



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Liderança em Educação: Avaliação, Mentoria e Clima Escolar

Sofia Gonçalves, Ana Paula Ferreira, Estefânia Ramos, Vera Lages,
Fernando Martins & Sónia Brito-Costa

Ficha Técnica

Título

Liderança em Educação: Avaliação, Mentoria e Clima Escolar

Autores

Sofia Gonçalves
Ana Paula Ferreira
Estefânia Ramos
Vera Lages
Fernando Martins
Sónia Brito-Costa

Corpo de revisores científicos

Mário Rocha, Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra e Inspeção Geral da Educação
Marta Mascarenhas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Edição

InED - Centro de Investigação & Inovação em Educação – Pólo de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra

Design Editorial e Paginação

José Pacheco

1ª edição – novembro de 2025

ISBN: 978-989-36572-0-1

Suporte e formato

eletrónico e PDF / PDF / A

Citação

Gonçalves, S., Ferreira, A., Ramos, E., Lages, V., Martins, F., & Costa, S. (2025). *Liderança em Educação: Avaliação, Mentoria e Clima Escolar*. Coimbra. inED, ESE-IPC. (ISBN: 978-989-36572-0-1)

Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Autores. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

PREÂMBULO

Este e-book, intitulado “Liderança em Educação: Avaliação, Mentoria e Clima Escolar”, reúne um conjunto de pensamentos e reflexões resultantes da análise crítica de diferentes contextos de escola, abordando de forma didática, pedagógica e sistemática os princípios teóricos e práticos que sustentam a liderança educacional como motor de transformação e de melhoria contínua. O enfoque centra-se em três eixos fundamentais: a avaliação enquanto instrumento estratégico de desenvolvimento organizacional; a mentoria como processo de (trans)formação e fortalecimento das lideranças; e a intervenção no clima escolar como meio privilegiado para promover uma cultura de colaboração, confiança e inovação.

Ao longo da obra, são apresentadas ferramentas conceituais e metodológicas que possibilitam uma leitura aprofundada dos processos de liderança e melhoria, integrando análises de natureza qualitativa e quantitativa. A articulação entre teoria e prática é uma constante, evidenciando-se como diferentes perspectivas e abordagens podem contribuir para a construção de contextos educativos mais justos, eficazes e inclusivos.

Os textos que compõem este livro emergem de experiências, observações e reflexões desenvolvidas em contextos educativos reais, traduzindo um olhar atento e fundamentado sobre as dinâmicas organizacionais das escolas e os desafios colocados à liderança educativa contemporânea. Esta abordagem confere à obra um caráter científico-aplicado, sustentado na reflexão crítica e na análise contextualizada da prática.

Este compêndio destina-se a estudantes do ensino superior, investigadores, profissionais da educação e líderes escolares interessados em aprofundar o conhecimento sobre a complexidade da liderança em educação, a partir de evidências, experiências vividas e reflexão fundamentada.

A natureza interdisciplinar da obra potencia a sua utilização como recurso para a formação inicial e contínua de profissionais da educação, constituindo-se igualmente como um contributo relevante para a reflexão crítica sobre os desafios, as oportunidades e as exigências da liderança em contextos educativos atuais.

Sofia Gonçalves

Investigadora Integrada
Centro de Investigação & Inovação em Educação

Índice

Capítulo 1 - O papel transformativo das lideranças na melhoria do clima de escola: Plano de Ação e Melhoria	5
Capítulo 2 - (Trans)formação pela mentoria: liderança em ação	33
Capítulo 3 - Liderança e Avaliação: um caminho para a melhoria	47
Nota sobre os autores	64

CAPÍTULO 1

O papel transformativo das lideranças na melhoria do clima de escola: Plano de Ação e Melhoria

Resumo

O presente trabalho foca-se na relação entre estilos de liderança, clima de escola e indisciplina. Uma liderança eficaz é um fator determinante na criação de um clima de escola positivo que, por sua vez, contribui para a redução da indisciplina. Existe uma estreita relação entre o tipo de liderança na escola e as práticas de prevenção da indisciplina utilizadas, quer na sala de aula quer noutros contextos escolares. É pertinente saber que características do clima de escola estão associadas a uma boa gestão dos problemas disciplinares e que tipo de práticas se empregam nas escolas para prevenir a indisciplina. Desta inquietação surge o presente trabalho que se apresenta como um plano de ação que visa a melhoria do clima de escola. A unidade objeto de hipotética intervenção é um agrupamento de escolas inserido num Território Educativo de Intervenção Prioritária existente na zona centro do nosso país. O diagnóstico fez-se através de dados recolhidos na análise dos documentos estruturantes do agrupamento e na análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas realizadas a seis indivíduos escolhidos de acordo com o papel dentro da organização. Através deste diagnóstico, identificámos problemas, estabelecemos objetivos, indicadores e metas e propusemos um conjunto de ações estratégicas passíveis de promoverem a diminuição dos níveis de indisciplina, procurando apostar na prevenção, em detrimento da remediação e contribuindo, assim, para construir um clima de escola positivo.

Palavras-chave: Liderança, Clima de Escola, Indisciplina

Introdução

A tua escola é um bom lugar para trabalhar?

É um bom lugar para ser estudante?

Professor? Diretor?!

São estas questões de Hoy e Tarter (1992, p. 74) que para nós se tornaram uma inquietação: serão as nossas escolas um bom lugar para trabalhar, para estudar, para liderar? Ou seja, o clima de escola nos nossos agrupamentos é positivo e agradável ou, pelo contrário, é negativo e desagradável? E que dimensão(ões) do clima de escola suportam esta avaliação? É este o ponto de partida para o trabalho que ora se apresenta, tendo como unidade objeto um agrupamento de escolas inserido num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) existente na zona centro do nosso país. Propõe-se um Plano de Ação e Melhoria que, embora assente em dados reais, e pensado para uma escola que se quer de e para Todos, é um mero exercício de carácter académico, não deixando de ser um plano de intenções focado num problema concreto. Assim, tendo em conta o espírito constante no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a nossa proposta pretende, num quadro de uma maior autonomia, promover um clima de escola positivo, garantindo que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Efetivamente, a escola em Portugal tem sido marcada por diversas transformações que provocaram alterações significativas no quotidiano escolar, destacando-se o aumento dos níveis de indisciplina, “um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela” (Estrela, 2002, pp. 13-14). Para prevenir e diminuir este fenómeno, importa identificar as causas, para o qual fizemos o diagnóstico através dos dados recolhidos na análise dos documentos estruturantes do agrupamento e na análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas, o que nos permitiu averiguar como é que os diferentes atores percecionam o clima de escola e nomeadamente a indisciplina no agrupamento. Em função deste diagnóstico, identificámos problemas, estabelecemos objetivos, indicadores e metas e propusemos ações de prevenção. Diz-nos Amado e Freire (2014) que, para lidar com os problemas de indisciplina na escola, a resposta é prevenir mais que

1 Tradução livre da autora.

remediar, sendo este um enorme desafio para docentes e não docentes, mas também para a direção das escolas. É, aliás, claro, na literatura sobre o tema, a existência de uma estreita relação entre o tipo de liderança da escola e as práticas de prevenção da indisciplina utilizadas na sala de aula e nos outros contextos.

Neste trabalho começamos por apresentar um brevíssimo quadro teórico sobre os conceitos de gestão e liderança escolar, bem como sobre o conceito de clima de escola e, em particular, sobre o conceito de indisciplina. De seguida, faz-se a apresentação, com as limitações inerentes a uma publicação deste género, do Plano de Ação e Melhoria, considerando a caracterização da unidade orgânica objeto de intervenção; o diagnóstico, que serviu de suporte à análise SWOT; a identificação dos problemas, a partir dos quais definimos objetivos, indicadores e metas e, finalmente, um conjunto de ações estratégicas que considerámos passíveis de promoverem a tão desejável diminuição dos níveis de indisciplina, procurando apostar na prevenção, em detrimento da remediação e contribuindo, assim, para construir um clima de escola positivo. Aqui se incluiu ainda uma proposta de Plano de Formação/ Capacitação para docentes, não docentes e até alunos, bem como os necessários mecanismos de avaliação e acompanhamento da execução das ações previstas.

Gestão Escolar e Estilos de Liderança

O sistema educativo português sofreu, nas últimas décadas, transformações na política educativa no sentido da reconfiguração das relações de poder: o abandono do modelo de gestão colegial e democrático e a adoção de um modelo de gestão de responsabilidade unipessoal (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril), denotando-se, de acordo com Torres e Palhares (2009), “uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas” (p. 123) e da “liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares “ (p. 124). Assim, num momento em que a tendência é a descentralização e maior autonomia da escola, o poder central delega mais competências nos órgãos de gestão das escolas, nomeadamente no diretor, que deve ser capaz de promover estratégias de ação que vão ao encontro das necessidades de uma determinada comunidade escolar, garantindo a mobilização coletiva convergente com a missão e visão definida para a sua escola. Vemos então afirmar-se a figura do diretor, cujas funções compreendem

a liderança e a gestão: por um lado tem de fazer a instituição funcionar no quadro dos normativos legais (gerir), “assumindo o mesmo mais uma função de controlo, através do orçamento, da planificação de atividades e de outros instrumentos de organização e regulamentação da vida da escola” (Quintas & Gonçalves, 2012, p. 95), mas também motivar e fazer convergir todos os restantes elementos da organização numa mesma missão de resolução de problemas, estabelecendo metas, promovendo a melhoria, inovação e transformação positiva da escola (liderar).

Pressupõe-se, então, que o diretor tem um conjunto de competências de nível técnico, instrumental, de ação moral e de transformação, que adquire pela formação e que dependem das suas características pessoais, mas também das condicionantes legais em que exerce a sua função. Neste contexto, o diretor “assume-se como o animador da mudança e da participação, o coordenador da ação dos diversos órgãos e, principalmente, como comunicador, que previne, gere e medeia os conflitos, promove e incentiva as boas relações entre os elementos da comunidade” (Quintas & Gonçalves, 2012, p. 95). É, então, fundamental promover uma cultura organizacional baseada na transparência, comunicação aberta e na consistência para fortalecer a confiança entre todos: as organizações que fornecem acesso a informações precisas e honestas tornam-se mais confiáveis (Caldwell & Clapham, 2003), ou seja, exige-se credibilidade antes da confiança.

