RecHumanos	0	,432	21	,000	,618	21	,000
	1	,491	35	,000	,474	35	,000
Lider_RecMat_Necessidades	0	,397	21	,000	,620	21	,000
	1	,419	35	,000	,601	35	,000
Lider_RecMat_Aprendiz	0	,432	21	,000	,618	21	,000
	1	,337	35	,000	,711	35	,000
ServEd_Curr	0	,457	21	,000	,569	21	,000
	1	,349	35	,000	,701	35	,000
ServEd_BemEstar	0	,382	21	,000	,689	21	,000
	1	,433	35	,000	,586	35	,000
ServEd_ComportRisco	0	,480	21	,000	,508	21	,000
	1	,489	35	,000	,491	35	,000
ServEd_InteressesAlunos	0	,307	21	,000	,739	21	,000
	1	,360	35	,000	,635	35	,000
ServEd_Multiculturalidade	0	,456	21	,000	,564	21	,000

	1	,419	35	,000	,601	35	,000
ServEd_Comunidade	0	,480	21	,000	,508	21	,000
	1	,345	35	,000	,637	35	,000
ServEd_EdInclusiva	0	,457	21	,000	,569	21	,000
	1	,462	35	,000	,546	35	,000
ServEd_IntegrCurricular	0	,377	21	,000	,697	21	,000
	1	,462	35	,000	,546	35	,000
ServEd_MedidasSuporte	0	,457	21	,000	,569	21	,000
	1	,448	35	,000	,567	35	,000
ServEd_Articul	0	,332	21	,000	,729	21	,000
	1	,292	35	,000	,759	35	,000
ServEd_AEC	0	,325	21	,000	,749	21	,000
	1	,272	35	,000	,762	35	,000
ServEd_MedidasUniversais	0	,539	21	,000	,228	21	,000
	1	,505	35	,000	,432	35	,000
ServEd_AcoesGruposRisco	0	,408	21	,000	,658	21	,000
	1	,438	35	,000	,608	35	,000
ServEd_Excelencia	0	,512	21	,000	,422	21	,000
	1	,312	35	,000	,739	35	,000
ServEd_Prevencao	0	,469	21	,000	,533	21	,000
	1	,489	35	,000	,491	35	,000
ServEd_AvFormativa	0	,351	21	,000	,731	21	,000
	1	,305	35	,000	,761	35	,000
Res_Desfavorecidos	0	,299	21	,000	,765	21	,000
	1	,273	35	,000	,776	35	,000
Res_RelatorioTecnPed	0	,512	21	,000	,422	21	,000
	1	,489	35	,000	,491	35	,000
Res_RetFaltas	0	,529	21	,000	,341	21	,000
	1	,479	35	,000	,517	35	,000
Res_ExamesNacionais	0	,301	21	,000	,792	21	,000
	1	,351	35	,000	,792	35	,000
Class_Autoavaliacao	0	,232	21	,004	,872	21	,010

	1	,270	35	,000	,786	35	,000
Class_Lideranca	0	,242	21	,002	,828	21	,002
	1	,281	35	,000	,775	35	,000
Class_ServEducativo	0	,315	21	,000	,840	21	,003
	1	,274	35	,000	,812	35	,000
Class_Resultados	0	,342	21	,000	,757	21	,000
	1	,287	35	,000	,816	35	,000
Class_Justica	0	,372	21	,000	,633	21	,000
	1	,502	35	,000	,458	35	,000
PF_Autoavaliacao	0	,337	21	,000	,738	21	,000
	1	,327	35	,000	,732	35	,000
PF_Lideranca	0	,307	21	,000	,739	21	,000
	1	,390	35	,000	,623	35	,000
PF_ServicoEducativo	0	,337	21	,000	,738	21	,000
	1	,349	35	,000	,701	35	,000
PF_Resultados	0	,337	21	,000	,738	21	,000
	1	,292	35	,000	,723	35	,000
Melhoria_Autoavaliacao	0	,342	21	,000	,757	21	,000
	1	,366	35	,000	,702	35	,000
Melhoria_Lideranca	0	,310	21	,000	,823	21	,002
	1	,259	35	,000	,760	35	,000
Melhoria_ServicoEducativo	0	,340	21	,000	,814	21	,001
	1	,273	35	,000	,776	35	,000
Melhoria_Resultados	0	,395	21	,000	,675	21	,000
	1	,242	35	,000	,813	35	,000
a. Correlação de Significância de Lilliefors							

Anexo V: Testes à Normalidade e Homogeneidade da Variância dos itens do questionário em relação ao contexto socioeconómico

Testes de Normalidade							
	Conte xto	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Estatísti ca	df	Sig.	Estatísti ca	df	Sig.
Autoavaliacao_EdInclusiva	1	,293	32	,000	,749	32	,000
	2	,272	9	,054	,805	9	,024
	3	,350	15	,000	,643	15	,000
Autoavaliacao_DesCurricul ar	1	,326	32	,000	,748	32	,000
	2	,297	9	,021	,813	9	,028
	3	,350	15	,000	,643	15	,000
Autoavaliacao_AcoesMelh oria	1	,293	32	,000	,749	32	,000
	2	,414	9	,000	,617	9	,000
	3	,453	15	,000	,561	15	,000
Lider_Atores	1	,465	32	,000	,540	32	,000
	2	,519	9	,000	,390	9	,000
	3	,485	15	,000	,499	15	,000
Lider_Turmas	1	,434	32	,000	,585	32	,000
	2	,414	9	,000	,617	9	,000
	3	.	15	.	.	15	.
Lider_AmbienteEscolar	1	,480	32	,000	,511	32	,000
	2	.	9	.	.	9	.
	3	,485	15	,000	,499	15	,000
Lider_RecHumanos	1	,467	32	,000	,535	32	,000
	2	,471	9	,000	,536	9	,000
	3	,485	15	,000	,499	15	,000
Lider_RecMat_Necessidad es	1	,434	32	,000	,585	32	,000
	2	,471	9	,000	,536	9	,000
	3	,350	15	,000	,643	15	,000
Lider_RecMat_Aprendiz	1	,402	32	,000	,663	32	,000
	2	,356	9	,002	,655	9	,000
	3	,453	15	,000	,561	15	,000