As teorias organizacionais sobre estilos de liderança são diversas, sendo igualmente diversos os autores que abordaram esta temática, pelo que optámos por destacar a liderança transformacional: diminuiu-se o papel das hierarquias, encontrando-se a influência distribuída por toda a organização. O líder transformacional “motiva os seguidores ao introduzir mudanças nas suas atitudes de forma a inspirá-los tendo em vista o cumprimento de determinados objetivos” (Costa et al., 2012, p. 167), promovendo a inovação e mudança. A liderança transformacional implica visão face ao futuro, uma visão de renovação e/ou transformação, devendo ir ao encontro das necessidades dos subordinados, prescindindo dos seus interesses em favor do bem comum. O líder transformacional possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização, ou seja, transforma os seus seguidores, levando-os também a eles a relevar os seus interesses perante os da organização e, simultaneamente, promovendo a autorrealização de cada membro da equipa (Rego, 1998, p. 393; Pina, 2003, p. 56-57; Diogo, 2004, p. 260-270). Este tipo de líder deve apresentar características como a capacidade oratória, a resiliência e persistência, a assertividade, o altruísmo, a empatia, a visão estratégica, a credibilidade, a lealdade e a segurança. Ou seja, é

um líder inspirador que consegue cativar e mobilizar os outros para as suas ideias, com capacidade de se adaptar a situações difíceis, mantendo a sua determinação e compromisso com os seus valores éticos, atuando em função de objetivos e adaptando as suas estratégias de liderança de acordo com a situação. É igualmente um indivíduo que lidera pelo exemplo, atento às necessidades dos outros, procurando compreender antes de ser compreendido (escuta ativa), sendo defensor da união e da coalizão (procura unir os elementos da organização com características e interesses divergentes, procurando superar divisões e construir coalizões amplas) e tendo a capacidade de reconhecer o potencial individual dos outros. Goleman (2004, 2011) refere que os líderes mais eficazes são semelhantes num aspeto crucial: todos possuem um alto grau de inteligência emocional". É então a inteligência emocional a chave para uma liderança eficaz, considerando o mesmo autor (2011) que a procura pela melhoria contínua, adquirindo novas capacidades e conhecimentos, desafiando-se e inovando, são características que se destacam em todos os líderes de sucesso.

Clima de Escola e Indisciplina

Os estudos sobre o clima de escola tiveram origem nos Estados Unidos da América na década de 60, destacando-se os trabalhos de Halpin e Croft. Sendo vasta a literatura sobre este assunto, considerámos a definição de Hoy e Tarter (1992) que apresentam o conceito de "clima de escola" como "o conjunto de características internas que distingue uma escola de outra e influencia o comportamento dos seus membros"² (p. 74). Ou seja, é determinado pelas normas, valores, aptidões, expectativas e tipo de relações interpessoais (entre os membros da comunidade escolar) e práticas de ensino e de aprendizagem de uma determinada organização escolar. Constitui-se, então, por avaliações subjetivas, pois corresponde a percepções de cada um dos elementos da organização. Este conceito complementa-se com o de cultura de escola, sendo que se o clima é o reflexo da forma como os indivíduos percebem e descrevem as características da envolvente organizacional, a cultura reflete a forma como as coisas são feitas na organização (Veríssimo et al., 2016, p. 30-31).

Segundo Castro Silva (2013) "criar um clima cordial e de suporte entre todos os membros da comunidade educativa é um objectivo a ter em conta" (p. 22), pois, segundo Cohen et al. (2009), num clima de escola

² Tradução livre da autora.

positivo “os alunos, as famílias e os educadores trabalham em conjunto para desenvolver, viver e contribuir para uma visão comum da escola”, acrescentando ainda que “um conjunto crescente de investigação empírica indica que um clima de escola positivo está associado e/ou é preditivo do desempenho académico, do sucesso escolar, da prevenção eficaz da violência, do desenvolvimento saudável dos alunos e da permanência dos professores”³ (p. 181). Ou, por outras palavras, “o bom clima, a pessoalidade do tratamento, a afetividade e a ausência ou raridade de episódios violentos são características de escolas de sucesso” (Miranda et al, 2019, p. 5). Ou seja, quanto melhor for o clima de escola, melhor serão os resultados escolares obtidos pelos alunos (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2015; Sampermans et al., 2018; Melo & Guerra 2020), mas também a satisfação no trabalho e a eficácia docente (Oliveira et al., 2023, p. 24313).

Halpin e Croft (1963, como citado em Carvalho, 1992) apresentam uma tipologia do clima de escola constituída por seis dimensões: o clima aberto, o clima autónomo, o clima controlado, o clima familiar, o clima paternalista e o clima. Apesar destas dimensões, podemos assumir, como Costa (2010), que o clima assenta normalmente em dois polos: clima aberto e clima fechado, “entendendo o aberto como aquele em que o indivíduo é participativo e trabalha com empenho e o clima fechado, aquele em que o trabalho é realizado de forma rígida e constringedora, sem nunca haver consulta dos trabalhadores” (p. 46-47). Assim, a forma como o líder/diretor e respetiva equipa se relacionam e comunicam com os restantes elementos da comunidade educativa, será relevante para o desenvolvimento de um clima fechado ou mais aberto, onde domina um espírito de colaboração e partilha na tomada de decisões. Como refere Castro Silva (2013), “o clima das escolas é tributário do estilo de direcção, tornando-se natural que os actores perspectivem e ajam de acordo com os distintos modos de estar da direcção” (p. 29).

Os fatores que moldam a qualidade do clima de escola, de acordo com Cohen et al. (2009, p. 184), são a segurança física e socio-emocional (por exemplo, regras claramente comunicadas), ensinar e aprender – qualidade de ensino (por exemplo, métodos de ensino variados), relacionamentos (por exemplo, relações positivas adulto-aluno) e a estrutura ambiental (por exemplo, qualidade estética convidativa). Podemos então, resumidamente, considerar, como Castro Silva (2013, p. 23), que qualquer organização escolar comporta três grandes variáveis determinantes na génese do clima escolar: a estrutura, que se identifica

3 Tradução livre da autora.

com a própria estrutura física da escola; o processo organizacional, associado à gestão dos recursos humanos, incluindo o estilo de gestão, os modos de comunicação e os modelos de resolução de conflitos; e a variável comportamental, relativa ao funcionamento individual e de grupo. É assim a indisciplina um dos fatores que determina a qualidade do clima de escola que, não sendo uma novidade no contexto escolar, tem assumido nos últimos anos índices bastante relevantes, nomeadamente no nosso país, apesar dos normativos legais existentes, particularmente o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

Quando nos referimos à indisciplina falamos do contexto normativo do clima escolar que está relacionado com a “elaboração e o cumprimento (ou não) das normas que regem as relações na escola, sejam elas referentes às relações estabelecidas em sala de aula, sejam elas relativas ao ambiente escolar extraclasse” (Candian e Rezende, 2020, p. 31). Ou seja, a indisciplina deve pensar-se essencialmente no âmbito do processo de ensino-aprendizagem enquanto um fator perturbador, quer da relação pedagógica, quer da relação entre os alunos e outros atores educativos (Gomes et al., 2010, p. 100).

De acordo com a síntese apresentada por Neves (2012, p. 19-20), as correntes psicológicas colocam as causas da indisciplina no aluno: comportamentos neuróticos e perturbações de personalidade que levam a uma atitude antissocial por parte do indivíduo, razão pela qual é geralmente desculpabilizado; as correntes pedagógicas associam a indisciplina aos processos pedagógicos na sala de aula, colocando em evidência o papel do professor e a forma como este organiza e planifica as suas aulas; já as correntes sociológicas realçam a escola enquanto um sistema social, realçando a interação das partes que a constituem. Trata-se, pois, de um conceito subjetivo, pois não há um entendimento comum sobre o que é indisciplina ou quando há indisciplina: um mesmo comportamento pode ser interpretado e avaliado de modo diferente por diferentes agentes. Por outro lado, muitas situações classificadas como atos de indisciplina podem, por exemplo, decorrer do contexto social e cultural do aluno, sendo, nesse contexto, um comportamento aceitável. Outras podem ser uma forma de resistência à cultura dominante na escola com a qual não se identificam. No entanto, é objetivo que os níveis de indisciplina na escola parecem ter atingido níveis inéditos, ou pelo menos nunca tanto se noticiou e falou sobre esta temática. As manifestações de indisciplina relatadas nas escolas têm a ver, geralmente, com o uso de linguagem grosseira, atos de vandalismo e violência/agressões entre pares e a docentes e funcionários não docentes. Na realidade a indisciplina na escola associa-se cada vez mais a situações de violência que obrigam

à passagem do foro da escola ao foro policial e judicial. De acordo com dados do programa “Escola Segura” da Polícia de Segurança Pública, no ano letivo de 2022/2023, foram registadas, em âmbito escolar, 3.824 ocorrências, 2.708 criminais e 1.116 não criminais, números ligeiramente superiores ao ano letivo anterior (+8,5% de ocorrências)⁴. Nesse sentido, é importante salientar que a indisciplina e a violência em contexto escolar não são, segundo o Parecer da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2023, p. 4), “apenas uma questão da escola, mas um problema de Saúde Pública, com potencial impacto negativos nas crianças, famílias, professores/as, funcionários e comunidade”.

É um facto geralmente aceite que o professor surge como o principal responsável pela indisciplina, uma vez que não consegue impedir o aparecimento de comportamentos problemáticos⁵, daí que possamos dizer, à semelhança de Campos (2014), “que os comportamentos indisciplinados são principalmente sensíveis à figura do professor, sendo que existem alunos que são infernais com um professor e com outro não” (p. 7). No entanto, devemos considerar o facto de que a indisciplina não ocorre apenas em contexto de sala de aula, mas também nos recreios escolares, onde, aliás, ocorrem com maior frequência situações de agressão e *bullying*. É fundamental a gestão eficaz destes tempos no sentido de se constituírem em espaços de socialização e de comportamentos assertivos, evitando e prevenindo, simultaneamente, situações de indisciplina na própria sala de aula (que é muitas vezes o lugar de prolongamento dos comportamentos gerados durante o intervalo). Por outro lado, a escola não é imune à realidade social e aos problemas socioeconómicos que a maioria enfrenta na atualidade. Assim, a indisciplina não surge isolada, mas decorre de múltiplas causas, internas ou externas à escola: como a massificação do ensino, a extensão da escolaridade obrigatória, a crescente multiculturalidade da população escolar e a permanência na escola de um elevado número de alunos cujas motivações e expectativas não se coadunam com as exigências da escola (Neves, 2012, p. 24; Matos & Ribeiro, 2015, p. 173-174). E quando os fatores são externos à escola torna-se mais difícil a sua ação preventiva. Mas não podemos esquecer as causas internas que prevalecem no nosso país, algumas já enunciadas por Estrela (2002, p. 13), como turmas numerosas, falta de equipamentos didáticos, edifícios degradados,

4 Dados que se podem consultar em <https://www.psp.pt/Pages/atividades/programa-escola-segura.aspx>

5 A este propósito veja-se o trabalho de Madeira (2021) em que a autora apresenta a investigação sobre a perceção de autoeficácia dos professores para gerir a indisciplina em sala de aula e a relação entre esta e outras variáveis e, mais recentemente, de Castro Silva et al. (2024) que apresenta o resultado de um estudo realizado no nosso país, com a participação de 400 professores, sobre a autoeficácia docente e indisciplina.

carreira docente pouco atrativa, relações de competitividade entre docentes (em particular desde a instituição de um sistema avaliativo com quotas), assistentes operacionais sem ou com pouca formação na área e a inexistência de formas de acolhimento sistemáticas e facilitadoras da integração escolar das minorias, entre outras.