ServEd_Curr	1	,435	32	,000	,610	32	,000
	2	,414	9	,000	,617	9	,000
	3	,385	15	,000	,630	15	,000
ServEd_BemEstar	1	,391	32	,000	,672	32	,000
	2	,471	9	,000	,536	9	,000
	3	,419	15	,000	,603	15	,000
ServEd_ComportRisco	1	,455	32	,000	,576	32	,000
	2	,414	9	,000	,617	9	,000
	3	.	15	.	.	15	.
ServEd_InteressesAlunos	1	,312	32	,000	,717	32	,000
	2	,414	9	,000	,617	9	,000
	3	,350	15	,000	,643	15	,000
ServEd_Multiculturalidade	1	,423	32	,000	,632	32	,000
	2	,519	9	,000	,390	9	,000
	3	,367	15	,000	,713	15	,000
ServEd_Comunidade	1	,391	32	,000	,672	32	,000
	2	,471	9	,000	,536	9	,000
	3	,350	15	,000	,643	15	,000
ServEd_EdInclusiva	1	,439	32	,000	,606	32	,000
	2	,471	9	,000	,536	9	,000
	3	,485	15	,000	,499	15	,000
ServEd_IntegrCurricular	1	,439	32	,000	,606	32	,000
	2	,414	9	,000	,617	9	,000
	3	,403	15	,000	,667	15	,000
ServEd_MedidasSuporte	1	,391	32	,000	,672	32	,000
	2	,471	9	,000	,536	9	,000
	3	,535	15	,000	,284	15	,000
ServEd_Articul	1	,297	32	,000	,761	32	,000
	2	,333	9	,005	,763	9	,008
	3	,350	15	,000	,643	15	,000
ServEd_AEC	1	,302	32	,000	,746	32	,000
	2	,356	9	,002	,655	9	,000

	3	,300	15	,001	,837	15	,011
ServEd_MedidasUniversais	1	,498	32	,000	,454	32	,000
	2	,519	9	,000	,390	9	,000
	3	.	15	.	.	15	.
ServEd_AcoesGruposRisco	1	,423	32	,000	,632	32	,000
	2	,333	9	,005	,763	9	,008
	3	,485	15	,000	,499	15	,000
ServEd_Excelencia	1	,418	32	,000	,638	32	,000
	2	,356	9	,002	,655	9	,000
	3	,385	15	,000	,630	15	,000
ServEd_Prevencao	1	,418	32	,000	,602	32	,000
	2	,519	9	,000	,390	9	,000
	3	.	15	.	.	15	.
ServEd_AvFormativa	1	,310	32	,000	,750	32	,000
	2	,272	9	,054	,805	9	,024
	3	,270	15	,004	,839	15	,012
Res_Desfavorecidos	1	,310	32	,000	,750	32	,000
	2	,269	9	,059	,808	9	,025
	3	,326	15	,000	,755	15	,001
Res_RelatorioTecnPed	1	,480	32	,000	,511	32	,000
	2	,471	9	,000	,536	9	,000
	3	,535	15	,000	,284	15	,000
Res_RetFaltas	1	,498	32	,000	,454	32	,000
	2	,471	9	,000	,536	9	,000
	3	,514	15	,000	,413	15	,000
Res_ExamesNacionais	1	,317	32	,000	,822	32	,000
	2	,351	9	,002	,781	9	,012
	3	,345	15	,000	,763	15	,001
Class_Autoavaliacao	1	,268	32	,000	,852	32	,000
	2	,275	9	,048	,780	9	,012
	3	,419	15	,000	,603	15	,000
Class_Lideranca	1	,319	32	,000	,830	32	,000

	2	,375	9	,001	,637	9	,000
	3	,453	15	,000	,561	15	,000
Class_ServEducativo	1	,378	32	,000	,762	32	,000
	2	,325	9	,007	,846	9	,068
	3	,439	15	,000	,606	15	,000
Class_Resultados	1	,395	32	,000	,735	32	,000
	2	,257	9	,088	,903	9	,273
	3	,419	15	,000	,603	15	,000
Class_Justica	1	,418	32	,000	,602	32	,000
	2	,414	9	,000	,617	9	,000
	3	,535	15	,000	,284	15	,000
PF_Autoavaliacao	1	,345	32	,000	,714	32	,000
	2	,223	9	,200*	,838	9	,055
	3	,419	15	,000	,603	15	,000
PF_Lideranca	1	,328	32	,000	,717	32	,000
	2	,414	9	,000	,617	9	,000
	3	,453	15	,000	,561	15	,000
PF_ServicoEducativo	1	,386	32	,000	,625	32	,000
	2	,297	9	,021	,813	9	,028
	3	,439	15	,000	,606	15	,000
PF_Resultados	1	,285	32	,000	,734	32	,000
	2	,351	9	,002	,781	9	,012
	3	,453	15	,000	,561	15	,000
Melhoria_Autoavaliacao	1	,424	32	,000	,634	32	,000
	2	,278	9	,044	,833	9	,049
	3	,419	15	,000	,603	15	,000
Melhoria_Lideranca	1	,345	32	,000	,789	32	,000
	2	,272	9	,054	,805	9	,024
	3	,419	15	,000	,603	15	,000
Melhoria_ServicoEducativo	1	,330	32	,000	,800	32	,000
	2	,351	9	,002	,781	9	,012
	3	,439	15	,000	,606	15	,000

Melhoria_ Resultados	1	,350	32	,000	,781	32	,000
	2	,351	9	,002	,781	9	,012
	3	,453	15	,000	,561	15	,000
*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.							
a. Correlação de Significância de Lilliefors							

Teste de Homogeneidade de Variância					
		Estatística de Levene	df 1	df2	Sig.
Autoavaliacao_EdInclusiva	Com base em média	,505	2	53	,606
	Com base em mediana	,084	2	53	,919
	Com base em mediana e com df ajustado	,084	2	52,961	,919
	Com base em média aparada	,599	2	53	,553
Autoavaliacao_DesCurricular	Com base em média	,029	2	53	,972
	Com base em mediana	,017	2	53	,983
	Com base em mediana e com df ajustado	,017	2	52,938	,983
	Com base em média aparada	,068	2	53	,934
Autoavaliacao_AcoesMelhoria	Com base em média	2,552	2	53	,087
	Com base em mediana	1,271	2	53	,289
	Com base em mediana e com df ajustado	1,271	2	52,616	,289
	Com base em média aparada	3,069	2	53	,055
Lider_Atores	Com base em média	2,046	2	53	,139
	Com base em mediana	,398	2	53	,673
	Com base em mediana e com df ajustado	,398	2	51,621	,673
	Com base em média aparada	2,046	2	53	,139
Lider_Turmas	Com base em média	45,909	2	53	,000

	Com base em mediana	3,306	2	53	,044
	Com base em mediana e com df ajustado	3,306	2	38,902	,047
	Com base em média aparada	35,924	2	53	,000
Lider_Ambient eEscolar	Com base em média	8,700	2	53	,001
	Com base em mediana	1,164	2	53	,320
	Com base em mediana e com df ajustado	1,164	2	44,992	,322
	Com base em média aparada	6,310	2	53	,003
Lider_RecHum anos	Com base em média	1,403	2	53	,255
	Com base em mediana	,239	2	53	,789
	Com base em mediana e com df ajustado	,239	2	46,735	,789
	Com base em média aparada	,801	2	53	,454
Lider_RecMat_Necessidades	Com base em média	2,387	2	53	,102
	Com base em mediana	,849	2	53	,434
	Com base em mediana e com df ajustado	,849	2	52,418	,434
	Com base em média aparada	2,387	2	53	,102
Lider_RecMat_Aprendiz	Com base em média	1,664	2	53	,199
	Com base em mediana	,394	2	53	,677
	Com base em mediana e com df ajustado	,394	2	50,291	,677
	Com base em média aparada	1,155	2	53	,323
ServEd_Curr	Com base em média	,123	2	53	,885
	Com base em mediana	,060	2	53	,941
	Com base em mediana e com df ajustado	,060	2	51,565	,941
	Com base em média aparada	,047	2	53	,955
ServEd_BemEstar	Com base em média	2,209	2	53	,120
	Com base em mediana	,453	2	53	,638
	Com base em mediana e com df ajustado	,453	2	51,504	,638
	Com base em média aparada	1,829	2	53	,171
	Com base em média	17,731	2	53	,000

ServEd_Comp ortRisco	Com base em mediana	2,430	2	53	,098
	Com base em mediana e com df ajustado	2,430	2	38,953	,101
	Com base em média aparada	12,098	2	53	,000
ServEd_Intere ssesAlunos	Com base em média	1,084	2	53	,346
	Com base em mediana	,377	2	53	,688
	Com base em mediana e com df ajustado	,377	2	52,978	,688
	Com base em média aparada	1,273	2	53	,288
ServEd_Multic ulturalidade	Com base em média	5,621	2	53	,006
	Com base em mediana	1,192	2	53	,312
	Com base em mediana e com df ajustado	1,192	2	48,367	,312
	Com base em média aparada	4,891	2	53	,011
ServEd_Comu nidade	Com base em média	2,589	2	53	,085
	Com base em mediana	,617	2	53	,543
	Com base em mediana e com df ajustado	,617	2	51,837	,543
	Com base em média aparada	2,261	2	53	,114
ServEd_EdIncl usiva	Com base em média	1,408	2	53	,254
	Com base em mediana	,313	2	53	,733
	Com base em mediana e com df ajustado	,313	2	50,580	,733
	Com base em média aparada	1,001	2	53	,374
ServEd_Integr Curricular	Com base em média	,532	2	53	,590
	Com base em mediana	,126	2	53	,882
	Com base em mediana e com df ajustado	,126	2	51,398	,882
	Com base em média aparada	,393	2	53	,677
ServEd_Medid asSuporte	Com base em média	15,141	2	53	,000
	Com base em mediana	2,650	2	53	,080
	Com base em mediana e com df ajustado	2,650	2	43,682	,082
	Com base em média aparada	13,899	2	53	,000
ServEd_Articul	Com base em média	,846	2	53	,435

	Com base em mediana	,164	2	53	,849
	Com base em mediana e com df ajustado	,164	2	47,968	,849
	Com base em média aparada	,828	2	53	,442
ServEd_AEC	Com base em média	,101	2	53	,904
	Com base em mediana	,096	2	53	,908
	Com base em mediana e com df ajustado	,096	2	50,579	,908
	Com base em média aparada	,123	2	53	,885
ServEd_MedidasUniversais	Com base em média	6,452	2	53	,003
	Com base em mediana	1,233	2	53	,300
	Com base em mediana e com df ajustado	1,233	2	37,129	,303
	Com base em média aparada	3,642	2	53	,033
ServEd_AcoesGruposRisco	Com base em média	3,700	2	53	,031
	Com base em mediana	1,192	2	53	,312
	Com base em mediana e com df ajustado	1,192	2	46,631	,313
	Com base em média aparada	3,200	2	53	,049
ServEd_Excelencia	Com base em média	,115	2	53	,891
	Com base em mediana	,053	2	53	,948
	Com base em mediana e com df ajustado	,053	2	51,653	,948
	Com base em média aparada	,012	2	53	,989
ServEd_Prevencao	Com base em média	46,268	2	53	,000
	Com base em mediana	4,317	2	53	,018
	Com base em mediana e com df ajustado	4,317	2	36,934	,021
	Com base em média aparada	37,592	2	53	,000
ServEd_AvFormativa	Com base em média	,289	2	53	,750
	Com base em mediana	,321	2	53	,727
	Com base em mediana e com df ajustado	,321	2	50,830	,727
	Com base em média aparada	,396	2	53	,675
	Com base em média	1,277	2	53	,287