É também dado assente que as escolas tendem a atuar de forma reativa, crentes de que aumentando as punições se reduzirão os eventos de indisciplina. No entanto, a investigação tem vindo a demonstrar o contrário, verificando-se que as respostas reativas são ineficazes na “consolidação de um clima de escola positivo que previna o desenvolvimento e a ocorrência de comportamentos desajustados” (Carvalho et al., 2016, p. 122), sendo fundamental privilegiar ações preventivas ligadas nomeadamente ao desenvolvimento de competências pro-sociais.

3. Plano de Ação e Melhoria - da indisciplina a um clima de escola positivo

3.1. Contextualização: caracterização do agrupamento

O Agrupamento objeto de intervenção é um TEIP localizado na zona centro do território nacional e constituído por 22 estabelecimentos de educação e ensino distribuídos por uma vasta área geográfica. Destaca-se a escola sede pelo seu exterior árido, sem espaços verdes, mobiliário ou equipamentos de lazer, o que o torna muito desconfortável quer no verão quer no inverno; situação a que acresce o facto de a escola apenas dispor, como espaço de convívio entre alunos, de uma pequena sala no edifício principal, com cerca de 20m².

No ano letivo 2023/2024, considerando os dados de fevereiro de 2024, estavam inscritos 1480 alunos, da Educação Pré-Escolar ao 9º ano; destes 190 alunos eram estrangeiros. Parte considerável dos alunos deste agrupamento são provenientes de zonas específicas de pobreza estrutural e de grupos minoritários com grande afastamento cultural relativamente à escola. Este contexto socioeconómico e cultural debilitado em que as escolas do agrupamento se inserem potencia o risco de insucesso, abandono e absentismo.

3.2. Diagnóstico

Para a recolha de informação que permita enquadrar e fundamentar as opções deste Plano de Ação e Melhoria, começámos por consultar a plataforma Infoescolas, onde verificámos que, no último triénio, as taxas de retenção ou desistência se mantêm nulas no 1º Ciclo, aumentaram ligeiramente no 2º Ciclo e têm vindo a descer no 3º Ciclo. No que respeita ao absentismo, a tendência geral do último triénio tem sido de redução da taxa de interrupção precoce, tendo-se alcançado no ano letivo de 2021/2022 a inexistência de qualquer situação de abandono escolar.

As fontes documentais analisadas foram os documentos estruturantes do agrupamento: o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Plurianual de Melhoria (PPM), o Plano de Inovação (PI), o Plano Anual de Atividades (PAA) e a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE). Foram ainda analisados os Relatórios de Avaliação Interna (RAI) relativos aos anos letivos de 2021-2022 e de 2022-2023⁶. De forma a facilitar a leitura e interpretação da informação, elaborámos um quadro (Anexo I) com a análise comparada dos documentos com o objetivo de caracterizar o “clima disciplinar na escola”. Neste quadro constam apenas as referências explícitas aos domínios em estudo (por exemplo, no respeitante ao PAA, apenas identificámos as atividades/ações onde claramente se indicam objetivos relativos ao combate/prevenção da indisciplina).

Desta análise fica claro que a indisciplina (à qual se referem amiúde como “condutas reveladoras de incivilidade, inadequação de hábitos de convivência e de vida saudável”) no agrupamento é uma realidade. Através da análise do RAI, relativo ao ano letivo de 2022-2023, verificámos que houve um aumento de situações de indisciplina, destacando-se o número de processos muito superior ao ano letivo anterior. De acordo com os dados estatísticos a que tivemos acesso, há no primeiro semestre do presente ano letivo uma ligeira subida de ocorrências disciplinares participadas relativamente ao último semestre do ano letivo anterior, graças essencialmente à quase duplicação de ocorrências muito graves (Fig. 1). Por outro lado, verifica-se que as situações de indisciplina ocorrem essencialmente em contexto de sala de aula e que o mês de outubro é quando estas atingem máximos (Fig. 2). Quanto aos Ciclos de ensino, mantém-se uma tendência: é no 2º Ciclo do Ensino Básico que se verificam mais ocorrências, seguido do 3º e, por último, do 1º Ciclo (Fig. 3).

⁶ Não analisámos qualquer Relatório de Avaliação Externa, uma vez que a última avaliação externa realizada ao agrupamento ocorreu em 2014

Figura 1

Frequência do tipo de ocorrência por semestre

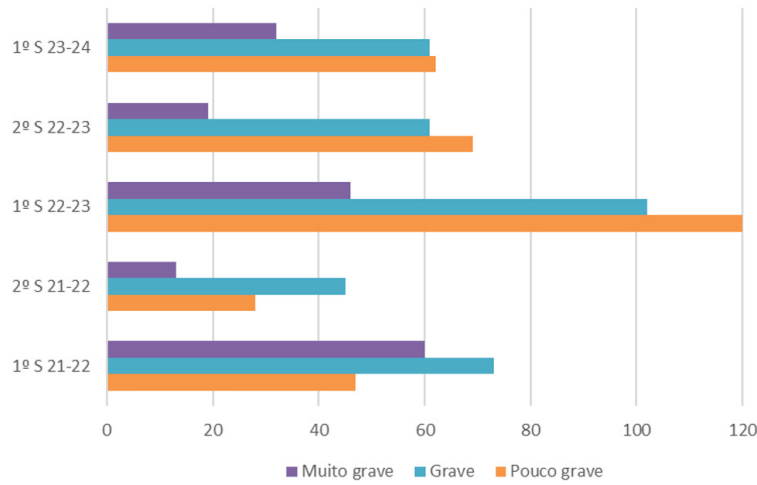


Figura 2

Total de ocorrências mensais no último triênio

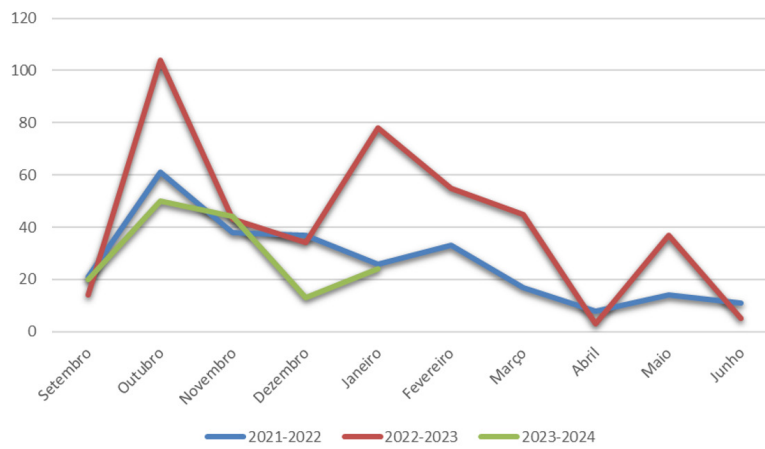
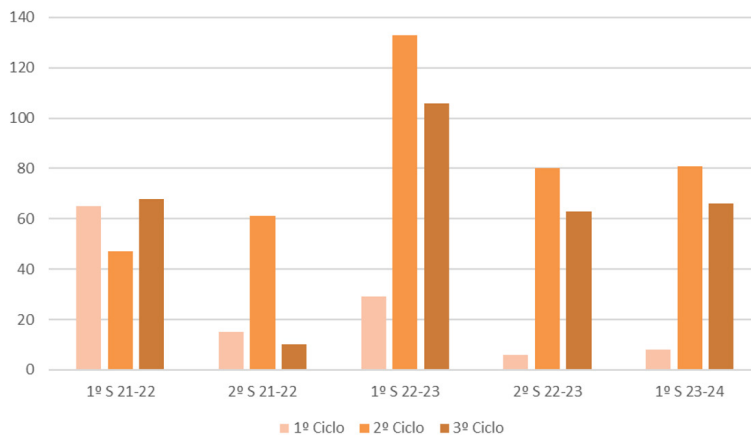


Figura 3*Frequência das ocorrências por semestre e ciclo de ensino*

Considerando que é no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que se verificam mais ocorrências de indisciplina e que é este Ciclo que concentram os docentes mais velhos, estes dados parecem ir ao encontro das conclusões de um estudo recente (Castro Silva et al., 2024), que “sugere uma relação positiva entre a autoeficácia e a gestão da sala de aula em professores que se situam no início e meio da carreira”, verificando-se “uma percepção de autoeficácia mais baixa em professores com mais experiência profissional” (p. 7), o que se pode justificar “por haver um desinvestimento na carreira, ou seja, os professores acomodam-se demais e já não procuram atualizar os seus métodos, não procurando envolver-se em formações nem mudar as suas estratégias” (p. 20).

Como causas da indisciplina são indicadas, nos documentos analisados, essencialmente condições externas ao agrupamento: famílias desestruturadas, carências económicas, baixa literacia dos pais/EE e o modo de vida característico dos alunos provenientes de determinadas comunidades. Como medidas de combate/prevenção da indisciplina, verifica-se genericamente a indicação de ações preventivas, como ações de sensibilização a temáticas relevantes para a melhoria do ambiente escolar; ações do Programa Erasmus+; assessorias comportamentais em sala de aula; atividades de Desporto Escolar; uma ação designada “Cidadania Mais”, que se apresenta no PPM como a intervenção de uma equipa multidisciplinar constituída pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), pelos técnicos de Serviço Social e de Animação Socioeducativa, o Gabinete de Apoio ao Aluno, e diretores de Turma (DT), através de uma atuação em rede e parceria interdisciplinar e interinstitucional, mediante planeamento estratégico com matriz concebida para o efeito, intervindo

para prevenir os problemas e atuar nas áreas psicopedagógica e social, o mais precocemente possível, fazendo incidir a sua ação diretamente sobre os alunos, pais, professores e restante comunidade educativa; e a criação de turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA).