Res_Desfavor ecidos	Com base em mediana	,543	2	53	,584
	Com base em mediana e com df ajustado	,543	2	46,247	,585
	Com base em média aparada	1,184	2	53	,314
Res_Relatorio TecnPed	Com base em média	4,760	2	53	,013
	Com base em mediana	,855	2	53	,431
	Com base em mediana e com df ajustado	,855	2	47,632	,432
	Com base em média aparada	4,760	2	53	,013
Res_RetFaltas	Com base em média	,513	2	53	,602
	Com base em mediana	,131	2	53	,877
	Com base em mediana e com df ajustado	,131	2	50,596	,877
	Com base em média aparada	,396	2	53	,675
Res_ExamesN acionais	Com base em média	1,908	2	53	,158
	Com base em mediana	1,171	2	53	,318
	Com base em mediana e com df ajustado	1,171	2	47,840	,319
	Com base em média aparada	1,530	2	53	,226
Class_Autoava liacao	Com base em média	2,052	2	53	,139
	Com base em mediana	2,006	2	53	,145
	Com base em mediana e com df ajustado	2,006	2	51,316	,145
	Com base em média aparada	2,062	2	53	,137
Class_Lideranc a	Com base em média	2,719	2	53	,075
	Com base em mediana	1,227	2	53	,301
	Com base em mediana e com df ajustado	1,227	2	43,345	,303
	Com base em média aparada	2,498	2	53	,092
Class_ServEdu cativo	Com base em média	,231	2	53	,794
	Com base em mediana	,348	2	53	,708
	Com base em mediana e com df ajustado	,348	2	52,082	,708
	Com base em média aparada	,246	2	53	,783
	Com base em média	1,581	2	53	,215

Class_Resultados	Com base em mediana	1,013	2	53	,370
	Com base em mediana e com df ajustado	1,013	2	50,242	,370
	Com base em média aparada	1,457	2	53	,242
Class_Justica	Com base em média	18,914	2	53	,000
	Com base em mediana	2,167	2	53	,125
	Com base em mediana e com df ajustado	2,167	2	45,945	,126
	Com base em média aparada	18,914	2	53	,000
PF_Autoavaliacao	Com base em média	,984	2	53	,380
	Com base em mediana	,560	2	53	,575
	Com base em mediana e com df ajustado	,560	2	52,875	,575
	Com base em média aparada	1,164	2	53	,320
PF_Lideranca	Com base em média	2,417	2	53	,099
	Com base em mediana	,935	2	53	,399
	Com base em mediana e com df ajustado	,935	2	52,628	,399
	Com base em média aparada	2,848	2	53	,067
PF_ServicoEducativo	Com base em média	,077	2	53	,926
	Com base em mediana	,144	2	53	,866
	Com base em mediana e com df ajustado	,144	2	51,041	,866
	Com base em média aparada	,210	2	53	,811
PF_Resultados	Com base em média	1,069	2	53	,351
	Com base em mediana	,809	2	53	,451
	Com base em mediana e com df ajustado	,809	2	51,402	,451
	Com base em média aparada	1,485	2	53	,236
Melhoria_Autoavaliacao	Com base em média	1,401	2	53	,255
	Com base em mediana	,972	2	53	,385
	Com base em mediana e com df ajustado	,972	2	51,158	,385
	Com base em média aparada	1,224	2	53	,302
	Com base em média	,294	2	53	,747

Melhoria_Lideranca	Com base em mediana	,431	2	53	,652
	Com base em mediana e com df ajustado	,431	2	50,979	,652
	Com base em média aparada	,366	2	53	,695
Melhoria_ServicoEducativo	Com base em média	,129	2	53	,880
	Com base em mediana	,113	2	53	,893
	Com base em mediana e com df ajustado	,113	2	52,123	,893
	Com base em média aparada	,052	2	53	,949
Melhoria_Resultados	Com base em média	,016	2	53	,984
	Com base em mediana	,221	2	53	,803
	Com base em mediana e com df ajustado	,221	2	51,745	,803
	Com base em média aparada	,010	2	53	,990

Anexo VI: Testes à Normalidade dos itens do questionário em relação ao cargo

Testes de Normalidade							
	CargoNu merico	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Autoavaliacao_EdInclu siva	1	,354	25	,000	,710	25	,000
	2	,435	7	,000	,600	7	,000
	3	,305	10	,009	,781	10	,008
	4	,307	4	.	,729	4	,024
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,300	5	,161	,883	5	,325
Autoavaliacao_DesCur ricular	1	,312	25	,000	,728	25	,000
	2	,296	7	,063	,840	7	,099
	3	,433	10	,000	,594	10	,000
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,231	5	,200*	,881	5	,314
	6	.	5	.	.	5	.
Autoavaliacao_Acoes Melhoria	1	,333	25	,000	,721	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	,433	10	,000	,594	10	,000
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,231	5	,200*	,881	5	,314
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
Lider_Atores	1	,469	25	,000	,533	25	,000
	2	,504	7	,000	,453	7	,000
	3	.	10	.	.	10	.
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
Lider_Turmas	1	,469	25	,000	,533	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	,524	10	,000	,366	10	,000

	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	.	5	.	.	5	.
Lider_AmbienteEscola r	1	,449	25	,000	,565	25	,000
	2	,435	7	,000	,600	7	,000
	3	.	10	.	.	10	.
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,473	5	,001	,552	5	,000
	6	.	5	.	.	5	.
Lider_RecHumanos	1	,455	25	,000	,566	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	,482	10	,000	,509	10	,000
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,473	5	,001	,552	5	,000
	6	.	5	.	.	5	.
Lider_RecMat_Necessi dades	1	,409	25	,000	,610	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	,482	10	,000	,509	10	,000
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,473	5	,001	,552	5	,000
Lider_RecMat_Aprend iz	1	,304	25	,000	,756	25	,000
	2	,504	7	,000	,453	7	,000
	3	,482	10	,000	,509	10	,000
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,473	5	,001	,552	5	,000
ServEd_Curr	1	,396	25	,000	,671	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	,524	10	,000	,366	10	,000
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,231	5	,200*	,881	5	,314

	6	,473	5	,001	,552	5	,000
ServEd_BemEstar	1	,396	25	,000	,671	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	,381	10	,000	,640	10	,000
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	.	5	.	.	5	.
ServEd_ComportRisco	1	,477	25	,000	,520	25	,000
	2	,435	7	,000	,600	7	,000
	3	,482	10	,000	,509	10	,000
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	.	5	.	.	5	.
ServEd_InteressesAlunos	1	,333	25	,000	,721	25	,000
	2	,435	7	,000	,600	7	,000
	3	,381	10	,000	,640	10	,000
	4	,307	4	.	,729	4	,024
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
ServEd_Multiculturalidade	1	,477	25	,000	,520	25	,000
	2	,421	7	,000	,646	7	,001
	3	,433	10	,000	,594	10	,000
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,473	5	,001	,552	5	,000
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
ServEd_Comunidade	1	,396	25	,000	,671	25	,000
	2	,504	7	,000	,453	7	,000
	3	,433	10	,000	,594	10	,000
	4	,307	4	.	,729	4	,024
	5	,473	5	,001	,552	5	,000
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
ServEd_EdInclusiva	1	,457	25	,000	,569	25	,000

	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	,482	10	,000	,509	10	,000
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	.	5	.	.	5	.
	ServEd_IntegrCurricular	1	,417	25	,000	,643	25
2		,256	7	,182	,833	7	,086
3		,433	10	,000	,594	10	,000
4		.	4	.	.	4	.
5		,367	5	,026	,684	5	,006
6		.	5	.	.	5	.
ServEd_MedidasSupporte	1	,437	25	,000	,609	25	,000
	2	,435	7	,000	,600	7	,000
	3	.	10	.	.	10	.
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,473	5	,001	,552	5	,000
	6	,473	5	,001	,552	5	,000
ServEd_Articul	1	,354	25	,000	,710	25	,000
	2	,256	7	,182	,833	7	,086
	3	,433	10	,000	,594	10	,000
	4	,307	4	.	,729	4	,024
	5	,241	5	,200*	,821	5	,119
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
ServEd_AEC	1	,312	25	,000	,728	25	,000
	2	,214	7	,200*	,858	7	,144
	3	,329	10	,003	,655	10	,000
	4	,260	4	.	,827	4	,161
	5	,473	5	,001	,552	5	,000
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
ServEd_MedidasUniversais	1	,528	25	,000	,307	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	.	10	.	.	10	.

	4	.	4	.	.	4	.
	5	,473	5	,001	,552	5	,000
	6	.	5	.	.	5	.
ServEd_AcoesGruposR isco	1	,449	25	,000	,565	25	,000
	2	,435	7	,000	,600	7	,000
	3	,472	10	,000	,532	10	,000
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,231	5	,200*	,881	5	,314
	6	.	5	.	.	5	.
ServEd_Excelencia	1	,375	25	,000	,693	25	,000
	2	,504	7	,000	,453	7	,000
	3	,433	10	,000	,594	10	,000
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,231	5	,200*	,881	5	,314
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
ServEd_Prevencao	1	,488	25	,000	,493	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	.	10	.	.	10	.
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,473	5	,001	,552	5	,000
ServEd_AvFormativa	1	,347	25	,000	,727	25	,000
	2	,267	7	,140	,894	7	,294
	3	,482	10	,000	,509	10	,000
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
Res_Desfavorecidos	1	,322	25	,000	,752	25	,000
	2	,214	7	,200*	,858	7	,144
	3	,381	10	,000	,640	10	,000
	4	,307	4	.	,729	4	,024
	5	,473	5	,001	,552	5	,000

	6	,473	5	,001	,552	5	,000
Res_RelatorioTecnPed	1	,469	25	,000	,533	25	,000
	2	,504	7	,000	,453	7	,000
	3	,482	10	,000	,509	10	,000
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,473	5	,001	,552	5	,000
	6	.	5	.	.	5	.
Res_RetFaltas	1	,457	25	,000	,569	25	,000
	2	,504	7	,000	,453	7	,000
	3	,524	10	,000	,366	10	,000
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,473	5	,001	,552	5	,000
	6	.	5	.	.	5	.
Res_ExamesNacionais	1	,278	25	,000	,843	25	,001
	2	,421	7	,000	,646	7	,001
	3	,286	10	,020	,885	10	,149
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,473	5	,001	,552	5	,000
	6	,473	5	,001	,552	5	,000
Class_Autoavaliacao	1	,265	25	,000	,808	25	,000
	2	,338	7	,015	,769	7	,020
	3	,248	10	,082	,805	10	,017
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,231	5	,200*	,881	5	,314
	6	,349	5	,046	,771	5	,046
Class_Lideranca	1	,337	25	,000	,729	25	,000
	2	,264	7	,149	,887	7	,262
	3	,260	10	,053	,774	10	,007
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
Class_ServEducativo	1	,355	25	,000	,744	25	,000