As restantes referências são já medidas de remediação relativas ao tratamento das situações de indisciplina: a tipificação clara e objetiva das ocorrências disciplinares, classificadas em “Pouco graves”, “Graves” e “Muito graves”, de forma a evitar disparidades na atuação docente; a existência de uma Comissão Consultiva Comportamental que faz a recolha e tratamento estatístico das participações disciplinares e a existência de uma Gabinete de Apoio Comportamental (GAC) para onde são encaminhados os alunos quando recebem ordem de saída da sala de aula (onde devem cumprir uma tarefa estabelecida pelo docente e que se pretende um espaço de diálogo e de reflexão acerca das razões que justificam a inadaptação comportamental).

Foram ainda realizadas seis entrevistas semiestruturadas, cujos destinatários foram escolhidos de acordo com a sua função no agrupamento. Entrevistámos, assim, o diretor do agrupamento, o coordenador TEIP, o docente responsável pela monitorização da indisciplina/coordenador da Comissão Consultiva Comportamental, um assistente operacional⁷, um docente com direção de turma atribuída e o Presidente da Associação de Estudantes. Com estas entrevistas pretendeu-se avaliar a perceção da qualidade do clima de escola e do(s) fator(es) que o determinam, bem como da perceção da indisciplina e da gestão que dela se faz no agrupamento, nomeadamente a atuação do diretor.

Destas entrevistas, cujo conteúdo se analisou partindo das categorias definidas em guiões, resulta também a clara perceção da existência de indisciplina no agrupamento, particularmente em contexto de sala de aula (embora o número de ocorrências no exterior esteja subvalorizado pela ausência de participações e não de ocorrências), motivada principalmente por fatores externos à escola, como a família e as condições socioeconómicas e, depois, por fatores internos, como a ausência de uma sala de convívio adequada ao número de alunos, e que seria fundamental, nomeadamente em dias de chuva, bem como ausência de equipamentos de lazer no espaço exterior. Alguns dos entrevistados, de forma mais ou menos explícita, associam também os níveis de

⁷ É sabida a importância da gestão dos comportamentos nos intervalos e do papel insubstituível do assistente operacional, daí ser fundamental recolhermos a perceção destes relativamente à gestão da indisciplina na escola. Veja-se a este propósito o artigo de Matos e Ribeiro (2015) que trata a problemática da indisciplina nos recreios, especialmente nos dias de chuva.

indisciplina ao estilo de liderança assumido pelo diretor. Efetivamente, este vê-se como “um facilitador do bem-estar, um facilitador do acesso, do fácil acesso pelos alunos, pelas famílias, pelos professores”, sendo que os entrevistados sugerem que se trata de um líder efetivamente acessível, o que é visto como positivo. No entanto, os mesmos sugerem um diretor com um perfil pouco interventivo relativamente a questões pertinentes, como a prevenção da indisciplina: “Nunca vai à sala de aula das turmas mais problemáticas, pelo menos da minha. E parece-me que seria importante a presença dele...o contacto e apoio aos docentes e funcionários neste âmbito”, “Era importante que o diretor circulasse pela escola”. Efetivamente, as “crenças de autoeficácia dos professores podem ser influenciadas pela falta de suporte dos colegas e da direção da escola” (Castro e Silva et al., 2024, p. 8). Como já referimos antes, o líder deve ser o alicerce para a resolução dos problemas e não o mero gestor de situações consolidadas.

Como medidas relativas à prevenção da indisciplina, indicam a eliminação das aulas de 90 minutos, garantindo intervalos a cada 45 minutos e, desta forma, combatendo um facto que eram os maiores índices de indisciplina nas aulas de 90 minutos. É também referida a Comissão Consultiva Comportamental, mas apresentada essencialmente como uma ação de fins estatísticos, não se revelando uma monitorização estratégica com uma comunicação eficaz: “Existe uma Comissão Consultiva Comportamental que faz a estatística mensal dos registos de ocorrências, sei que são analisadas no conselho pedagógico, e não sei mais para que serve este registo, qual o objetivo...serve, de facto, para identificar os alunos/turmas mais problemáticas, mas o que se faz com esses dados desconheço”. Também a Ação “Cidadania Mais” parece não ter implementação efetiva no quotidiano: “Eu não sei a que se refere. [...] Desconheço qualquer equipa, onde supostamente deveria estar, e qualquer matriz concebida para este efeito”. Por outro lado, o GAC é-nos apresentado apenas como o local para onde são encaminhados os alunos quando recebem ordem de saída da sala de aula para o cumprimento de uma tarefa, não sendo claro que exista a intervenção direta de uma equipa para a reflexão conjunta e mudança comportamental. Também o aluno entrevistado, quando questionado sobre a prevenção da indisciplina, responde “Eu acho que não está a ser feito nada, acho que só são feitos avisos”.

Assim, o discurso dominante aparece ligado às práticas de controlo e penalização comportamental, nomeadamente através da aplicação da lei, e não a medidas de prevenção. Aliás, neste sentido vão algumas respostas relativas ao papel do diretor na prevenção da indisciplina no

agrupamento: “O diretor tem aplicado as medidas disciplinares consoante as participações de ocorrência que lhe são apresentadas”.

Verificamos ainda que o diretor considera ter uma liderança partilhada, não só com a sua equipa, mas também com “as coordenadoras de departamento”, “os diretores de turma”, “os professores titulares de turma, os educadores”. No entanto, não há qualquer referência aos funcionários não docentes, à auscultação e participação destes na tomada de decisões. Importante também o facto de se verificar que não existem práticas de participação democrática dos alunos, apesar da existência de uma Associação de Estudantes. É, aliás, o seu presidente que nos diz que não costumam reunir com o diretor ou qualquer outro elemento da direção: “Quando vimos o diretor nos corredores costumamos conversar com ele e pronto...”; assim como não existem assembleias de alunos, nomeadamente de delegados de turma. Acresce ainda o que parece ser uma ausência de participação também da comunidade, em particular dos EE. Ausência tanto mais importante pelo facto de todos os entrevistados referirem, como causa maior da indisciplina, as origens familiares, em particular famílias que não colaboram com a escola, nem valorizam a escola como motor de ascensão social.

3.2.1. Análise SWOT

A análise SWOT que ora se apresenta (Tab. 1) foi elaborada com base no diagnóstico realizado e dela consta apenas o conteúdo centrado nas questões de liderança e indisciplina.

Tabela 1*Análise SWOT*

FORÇAS	FRAQUEZAS	OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Facilidade no acesso ao contacto com a direção;</i> • <i>Práticas de monitorização;</i> • <i>Resposta educativa dirigida ao público-alvo: ensino regular, PCA e Unidade Especializada para alunos com Espectro do Autismo;</i> • <i>Promoção da participação docente no programa internacional Erasmus+;</i> • <i>Número de entidades locais cooptadas para colaborar com o agrupamento no desenvolvimento de parcerias;</i> • <i>Relacionamento positivo entre professores e funcionários;</i> • <i>Existência de uma Associação de Estudantes.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ausência do uso estratégico das práticas de monitorização;</i> • <i>Práticas de diferenciação pedagógica ainda pouco consistentes;</i> • <i>Número elevado de medidas corretivas/ sancionatórias aplicadas em todos os ciclos em resultado de comportamentos desajustados;</i> • <i>Número crescente de alunos que ultrapassam o limite de faltas injustificadas em todos os ciclos;</i> • <i>Prática comunicacional ineficaz, por parte da direção, de metas, expectativas e decisões, o que provoca mal-entendidos;</i> • <i>Não existe uma escuta ativa quotidiana por parte do diretor;</i> • <i>Não se promovem práticas democráticas de participação de todos os membros da comunidade nas decisões e processos relacionados com a escola;</i> • <i>Ausência de uma Associação de Pais.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Recursos humanos e financeiros disponibilizados pelo programa TEIP;</i> • <i>Existência de bibliotecas escolares bem apetrechadas;</i> • <i>Parcerias sólidas e bem estruturadas com entidades locais e regionais.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Insuficiente número de assistentes operacionais;</i> • <i>Descontentamento com o processo de progressão na carreira de pessoal docente e não docente;</i> • <i>Quadro de pessoal docente muito envelhecido;</i> • <i>As condições estruturais pouco atrativas da maioria dos espaços físicos do agrupamento;</i> • <i>Ausência de um Plano de Formação para pessoal não docente, de acordo com as respetivas necessidades;</i> • <i>Fluxo migratório rápido de alunos de diferentes nacionalidades;</i> • <i>Alunos provenientes de um meio socioeconómico e académico desfavorecido;</i> • <i>Baixa expectativa relativamente à escola e ao sucesso dos seus educandos, por parte de alguns pais/ encarregados de educação;</i> • <i>Ausência de resposta da autarquia às necessidades do agrupamento.</i>

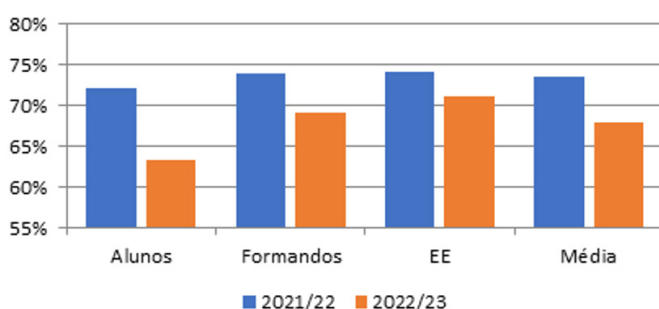
3.3. Identificação dos problemas e objetivos

Tendo por base as fragilidades diagnosticadas, identificámos os principais problemas e estabelecemos as *áreas de intervenção acompanhadas dos*

objetivos a que nos propomos, considerando os Eixos 2 (Gestão Curricular) e 3 (Parcerias e Comunidade) de Intervenção no âmbito do programa TEIP (Tab. 2). Não podemos, no entanto, deixar de referir que as áreas de intervenção foram definidas em função da questão fundamental que é a indisciplina e do facto de que, quer os documentos internos, quer a análise das entrevistas, relacionarem este problema com as características familiares de um elevado número de alunos, pelo que nos pareceu crucial, para a prevenção desta, a atuação junto das famílias.