	2	,241	7	,200*	,937	7	,609
	3	,311	10	,007	,846	10	,051
	4	,307	4	.	,729	4	,024
	5	,231	5	,200*	,881	5	,314
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
	Class_Resultados	1	,469	25	,000	,533	25
2		,173	7	,200*	,922	7	,482
3		,245	10	,090	,892	10	,177
4		,283	4	.	,863	4	,272
5		,231	5	,200*	,881	5	,314
6		,300	5	,161	,883	5	,325
Class_Justica	1	,534	25	,000	,308	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	,329	10	,003	,655	10	,000
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	.	5	.	.	5	.
PF_Autoavaliacao	1	,281	25	,000	,786	25	,000
	2	,435	7	,000	,600	7	,000
	3	,329	10	,003	,655	10	,000
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,473	5	,001	,552	5	,000
PF_Lideranca	1	,312	25	,000	,728	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	,329	10	,003	,655	10	,000
	4	.	4	.	.	4	.
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,473	5	,001	,552	5	,000
PF_ServicoEducativo	1	,337	25	,000	,729	25	,000
	2	,360	7	,007	,664	7	,001
	3	,381	10	,000	,640	10	,000

	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,473	5	,001	,552	5	,000
PF_ Resultados	1	,357	25	,000	,721	25	,000
	2	,435	7	,000	,600	7	,000
	3	,355	10	,001	,743	10	,003
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
Melhoria_Autoavaliacao	1	,374	25	,000	,726	25	,000
	2	,435	7	,000	,600	7	,000
	3	,370	10	,000	,752	10	,004
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,231	5	,200*	,881	5	,314
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
Melhoria_Lideranca	1	,277	25	,000	,789	25	,000
	2	,357	7	,007	,787	7	,030
	3	,300	10	,011	,815	10	,022
	4	,441	4	.	,630	4	,001
	5	,231	5	,200*	,881	5	,314
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
Melhoria_ServicoEducativo	1	,290	25	,000	,750	25	,000
	2	,256	7	,182	,833	7	,086
	3	,300	10	,011	,815	10	,022
	4	,283	4	.	,863	4	,272
	5	,231	5	,200*	,881	5	,314
	6	,367	5	,026	,684	5	,006
Melhoria_Resultados	1	,316	25	,000	,764	25	,000
	2	,241	7	,200*	,937	7	,609
	3	,370	10	,000	,752	10	,004
	4	,283	4	.	,863	4	,272
	5	,367	5	,026	,684	5	,006

	6	,367	5	,026	,684	5	,006
*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.							
a. Correlação de Significância de Lilliefors							

Anexo VII: Teste de Hipóteses

Resumo de Teste de Hipótese

Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
A distribuição de Autoavaliacao_EdInclusiva é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,709	Reter a hipótese nula.
A distribuição de Autoavaliacao_DesCurricular é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,622	Reter a hipótese nula.
A distribuição de Autoavaliacao_AcoesMelhoria é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,104	Reter a hipótese nula.
A distribuição de Lider_Atores é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,665	Reter a hipótese nula.
A distribuição de Lider_Turmas é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,047	Rejeitar a hipótese nula.
A distribuição de Lider_AmbienteEscolar é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,314	Reter a hipótese nula.
A distribuição de Lider_RecHumanos é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,958	Reter a hipótese nula.

Resumo de Teste de Hipótese

Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
A distribuição de Lider_RecMat_Necessidades é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,227	Retar a hipótese nula.
A distribuição de Lider_RecMat_Aprendiz é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,092	Retar a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_Curr é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,173	Retar a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_BemEsta é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,870	Retar a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_ComportRisco é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,076	Retar a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_InteressesAlunos é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,538	Retar a hipótese nula.

Resumo de Teste de Hipótese

Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
A distribuição de ServEd_Multiculturalidade é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,314	Reter a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_Comunidade é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,508	Reter a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_EdInclusiva é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,793	Reter a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_IntegrCurricular é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,910	Reter a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_MedidasSuporte é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,080	Reter a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_Articul é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,918	Reter a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_AEC é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,156	Reter a hipótese nula.

Resumo de Teste de Hipótese

Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
A distribuição de ServEd_MedidasUniversais é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,276	Reter a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_AcoesGruposRisco é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,389	Reter a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_Excelencia é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,523	Reter a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_Prevencao é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,021	Rejeitar a hipótese nula.
A distribuição de ServEd_AvFormativa é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,622	Reter a hipótese nula.
A distribuição de Res_Desfavorecidos é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,832	Reter a hipótese nula.

Resumo de Teste de Hipótese

Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
A distribuição de Res_RelatorioTecnPed é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,423	Reter a hipótese nula.
A distribuição de Res_RetFaltas é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,855	Reter a hipótese nula.
A distribuição de Res_ExamesNacionais é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,742	Reter a hipótese nula.
A distribuição de Class_Autoavaliacao é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,003	Rejeitar a hipótese nula.
A distribuição de Class_Lideranca é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
A distribuição de Class_ServEducativo é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
A distribuição de Class_Resultados é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.

Resumo de Teste de Hipótese

Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
A distribuição de Class_Justica é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,125	Reter a hipótese nula.
A distribuição de PF_Autoavaliacao é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,106	Reter a hipótese nula.
A distribuição de PF_Lideranca é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,116	Reter a hipótese nula.
A distribuição de PF_ServicoEducativo é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,110	Reter a hipótese nula.
A distribuição de PF_Resultados é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,021	Rejeitar a hipótese nula.
A distribuição de Melhoria_Autoavaliacao é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,002	Rejeitar a hipótese nula.
A distribuição de Melhoria_Lideranca é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,004	Rejeitar a hipótese nula.

Resumo de Teste de Hipótese

Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
A distribuição de Melhoria_ServicoEducativo é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,002	Rejeitar a hipótese nula.
A distribuição de Melhoria_Resultados é a mesma entre as categorias de Contexto.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.

Anexo VIII: Descritivos dos itens com diferenças estatisticamente significativas

Descritivos					
	Contexto		Estatística	Erro	
Lider_Turmas	1	Média		3,69	,083
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,52	
			Limite superior	3,86	
		5% da média aparada		3,71	
		Mediana		4,00	
		Variância		,222	
		Erro Desvio		,471	
		Mínimo		3	
		Máximo		4	
		Intervalo		1	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		-,849	,414
	Curtose		-1,368	,809	
	2	Média		3,67	,167
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,28	
			Limite superior	4,05	
		5% da média aparada		3,69	
		Mediana		4,00	
		Variância		,250	
		Erro Desvio		,500	
		Mínimo		3	
		Máximo		4	
		Intervalo		1	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		-,857	,717
	Curtose		-1,714	1,400	
	3	Média		4,00	,000
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	4,00	
			Limite superior	4,00	
		5% da média aparada		4,00	
		Mediana		4,00	
		Variância		,000	
		Erro Desvio		,000	
Mínimo		4			
Máximo		4			
Intervalo		0			
Amplitude interquartil		0			
Assimetria		.	.		
Curtose		.	.		
ServEd_Prevencao	1	Média		3,66	,085
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,48	
			Limite superior	3,83	
		5% da média aparada		3,67	
		Mediana		4,00	
		Variância		,233	
		Erro Desvio		,483	
		Mínimo		3	
Máximo		4			

		Intervalo	1		
		Amplitude interquartil	1		
		Assimetria	-,691	,414	
		Curtose	-1,629	,809	
	2	Média		3,89	,111
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,63
			Limite superior	4,15	
		5% da média aparada		3,93	
		Mediana		4,00	
		Variância		,111	
		Erro Desvio		,333	
		Mínimo		3	
		Máximo		4	
		Intervalo		1	
		Amplitude interquartil		0	
		Assimetria		-3,000	,717
		Curtose		9,000	1,400
	3	Média		4,00	,000
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	4,00
			Limite superior	4,00	
		5% da média aparada		4,00	
		Mediana		4,00	
		Variância		,000	
		Erro Desvio		,000	
		Mínimo		4	
		Máximo		4	
		Intervalo		0	
Amplitude interquartil			0		
Assimetria			.	.	
Curtose			.	.	
Class_Autoavaliacao	1	Média		2,84	,136
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,57
			Limite superior	3,12	
		5% da média aparada		2,86	
		Mediana		3,00	
		Variância		,588	
		Erro Desvio		,767	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Intervalo		3	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		-,179	,414
		Curtose		-,270	,809
	2	Média		2,89	,309
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,18
			Limite superior	3,60	
		5% da média aparada		2,88	
		Mediana		3,00	
		Variância		,861	
		Erro Desvio		,928	
Mínimo		2			

		Máximo	4		
		Intervalo	2		
		Amplitude interquartil	2		
		Assimetria	,263	,717	
		Curtose	-2,018	1,400	
	3	Média		3,67	,126
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,40
			Limite superior	3,94	
		5% da média aparada		3,69	
		Mediana		4,00	
		Variância		,238	
		Erro Desvio		,488	
		Mínimo		3	
		Máximo		4	
		Intervalo		1	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		-,788	,580
Curtose		-1,615	1,121		
Class_Lideranca	1	Média	2,69	,165	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,35	
			Limite superior	3,02	
		5% da média aparada		2,71	
		Mediana		3,00	
		Variância		,867	
		Erro Desvio		,931	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Intervalo		3	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		-,589	,414
		Curtose		-,362	,809
	2	Média		3,44	,338
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,67
			Limite superior	4,22	
		5% da média aparada		3,55	
		Mediana		4,00	
		Variância		1,028	
		Erro Desvio		1,014	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Intervalo		3	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		-2,121	,717
		Curtose		4,647	1,400
	3	Média		3,73	,118
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,48
			Limite superior	3,99	
5% da média aparada			3,76		
Mediana			4,00		
Erro Desvio			,210		
		,458			

		Mínimo	3		
		Máximo	4		
		Intervalo	1		
		Amplitude interquartil	1		
		Assimetria	-1,176	,580	
		Curtose	-,734	1,121	
		Média	2,72	,121	
Class_ServEducati vo	1	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,47	
			Limite superior	2,97	
		5% da média aparada		2,74	
		Mediana		3,00	
		Variância		,467	
		Erro Desvio		,683	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Intervalo		3	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		-,872	,414
		Curtose		1,151	,809
		Média		2,89	,309
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,18	
		Limite superior	3,60		
	5% da média aparada		2,93		
	Mediana		3,00		
	Variância		,861		
	Erro Desvio		,928		
	Mínimo		1		
	Máximo		4		
	Intervalo		3		
	Amplitude interquartil		1		
	Assimetria		-,944	,717	
	Curtose		1,354	1,400	
	Média		3,67	,159	
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,32		
		Limite superior	4,01		
5% da média aparada		3,74			
Mediana		4,00			
Variância		,381			
Erro Desvio		,617			
Mínimo		2			
Máximo		4			
Intervalo		2			
Amplitude interquartil		1			
Assimetria		-1,792	,580		
Curtose		2,625	1,121		
Média		2,75	,119		
Class_Resultados	1	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,51	
			Limite superior	2,99	
		5% da média aparada		2,78	
		Mediana		3,00	
		Variância		,452	