Tabela 2

Áreas de Intervenção Prioritária



3. 4. Indicadores e metas

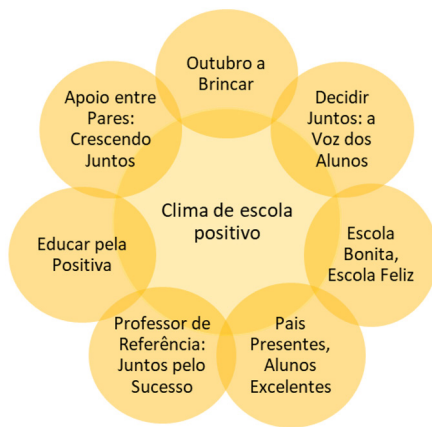
Os valores apresentados nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 são reais. Os de 2023/2024 são os disponíveis até ao final de janeiro de 2024. As taxas apresentadas, relativas às ocorrências disciplinares em diferentes espaços escolares, dizem respeito, em primeiro lugar, à relação entre o número de ocorrências por ciclo e o número total de alunos por ciclo e, em segundo lugar, à relação entre o número de ocorrências por ciclo e o número total de alunos do agrupamento. Apresenta-se ainda a taxa de alunos reincidentes em ocorrências disciplinares e taxas relativas à relação escola-família. As taxas de ocorrências disciplinares e de alunos reincidentes que propomos alcançar correspondem a uma descida de 50%, almejando-se chegar a uma taxa tendencialmente zero que, embora ambiciosa, cremos, ser atingível. Em sentido contrário, pretendemos aumentar para o dobro a participação dos pais/EE, quer na definição das ações estratégicas a desenvolver pela escola, quer na participação em ações dinamizadas no agrupamento.

Tabela 3*Indicadores e metas*

ÁREA DE INTERVENÇÃO	INDICADOR		VALORES ALCANÇADOS/A ALCANÇAR			
			21/22	22/23	23/24	24/25
A2: Indisciplina	Taxa de ocorrências disciplinares em diferentes espaços escolares	1º C	12,3%	5,11%	1,2%	2,55%
			6,68%	2,79%	0,66%	1,4%
		2º C	36,12%	71,96%	29,46%	36%
			9,01%	16,99%	6,63%	8,5%
		3º C	31,33%	61,68%	23,83%	30,8%
			6,51%	13,48%	5,41%	6,7%
	Taxa de alunos reincidentes em ocorrências disciplinares	1º C	62,5%	40%	10%	20%
		2º C	48,3%	42,5%	20%	21%
		3º C	31,94%	30%	15%	15%
A3: Relação escola-família	Taxa de participação de pais e EE na definição das ações estratégicas a desenvolver pela escola		25%	27%	-----	54%
			30,65%	40%	-----	80%

4. 1. Ações estratégicas

Feito o diagnóstico, identificadas as áreas de intervenção prioritária, os indicadores e metas, idealizamos sete ações (cujas fichas se encontram no Anexo II), articuladas entre si, que envolvem a comunidade educativa com atividades significativas para os participantes e contribuem, em última instância, para a melhoria do clima de escola.

Figura 4*Ações estratégicas*

Considerando o facto de que o mês de outubro ter sido o que, no último triénio, apresenta o maior número de ocorrências disciplinares, começamos por propor uma ação, intitulada “Outubro a Brincar”, em que se preveem atividades várias que visam promover a interação entre as crianças, incentivar a amizade, a colaboração e comportamentos pró-sociais. A Organização das Nações Unidas decretou, em março de 2024, o dia 11 de junho como o “Dia Internacional da Brincadeira”, o que nos levou a pensar uma abordagem inovadora para enfrentar a indisciplina através de atividades lúdicas que, é sabido, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e jovens, experimentando diferentes papéis sociais e interiorizarem normas (Vygotsky, 1978). Esta ação desenvolver-se-á ao longo do mês de outubro em todos os níveis de aprendizagem.

E porque o foco são os alunos, é crucial “Decidir Juntos: a Voz dos Alunos”, ação destinada a envolver os alunos na tomada de decisões, num processo de democratização da escola de baixo para cima. Prevê-se, então, a atribuição de responsabilidades aos alunos nas tomadas de decisão relativas à escola e à resolução de conflitos, nomeadamente através de assembleias de delegados de turma, reuniões periódicas com a direção e papel mais interventivo da Associação de Estudantes.

Será igualmente fundamental o papel dos alunos para o sucesso da ação “Escola Bonita, Escola Feliz”. Ora é sabido que uma das causas internas para a indisciplina são as condições dos espaços interno e externo da escola sede. Sendo certo que “uma boa imagem de escola e um bom clima não é possível se a escola não possuir espaços de recreio agradáveis” (Matos & Ribeiro, 2015, p. 174), é nossa intenção promover um programa de intervenção nos espaços, mobilizando alunos, pais/EE, bem como parceiros da comunidade (desde a Junta de Freguesia a empresas locais).

Esperamos, então, envolver pais e EE nas decisões e atividades do agrupamento através da ação “Pais Presentes, Alunos Excelentes”. Tendo em conta que a indisciplina está relacionada com a origem socioeconómica de muitos alunos, é preciso atuar junto da família, reforçando comportamentos assertivos. A promoção da participação dos pais/EE nas decisões da escola e o envolvimento em atividades diversas levá-los-á a um novo entendimento e aproximação ao código de conduta do agrupamento de modo a que a escola seja valorizada.

Neste contexto colaborativo se insere também a ação “Professor de Referência: Juntos pelo Sucesso” que visa apoiar os alunos e famílias na construção de projetos de vida sólidos através da ação próxima de um docente, em articulação com os SPO e entidades externas de referência (como a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens).

Propomos ainda uma ação intitulada “Educação Positiva” que se dirige a docentes e assistentes operacionais. Muitos docentes e não docentes esperam que seja o diretor a resolver os problemas de indisciplina na sala de aula e no exterior e consideram nessa resolução apenas a punição. Pretende-se que docentes e não docentes assumam o seu papel e responsabilidade neste assunto, nomeadamente através da capacitação (em práticas pedagógicas inovadoras e na gestão de conflitos) e do maior envolvimento na reflexão, elaboração e implementação dos documentos estruturantes do agrupamento.

Por fim, da colaboração entre pares, com supervisão docente, resulta a ação “Apoio entre Pares: Crescendo Juntos”, um programa de mentorias simétricas que procura promover o trabalho colaborativo, a integração no meio escolar, a cooperação e interajuda. Os mentores serão colegas de turma com competências académicas e relacionais específicas, com formação prévia e supervisionados por um docente.

Na idealização destas sete ações esteve presente o facto de que para promover um clima de escola promotor de aprendizagens é necessário o envolvimento de todos: alunos, famílias, funcionários docentes e não docentes e comunidade envolvente (Cohen et al., 2009, p. 198). Por outro lado, estas Ações, integrantes do Plano de Ação e Melhoria, contribuiriam igualmente para o desenvolvimento de um plano estratégico quadrienal de intervenção do diretor, sustentado numa liderança proativa e mobilizadora de toda a comunidade escolar.

4.1.1. Plano de Capacitação

As temáticas e as ações a considerar para a capacitação dos docentes e não centram-se em propostas capazes de transformar as práticas pedagógicas dos docentes através da aprendizagem de abordagens inovadoras, na capacitação dos funcionários não docentes no domínio de ferramentas adequadas para lidar com os desafios presentes no quotidiano do agrupamento, mas também na formação dos próprios alunos no que respeita à promoção da empatia. As ações propostas, não sendo reais, à exceção de uma, baseiam-se numa pesquisa exaustiva das ofertas em vários centros de formação de professores e em instituições de ensino superior que ministram ações de formação contínua a docentes, de forma a que possamos dizer que é um plano exequível. Propomos, assim, dezoito ações de formação/capacitação, cujos domínios, grupo-alvo, designação e objetivos apresentamos em anexo (Anexo III).

O seu acompanhamento e avaliação serão realizados pelo Conselho Pedagógico no final de cada semestre, sendo a avaliação das ações realizada pela verificação do grau de satisfação dos formandos em relação à ação de formação desenvolvida (aferida através de inquérito de satisfação) e verificação de alterações no comportamento dos formandos na escola após a formação (aferidas através de formulário de autoavaliação e/ou questionário).

4.1.2. Monitorização e avaliação

A monitorização e avaliação do Plano de Ação e Melhoria far-se-á através da equipa de autoavaliação da escola em articulação com as estruturas de coordenação pedagógica e conselho geral. É nosso objetivo elaborar um relatório de monitorização da avaliação por semestre e um relatório final que permita avaliar os resultados no clima de escola, nomeadamente nos níveis de indisciplina, da implementação das ações estratégicas propostas.

Para que possamos aferir dos resultados das ações estratégicas na promoção de um clima de escola positivo, exige-se que este seja avaliado de forma contínua e com ferramentas de medição que foram desenvolvidos de maneira cientificamente válida. Assim, como instrumento de monitorização iremos aplicar o *School Climate Survey Suite*⁸, na sua versão portuguesa adaptada pelo Professor Doutor José Maria Castro Silva, docente/investigador do Centro de Investigação em

⁸ Disponível na sua versão original no Center on PBIS – Positive Behavioral Interventions & Supports (consultável em <https://www.pbis.org/resource/school-climate-survey-suite>).

Educação – ISPA (Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida). Trata-se de um conjunto de inquéritos multidimensionais para medir as perceções de alunos, pessoal docente e não docente e EE sobre o clima de escola. Estes inquéritos serão passados no final de cada ano letivo de forma a retratar as mudanças verificadas (ou não) terminados os três anos de implementação do Plano. Além dos inquéritos e respetivo tratamento, para a monitorização das ações estratégicas ora apresentadas, irá ainda ser feita a análise dos documentos descritos na Tab. 5.

Tabela 5

Documentos de análise para monitorização das ações estratégicas

ATAS E REGISTOS DE AVALIAÇÃO	RELATÓRIOS
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atas das reuniões de</i> <ul style="list-style-type: none"> ▸ <i>Departamentos curriculares</i> ▸ <i>Grupos disciplinares</i> ▸ <i>Conselhos de turma</i> • <i>Pautas de avaliação</i> • <i>Grelhas de registo de observação</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>SPO</i> • <i>Técnica de Serviço Social</i> • <i>Animadora Socioeducativa</i> • <i>Gabinete de Apoio ao Aluno</i> • <i>Projetos e Atividades em desenvolvimento</i> • <i>Relatórios estatísticos de final de semestre, que incluem: níveis de sucesso dos alunos, por turma, ano, disciplina, ciclo e qualidade do sucesso</i> • <i>Relatório final de coordenação de Ciclo</i> • <i>Relatório final da EECE</i> • <i>Relatório estatístico de Execução Final do PAA</i> • <i>Relatório de Avaliação Interna, que inclui os seguintes dados, entre outros: média da assiduidade global dos alunos, quadros de mérito e de honra, taxa de participação dos EE em atividades do agrupamento e média de participações de ocorrências disciplinares e de aplicação de medidas disciplinares por aluno/turma e ano de escolaridade.</i>

4.1.3. Cronograma de intervenção

Cronograma Plano de Ação e Melhoria															
Diagnóstico: Meses de março, abril e maio de 2024 Início da intervenção: junho de 2024 Monitorização e avaliação: ao longo do plano de ação Fim da intervenção: julho de 2027															
Cronograma das Ações 2024-2027															
Ações	2023-2024				2024-2025 (a replicar nos anos letivos seguintes)										
	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7
Outubro a Brincar			Constituição da equipa												
			Planeamento												
					Divulgação										
						Dinamização									
Decidir Juntos: a Voz dos Alunos															
Escola Bonita, Escola Feliz															
Pais Presentes, Alunos Excelentes															
Professor de Referência: Juntos pelo Sucesso															
Educar pela Positiva															
Apoio Entre Pares – Crescendo Juntos															

Conclusão

O trabalho que aqui sumariamente se apresentou é um plano de intenções e, embora assente em dados reais, tem um cariz académico. Por outro lado, resulta da inquietação surgida aquando da confrontação com os dados relativos à indisciplina no agrupamento objeto de estudo, o que nos levou a questionar o clima de escola aí vivido e a propor sete ações estratégicas de prevenção da indisciplina e melhoria do clima de escola. Estas ações transformar-se-iam, num eventual Projeto de Intervenção do diretor, em atividades integradoras dos eixos estratégicos de ação suportados na capacidade do diretor em transformar a liderança da escola, tornando-a proativa e mobilizadora de Todos. Consideramos que o modelo que deverá suportar o exercício desta liderança será o “transformacional”, pois pretendemos um agrupamento aberto às novas ideias, tolerante para com a diversidade e capaz de valorizar o fracasso como fonte de aprendizagem. Ou seja, almeja-se o líder que é reconhecido por ter um foco numa missão e visão, fomentando uma imagem positiva nas mentes dos outros elementos da organização e gerando expectativas de carácter desafiador para os mesmos. cremos, como Inocêncio (2013), que “não haverá uma boa escola sem um bom dirigente, um bom líder” (p. 188).

Na consecução deste projeto apresentaram-se algumas limitações, como o facto de não ter sido possível a realização de entrevistas a outros membros da comunidade educativa, em particular pais/EE, que nos poderia trazer outra versão do clima de escola do agrupamento. Faltaram-nos ainda dados específicos que nos permitiriam melhor dirigir as Ações propostas, nomeadamente saber, de entre as tipologias definidas, quais os tipos de comportamento, dentro de cada categoria de “Pouco grave”, “Grave” e “Muito grave”, que mais se repetem, pois, obviamente, por exemplo, prevenir violência física exige atuação diferente da prevenção de furtos; não sabemos também quais as características dos alunos reincidentes e qual a categoria de comportamentos reincidentes, o que exigiria uma intervenção individualizada. Perante estas limitações, pensámos em respostas de carácter mais genérico e abrangente de diferentes situações.

Gostaríamos também de ter tratado em pormenor o papel do diretor de turma (que tem uma ação privilegiada como elo de ligação entre os alunos, a escola e os pais/EE) e da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento na prevenção da indisciplina, mas tal seria abrir mais duas linhas de pesquisa que não cabiam nos limites impostos a este trabalho.

Por fim, este trabalho e a necessária pesquisa subjacente, bem como a

nossa experiência enquanto docente, levou-nos a refletir na deficiente preparação dos profissionais da educação, nomeadamente os docentes, para prevenir e gerir situações de indisciplina, até porque, mesmo no contexto da formação inicial de professores, esta problemática raramente é objeto de estudo. E, como referem Castro et al. (2024) “a formação orientada para a gestão da sala de aula é crucial para melhorar as crenças de autoeficácia dos professores e a sua capacidade de gerir eficazmente os comportamentos perturbadores” (p. 9).

Enfim, as limitações e o panorama encontrado serão o combustível para a promoção da transformação deste agrupamento num lugar de excelência educacional.

Referências bibliográficas

Amado, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 55–71). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10451/33034>

Caldwell, C., & Clapham, S. E. (2003). Organizational trustworthiness: An international perspective. *Journal of Business Ethics*, 47, 349-364. https://www.researchgate.net/profile/CamCaldwell/publication/227131902_Organizational_Trustworthiness_An_International_Perspective/links/54ef82de0cf2495330e27a01/OrganizationalTrustworthiness-An-International-Perspective.pdf

Campos, A. S. C. (2014). *Representações sobre indisciplina em adolescentes* [Dissertação de Mestrado, ISPA-Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/3666>

Candian, J. F., & Rezende, W. S. (2020). O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. *Pesquisa e Debate em Educação*, 3(2), 25–41. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32235>

Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e estabilidade dos Professores*. Educa.

Carvalho, M., Rosário, V., Alão, P., Cerqueira, M., Martins, M., & Magalhães, J. (2016). (In)disciplina na escola: para uma prática integrada e sustentada de intervenção. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Promoção do sucesso educativo: estratégias de inclusão, inovação e melhoria: conhecimento, formação e acção* (p. 119-142). Universidade Católica Editora.

Castro Silva, J. (2013). *Clima Escolar, Satisfação, Stresse Profissional e Colaboração entre Professores: Que Relações?* [Tese de Doutoramento,

Universidade Aberta]. Repositório Aberto-Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2608>

Castro Silva, J., Madeira, A., & Ferreira, N. (2024). Autoeficácia docente e indisciplina: percepções de professores do 3º ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24037. <https://doi.org/10.21814/rpe.28518>

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>

Costa, A. F. L. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente - A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral-Repositório Científico da UC. <https://hdl.handle.net/10316/15582>

Costa, J., Soares, S., & Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos concetuais. *Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 7(17), 164-178.

Diogo, J. (2004). Liderança das escolas: sinfonia ou jazz? In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Políticas e gestão local da educação* (pp. 267-279). Universidade de Aveiro.

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.

Goleman, D. (2004). What makes a leader?. *Harvard Business Review*, 82(1), 82-91. <https://hbr.org/2004/01/what-makes-a-leader>

Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More Than Sound LLC.

Gomes, C. A. , Silva, G. R., & Silva, D. V. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, 11(1), 93-104. https://www.researchgate.net/publication/279472728_A_indisciplina_numa_escola_portuguesa_olhares_da_comunidade_educativa

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1992). Measuring the Health of the School Climate: a conceptual framework. *NASSP Bulletin*, 76(547), 74–79. <https://doi.org/10.1177/019263659207654709>

Inocêncio, S. (2013). *Estilo(s) de liderança dos diretores em escolas públicas não agrupadas no ensino secundário da região do Alentejo* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto-Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3305>

Madeira, A. J. (2021). *A percepção de autoeficácia docente para gerir situações de indisciplina e a relação entre esta e outras variáveis* [Dissertação de Mestrado, ISPA-Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/8300>

Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista*

Portuguesa de Educação, 18(1), 93-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37418106>

Matos, B. F., & Ribeiro, C. (2015). Prevenir a indisciplina e melhorar o comportamento de alunos em centros escolares. *Gestão e Desenvolvimento*, (23), 169-191. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2015.277>

Melo, M., & Guerra, C. (2020). Clima de escola e envolvimento de estudantes do 3º ciclo do ensino básico. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 37-56. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27611>

Miranda, A. C., Bertagna, R. H., & Freitas, L. C. (2019). Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. *Pro-Posições*, 30, 1-23. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0102>

Neves, S. M. D. (2012). *O Diretor e a Gestão da Indisciplina na Escola: Estudo de Caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10323>

Oliveira, S., Roberto, M. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2023). Elementary school climate through teachers' eyes: Portuguese adaptation of the Organizational Climate Description Questionnaire Revised for Elementary schools. *Current Psychology*, 42, 24312–24325. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03542-9>

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2023). Parecer OPP – Propostas DGE: Indisciplina e Violência em Contexto Escolar. Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://www.recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/parecer_opp_indisciplina_e_violencia_em_contexto_escolar.pdf

Pina, A. (2003). Sentidos e Modos de Gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão. Departamento da Educação Básica.

Quintas, H., & Gonçalves, J. A. M. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 89–116. <https://doi.org/10.21814/rpe.3003>

Rego, A. (1998). Liderança nas organizações: teoria e prática. Universidade de Aveiro.

Sampermans, D., Isac, M. M., & Claes, E. (2018). Can Schools Engage Students? Multiple Perspectives, Multidimensional School Climate Research in England and Ireland. *Journal Of Social Science Education*, 17(1), 13-28. <https://doi.org/10.4119/jsse-857>

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática. In P. Abrantes et al. (Eds.), *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp. 123- 142). Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. <https://hdl.handle.net/1822/10008>

Veríssimo, M. M., Branco, M. L., & Monteiro, S. (2016). A criação de

um clima moral de escola: o papel dos coordenadores de departamento curricular. *Revista Ibero-americana de Educação*, 71(2), 29-48.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wang, M., & Degol, J. L. (2015). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact in Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Legislação Consultada:

Decreto-Lei nº 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: Série I, nº 79/2008. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Lei nº 51/2012 da Assembleia da República. (2012). Diário da República: Série I, nº 172/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840>

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: Série I, nº 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2008). Diário da República: Série I, nº 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho nº 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: Série II, nº 143/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

CAPÍTULO 2

(TRANS)FORMAÇÃO PELA MENTORIA: LIDERANÇA EM AÇÃO

Resumo

O Programa de Mentoria entre pares é recorrente e tem vindo de forma crescente a ser encarado como uma ferramenta promotora do desenvolvimento integral do aluno/a.