		Erro Desvio		,672	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Intervalo		3	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		-1,020	,414
		Curtose		1,606	,809
	2	Média		2,78	,324
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,03
			Limite superior	3,52	
		5% da média aparada		2,81	
		Mediana		3,00	
		Variância		,944	
		Erro Desvio		,972	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Intervalo		3	
		Amplitude interquartil		2	
		Assimetria		-,502	,717
		Curtose		-,009	1,400
		3	Média		3,67
	95% Intervalo de Confiança para Média			Limite inferior	3,40
			Limite superior	3,94	
	5% da média aparada			3,69	
	Mediana			4,00	
	Variância			,238	
	Erro Desvio			,488	
	Mínimo			3	
	Máximo			4	
	Intervalo			1	
Amplitude interquartil			1		
Assimetria			-,788	,580	
Curtose			-1,615	1,121	
Melhoria_Autoavaliacao	1		Média		3,09
		95% Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	2,93
			Limite superior	3,26	
		5% da média aparada		3,10	
		Mediana		3,00	
		Variância		,217	
		Erro Desvio		,466	
		Mínimo		2	
		Máximo		4	
		Intervalo		2	
		Amplitude interquartil		0	
		Assimetria		,370	,414
		Curtose		1,885	,809
	2	Média		3,00	,236
			95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,46
			Limite superior	3,54	
		5% da média aparada		3,00	
		Mediana		3,00	

		Variância		,500	
		Erro Desvio		,707	
		Mínimo		2	
		Máximo		4	
		Intervalo		2	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		,000	,717
		Curtose		-,286	1,400
	3	Média		3,67	,126
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,40	
			Limite superior	3,94	
		5% da média aparada		3,69	
		Mediana		4,00	
		Variância		,238	
		Erro Desvio		,488	
		Mínimo		3	
		Máximo		4	
		Intervalo		1	
		Amplitude interquartil		1	
Assimetria		-,788	,580		
Curtose		-1,615	1,121		
Melhoria_Lideranc a	1	Média		2,94	,134
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,66	
			Limite superior	3,21	
		5% da média aparada		2,99	
		Mediana		3,00	
		Variância		,577	
		Erro Desvio		,759	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Intervalo		3	
		Amplitude interquartil		0	
	Assimetria		-,836	,414	
	Curtose		1,270	,809	
	2	Média		3,33	,236
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,79	
			Limite superior	3,88	
		5% da média aparada		3,37	
		Mediana		3,00	
		Variância		,500	
		Erro Desvio		,707	
		Mínimo		2	
		Máximo		4	
Intervalo			2		
Amplitude interquartil			1		
Assimetria		-,606	,717		
Curtose		-,286	1,400		
3	Média		3,67	,126	
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,40		
		Limite superior	3,94		
	5% da média aparada		3,69		

		Mediana	4,00		
		Variância	,238		
		Erro Desvio	,488		
		Mínimo	3		
		Máximo	4		
		Intervalo	1		
		Amplitude interquartil	1		
		Assimetria	-,788	,580	
		Curtose	-1,615	1,121	
		Média	2,97	,123	
Melhoria_ServicoE ducativo	1	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,72	
			Limite superior	3,22	
		5% da média aparada		3,00	
		Mediana		3,00	
		Variância		,483	
		Erro Desvio		,695	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Intervalo		3	
		Amplitude interquartil		0	
	Assimetria		-,574	,414	
	Curtose		1,088	,809	
	2	Média		2,89	,200
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,43	
			Limite superior	3,35	
		5% da média aparada		2,88	
		Mediana		3,00	
		Variância		,361	
		Erro Desvio		,601	
		Mínimo		2	
Máximo			4		
Intervalo			2		
Amplitude interquartil		1			
Assimetria		-,018	,717		
Curtose		1,126	1,400		
3	Média		3,67	,159	
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,32		
		Limite superior	4,01		
	5% da média aparada		3,74		
	Mediana		4,00		
	Variância		,381		
	Erro Desvio		,617		
	Mínimo		2		
	Máximo		4		
	Intervalo		2		
Amplitude interquartil		1			
Assimetria		-1,792	,580		
Curtose		2,625	1,121		
Melhoria_Resultad os	1	Média		2,94	,118
95% Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	2,70		
		Limite superior	3,18		

		5% da média aparada	2,97		
		Mediana	3,00		
		Variância	,448		
		Erro Desvio	,669		
		Mínimo	1		
		Máximo	4		
		Intervalo	3		
		Amplitude interquartil	0		
		Assimetria	-,619	,414	
		Curtose	1,441	,809	
	2	Média	2,89	,200	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,43	
			Limite superior	3,35	
		5% da média aparada	2,88		
		Mediana	3,00		
		Variância	,361		
		Erro Desvio	,601		
		Mínimo	2		
		Máximo	4		
		Intervalo	2		
	Amplitude interquartil	1			
	Assimetria	-,018	,717		
	Curtose	1,126	1,400		
	3	Média	3,73	,118	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,48	
			Limite superior	3,99	
		5% da média aparada	3,76		
		Mediana	4,00		
		Variância	,210		
		Erro Desvio	,458		
		Mínimo	3		
		Máximo	4		
		Intervalo	1		
Amplitude interquartil	1				
Assimetria	-1,176	,580			
Curtose	-,734	1,121			
PF_Resultados	1	Média	3,28	,121	
		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,03	
			Limite superior	3,53	
		5% da média aparada	3,35		
		Mediana	3,00		
		Variância	,467		
		Erro Desvio	,683		
		Mínimo	1		
		Máximo	4		
		Intervalo	3		
	Amplitude interquartil	1			
	Assimetria	-1,070	,414		
	Curtose	2,634	,809		
	2	Média	3,11	,200	
		Limite inferior	2,65		

		95% Intervalo de Confiança para Média	Limite superior	3,57	
		5% da média aparada		3,12	
		Mediana		3,00	
		Variância		,361	
		Erro Desvio		,601	
		Mínimo		2	
		Máximo		4	
		Intervalo		2	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		,018	,717
		Curtose		1,126	1,400
		Média		3,73	,118
	3	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,48	
			Limite superior	3,99	
		5% da média aparada		3,76	
		Mediana		4,00	
		Variância		,210	
		Erro Desvio		,458	
		Mínimo		3	
		Máximo		4	
		Intervalo		1	
		Amplitude interquartil		1	
		Assimetria		-1,176	,580
Curtose		-,734	1,121		