De entre várias estratégias e programas de intervenção numa Organização Educativa (OE), o Programa de Mentoria entre pares tem-se revelado eficaz, não só porque envolve mentor e mentorando, como as figuras principais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, como concomitantemente permite a melhoria das competências socioemocionais, comportamentais e o sucesso académico.

O objetivo geral deste projeto é contribuir com diretrizes que possam, de algum modo, auxiliar na implementação e desenvolvimento de um Programa de Mentoria entre pares, dado o seu valor na formação holística dos/as alunos/as participantes. Para isso, pretende-se tecer algumas reflexões que possam auxiliar as lideranças no desenho e operacionalização de um Programa de Mentoria entre pares.

Neste projeto é evidenciado o papel fundamental das lideranças e dos fatores estruturantes na construção de um Programa de Mentoria eficaz. Assim, pretende-se contribuir para uma compreensão dos elementos que fundamentam os Programas de Mentoria entre pares, fornecendo *insights* valiosos para aprimorar práticas existentes e inspirar novas abordagens.

O foco deste projeto de intervenção prende-se assim com o seu contributo reflexivo e crítico para a implementação de um Programa de Mentoria entre pares, visando realçar o papel das lideranças para o seu sucesso.

Palavras-chave: Lideranças - Programa de Mentoria – Formação holística.

PARTE I - COMPONENTE TEÓRICA

1.1. Conceito de Mentoria

A principal noção associada ao conceito de mentoria é de que é um processo através do qual os/as alunos/as beneficiam de apoio e orientação adicional por parte de outro/a. Na verdade, a mentoria pode ser entendida como uma estratégia de *empowering* dos/as alunos/as, dando-lhes a possibilidade de se ajudarem a si mesmos e aos outros. Beneficiando, assim, ambos os participantes (Albright et al., 2018).

De acordo com Rhodes (2002, 2005) há um modelo concetual segundo o qual os/as mentores/as influenciam o desenvolvimento dos/as mentorandos/as em três domínios inter-relacionados: competências sociais e bem-estar emocional; competências cognitivas e desenvolvimento positivo da identidade.

A mentoria tem sido ainda sugerida como uma intervenção adequada para reduzir o abandono escolar, aumentar o desempenho académico, estimular o relacionamento interpessoal, aumentar a motivação escolar e reduzir comportamentos de risco (e.g. DuBois & Karcher, 2005; Rhodes, 2002; Scanlon, 2009; Wheatley, 2006).

Da revisão de literatura constatamos assim que a implementação do Programa de Mentoria entre pares pode conduzir a ganhos, ao nível das competências sociais, comportamentais (e.g. Levesque-Bristol, Nunes, Yu & Zhang, 2018) e académicas (Stelter, Kupersmidt & Stump, 2018).

1.2. Fatores estruturantes dos Programas de Mentoria entre pares

Os Programas de Mentoria entre pares emergiram como uma prática transformadora em ambientes educacionais, oferecendo uma abordagem colaborativa e empoderadora para o desenvolvimento dos/as alunos/as. Neste contexto, os fatores estruturantes destes Programas desempenham um papel crucial na sua eficácia e sucesso influenciando diretamente os resultados alcançados e o impacto gerado nas OE.

Um Programa de Mentoria requer pressupostos bem definidos, por forma a potenciar os seus benefícios e resultados, dependendo em grande parte de todo o processo de implementação (DuBois et al., 2002), relacionando-se com vários fatores, nomeadamente: a definição de objetivos, a seleção criteriosa dos participantes, a capacitação dos/as mentores/as e o estabelecimento de práticas de monitorização e avaliação.

No Programa de Mentoria é crucial a definição de objetivos, devendo-se estabelecer o que se espera alcançar. Assim é importante definir metas mensuráveis e exequíveis, pois contribui para manter o foco e a motivação dos/as participantes (Arnett & Tanner, 2006).

Neste sentido, elencam-se a seguir os objetivos a considerar na elaboração de um Programa de Mentoria: i. Estimular o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos/as; ii. Ajudar os/as alunos/as em risco de insucesso ou exclusão; iii. Promover um ambiente favorável de aprendizagem; iv. Assegurar a promoção, acompanhamento, consolidação e recuperação de aprendizagens; v. Implementar mecanismos de acompanhamento e de integração plena de alunos/as referenciados; vi. Promover a equidade e a resolução de problemas de natureza diversa; vii. Prevenir o abandono, desenvolvendo as relações interpessoais, bem como atitudes positivas e pró-ativas em relação à OE e aos pares e viii. Promover a disseminação de práticas e vivências desenvolvidas no âmbito do Programa de Mentoria.

A estruturação do Programa de Mentoria é fundamental devendo-se atender a determinadas particularidades para o seu funcionamento. Por exemplo, as sessões entre mentores/as e mentorandos/as devem atender a determinadas características, tais como: ocorrerem maioritariamente em contexto escolar, terem a duração aproximada de uma hora, e uma periodicidade semanal ao longo do ano letivo (Karcher & Herrera, 2008). É ainda importante que exista um/a adulto/a responsável pela supervisão das sessões e pelas atividades que realizam (Burton et al., 2021).

As relações de mentoria devem incluir objetivos e uma duração. A mentoria visa o desenvolvimento e crescimento de ambos os intervenientes. Assim sendo, um Programa de Mentoria entre pares deverá incluir critérios de seleção dos participantes.

O perfil do/a aluno/a mentor/a deve assentar nas dimensões comportamental, cognitiva e emocional. Consideram-se determinantes num perfil de aluno/a mentor/a, as seguintes características: i. ser voluntário/a e demonstre disponibilidade; ii. capacidade de organização e facilidade na execução de tarefas escolares; iii. sentido de responsabilidade; iv. capacidade de liderança; v. interesse e empenho; vi. ser paciente, flexível e persistente; vii. sentido de pertença ao grupo e à OE; viii. adoção de um modelo positivo de comportamentos e ix. cumprimento das regras e deveres estipulados no Regulamento Interno da OE.

No que se refere à referenciação de alunos/as mentorandos/as podem considerar-se prioritárias as situações de alunos/as com: i. dificuldades

de aprendizagem decorrentes de mudanças de contexto familiar, de âmbito escolar ou de natureza geográfica e/ou cultural; ii. dificuldades na organização e hábitos e métodos de estudo; iii. dificuldades no relacionamento interpessoal; iv. interesses divergentes dos escolares; v. elevado índice de absentismo e/ou em risco de abandono escolar; vi. registo de ocorrências disciplinares e/ou com desvios comportamentais e vii. dificuldades de orientação e integração entre pares, turma/OE.

O sucesso da relação mentor/a-mentorando/a é maior quando têm empatia um/a pelo/a outro/a, existe uma compreensão das suas responsabilidades e têm algo para oferecer mutuamente (Ward, 2012). Espera-se que os pares sejam, preferencialmente, do mesmo sexo; tenham interesses comuns ou semelhanças individuais (e.g. étnicas, socioeconómicas); envolvam um/a aluno/a mais velho/a como mentor/a de um/a aluno/a mais novo/a, com uma diferença de no mínimo de dois anos (Brady et al., 2014).

Por fim, um sistema de monitorização e avaliação periódica é fundamental para identificar o progresso dos/as mentorandos/as, avaliar a eficácia do Programa, fazendo ajustes se necessário. Isso pode incluir o feedback dos/as participantes, a análise de indicadores de desempenho e a avaliação do impacto.

1.3. Papel das lideranças na implementação de um Programa de Mentoria entre pares

A implementação de uma cultura organizacional que valorize a mentoria é fundamental para o sucesso de um Programa de Mentoria nas OE. Além disso, a liderança transformacional inspira e motiva os pares a alcançarem objetivos elevados e a contribuírem para o bem-estar e felicidade da comunidade escolar.

Portanto, a liderança adotando uma abordagem de liderança transformacional e promovendo uma cultura organizacional que valorize a mentoria, pode criar um ambiente propício para o sucesso e a sustentabilidade do Programa de Mentoria, impactando positivamente o desenvolvimento dos/as alunos/as e a dinâmica escolar como um todo.

É assim fulcral que a liderança crie uma cultura organizacional que valorize a mentoria entre pares e incentive a participação ativa de todos/as. Porém, para isso é importante, por exemplo a sensibilização com a realização de campanhas de sensibilização, a criação de incentivos para participação e o reconhecimento dos/as mentores/as.

A liderança escolar deve estabelecer metas objetivas e mensuráveis para

o Programa de Mentoria entre pares, alinhadas com os propósitos do Projeto Educativo da OE e garantindo o comprometimento de todos/as os/as envolvidos/as.

Os alunos/as integrados/as em Programas de Mentoria são geralmente referenciados pelas lideranças (Simões & Alarcão, 2014). A escolha criteriosa de mentores/as é essencial para o sucesso do Programa de Mentoria, e isso recai, muitas vezes, sobre as lideranças intermédias, nomeadamente os/as DT.

Uma outra das responsabilidades da liderança é a de garantir a capacitação adequada dos/as mentores/as e mentorandos/as, que inclui o desenvolvimento de habilidades de comunicação, escuta ativa, resolução de conflitos e construção de relacionamentos positivos (Wong, 2018). Mas a referir que as lideranças devem também estar disponíveis para resolver quaisquer problemas ou desafios que surjam (Ragins & Kram, 2007).

Por fim, a liderança intermédia desempenha um papel crucial na monitorização e avaliação do Programa de Mentoria, devendo estabelecer indicadores de desempenho, recolhendo dados relevantes e analisando o impacto do Programa nos resultados dos/as alunos/as e no clima escolar de bem-estar organizacional. Esta avaliação contínua permite identificar pontos fortes e áreas de melhoria, garantindo a eficácia do Programa.

Em suma, o papel da liderança na implementação e desenvolvimento de um Programa de Mentoria é multifacetado e estratégico, ao atuarem de forma proativa, planeada e alinhada com a legislação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos/as alunos/a e para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

PARTE II - COMPONENTE DE PROJETO

2.1. Breve caracterização da Organização Educativa

A OE em estudo localiza-se na faixa litoral atlântica portuguesa, envolvendo uma área de cerca de 380 km². Considerando a divisão estatística do território, a OE localiza-se na NUT II do Centro que corresponde à área de atuação da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro e integra-se na NUT III Pinhal Litoral. Abrange todos os níveis de educação, desde o pré-escolar ao secundário, incluindo de adultos, e que é promotor de um Centro Qualifica.

A OE conta com 23 estabelecimentos de educação e ensino. Do número total de alunos/as que frequentam a OE, 87 são de etnia cigana, 188 provêm de outras culturas, sendo 149 do Brasil, num total de 16 países.

Existe um número significativo de alunos/as com pais e mães oriundos de um vasto leque de países. Os países com mais migrantes representados na OE são provenientes do Brasil, França e Ucrânia.

2.2. Diagnóstico e Problema

Como em todas as organizações, nesta OE existem fragilidades identificadas e sobre as quais é necessário e imperioso tomar medidas. Obviamente a sua resolução depende da capacidade organizativa e de funcionamento, porém, há consciência que existem sempre constrangimentos, fatores exógenos, em especial da realidade socioeconómica que escapam ao poder de intervenção e atuação da OE. Acresce ainda a dependência financeira, de recursos físicos e humanos do Ministério da Educação e/ou do Município. Consultando o PE (2020-2024) estão inscritos três eixos estratégicos de atuação:

- ▶ *Eixo1 Resultados escolares e ambiente de aprendizagem*
- ▶ *Eixo 2: Organização escolar*
- ▶ *Eixo 3: Serviço educativo*

Verificamos que no Plano de Intervenção do diretor foram estabelecidas as prioridades seguintes:

Eixo 1 - Resultados escolares e ambiente de aprendizagem - Melhorar os ambientes de aprendizagem e os resultados escolares com uma aproximação à média nacional.

Eixo 2 - Organização escolar - Ao nível da liderança: ser partilhada; delegar autonomia no(s) grupo(s) para a tomada de decisões; comprometer todos/as na tomada de decisões e manter a (inter) comunicação constante e ao nível da organização: melhorar os processos de trabalho em equipa (equipas educativas), com pessoas capazes de partilhar o mesmo objetivo e de assumirem um compromisso para o atingir e promover o envolvimento das famílias no conhecimento do projeto e da filosofia educacional da OE, nos processos de ensino e aprendizagem e na construção de saberes do/a aluno/a.

EIXO 3 - Serviço educativo - Incentivar à criação de projetos de enriquecimento curricular e de solidariedade social; - Criar mecanismos de reforço da participação dos/as pais/mães e EE; - Incentivar ao conhecimento e participação da comunidade na elaboração dos documentos estruturantes e - Consolidar a cultura da OE.

O diagnóstico que se efetuou teve como base a análise dos seguintes relatórios: Projeto Educativo da OE (2020-2024); Relatório CAF (Common Assessment Framework) Educação – 2018; Relatório da Avaliação Externa das Escolas IGEC, novembro de 2019 e o Relatório de Escola das Provas de Aferição (REPA - 2023).

Globalmente da análise destes documentos sobressai que esta OE se debate com uma diversidade sociocultural de alunos/as, quando comparada com o universo restante das OE da cidade/concelho, o que é uma mais-valia. Porém, são sobretudo estes alunos/as que conduzem a uma maior percentagem de insucesso e absentismo escolar. Para além disso, o diagnóstico aponta para a existência de um elevado número de alunos/as sem apoio familiar pós-escolar; elevado número de alunos/as sem hábitos e métodos de trabalho e organização; acentuadas desigualdades económicas e/ou sociais que revelam dificuldades de adaptação à OE e no relacionamento com os pares, existindo a necessidade de reduzir as participações de ocorrência e disciplinares.

Ora atendendo a que os Programas de Mentoria entre pares são uma ferramenta potencializadora do desenvolvimento académico, socioemocional e comportamental dos/as alunos/as, podendo atenuar algumas das fragilidades referidas, surgiu-nos a questão-problema:

Qual o papel das lideranças na implementação e desenvolvimento de um Programa de Mentoria entre pares, com foco no desenvolvimento integral dos/as alunos/as?

Esta questão relaciona-se com a importância que as lideranças desempenham na promoção de uma cultura organizacional de mentoria nas OE e na sua sensibilização junto dos pares, no sentido de promoverem um trabalho colaborativo, visando o sucesso do Programa de Mentoria, enquanto ferramenta promotora do desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Atendendo ao contexto desta OE efetuou-se uma análise SWOT realizada em torno da questão-problema que nos ofereceu uma visão geral das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças auxiliando a identificar as áreas que necessitam de ser fortalecidas e as oportunidades que podem ser exploradas para maximizar o sucesso do Programa de Mentoria entre pares.

Tendo em conta as oportunidades de melhoria a sustentar e as fragilidades que carecem de melhoria, bem como os fatores externos que potenciam ou desfavorecem a condição nesta OE foram delineados três objetivos estratégicos com as respetivas metas mensuráveis, exequíveis e realistas (Tabela 1), a integrar no projeto de intervenção.

Tabela 1

Objetivos estratégicos e metas que visam ultrapassar as fragilidades identificadas na OE.

OBJETIVO ESTRATÉGICO	METAS	INDICADORES DE DESEMPENHO	RECOLHA DE DADOS
<i>Melhorar o desempenho académico dos alunos/as participantes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a taxa de aprovação em 20% até ao final do ano letivo. - Reduzir a taxa de abandono em 15% até ao final do ano letivo. 	<i>Taxa de aprovação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Registo das avaliações.</i> <i>Registos de presença, e relatórios.</i>
<i>Melhorar as competências comportamentais e socioemocionais.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reduzir em 20% o número de incidentes disciplinares. 	<i>Número de participações de ocorrência e disciplinares.</i>	<i>Registos de ocorrências disciplinares.</i>
<i>Fomentar a inclusão e o sentimento de pertença na OE.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar em 30% o número de alunos/as participantes em atividades extracurriculares. 	<i>Participação em atividades extracurriculares.</i>	<i>Registos de participação em eventos.</i>

2.3. Descrição do projeto: Um Canivete Suíço - Desenho de um Programa de Mentoria entre pares

A organização do Programa de Mentoria entre pares obedece a um conjunto de princípios orientadores, sustentados na literatura e a sua implementação segue um plano estruturado que ora se apresenta.

2.3.1. Fase de conceção

Esta fase inicia-se com a constituição de uma equipa. Para a constituição da equipa sugerem-se quatro elementos: o/a coordenador/a dos DT do 2.º Ciclo, o/a coordenador/a dos DT do 3.º Ciclo e o/ coordenador/ dos DT do ensino secundário, por constituírem um elo de comunicação com os restantes DT. E ainda o/a psicólogo/a dos Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional (SPO) da OE que tem como funções: i) prestar suporte técnico e metodológico ao Programa; ii) participar na monitorização e avaliação; iii) Colaborar na articulação com a família e com as instâncias da comunidade; iv) prestar apoio psicopedagógico a alunos e v) colaborar na formação.

A nomeação da equipa de coordenação do Programa compete à direção, sendo forçosamente importante a articulação entre esta e as lideranças intermédias, por forma a que todos/as se sintam envolvidos/as e responsáveis. A coordenação do Programa é efetuada pelo coordenador da Equipa – que tem um papel central no desenvolvimento do Programa de Mentoria.

Em seguida, a equipa procede à definição dos objetivos do Programa de Mentoria, e em função destes, procede à sua elaboração materializando-o num documento, que é sujeito a uma apreciação do Conselho Pedagógico e avaliação/aprovação pelo Conselho Geral.

2.3.2. Fase de divulgação

Nesta fase procede-se a uma ação de sensibilização, realizada pelo/a coordenador/a da equipa, junto de todos os DT, sobre os objetivos do Programa e as suas finalidades. A sua divulgação pode ocorrer através de meios de informação físicos, digitais e interpessoais.

Seguem-se as inscrições dos alunos/alunas voluntários/as e a apresentação do Programa de Mentoria às turmas, efetuada por cada um/a dos/as DT em articulação com os SPO, com a prestação de esclarecimentos sobre o conceito de mentoria, objetivos, perfis e procedimentos, responsabilidades e desafios. A participação dos/as alunos/as neste Programa carece de autorização dos EE.

2.3.3. Fase de recrutamento de mentores/as e mentorandos/as

Como já referido é importante nos Programas de Mentoria entre pares, a seleção dos/as mentores/as e mentorandos/as estar correlacionada com as afinidades, interesses e/ou necessidades dos/as mentorandos/as. Nesta OE consideramos três áreas de atuação da mentoria: a Mentoria Apoiar-me para apoiar nas dificuldades académicas; a Mentoria Conectar-te para apoiar na integração na turma e/ou encontrar amigos na OE e a Mentoria Orientar-te para apoiar no cumprimento dos deveres estipulados no RI da OE. Estes e outros instrumentos a utilizar nestas três áreas serão oportunamente descritos num outro trabalho.

Nesta OE optou-se pelo recrutamento de mentores/as e mentorandos/as numa mesma turma – mentoria intraturmas. As razões foram evitar a dispersão, mantendo as decisões junto dos/as professores/as mais próximos/as desses alunos/as.

Para desempenho do papel de mentor/a é necessário verificarem-se competências, características de perfil, e requisitos de disponibilidade

e adequação às atividades a desenvolver. É o Conselho de Turma que faz uma aferição deste perfil, analisando as motivações, competências e principais dificuldades do interessado/a. O recrutamento deve ser sugerido ao/à aluno/a e nunca ser forçado, devendo este ser efetuado após a contextualização do conceito de mentoria.

A seguir ao processo de seleção segue-se o acolhimento e preparação, que se realiza com a capacitação dos/as mentores/as (Silva & Freire, 2014), com os objetivos de dar a conhecer os papéis e responsabilidades dos/as participantes, as regras de funcionamento, das atividades e ainda de orientar a conduta para a relação de apoio com os/as mentorandos/as. Esta formação, efetuada pelos SPO da OE, deverá estender-se, se possível, aos EE dos alunos/as envolvidos.

2.3.4. Fase de operacionalização

Esta fase compreende o emparelhamento/*matching*, que consiste na criação de díades de mentores/as e mentorandos/as. A constituição das díades mentores/as-mentorandos/as é feita por cada DT, de acordo com as competências dos/as mentores/as, as características e necessidades específicas dos mentorandos/as, atendendo ainda à compatibilidade de personalidades e disponibilidade de horários de um/a e de outro/a, por forma a assegurar a regularidade e continuidade das sessões.

A nível académico podem ser dinamizadas as atividades seguintes: organização do estudo e dos cadernos diários; apoio na realização dos trabalhos de casa; esclarecimento de dúvidas; orientação na realização de pesquisas ou preparação para momentos de avaliação.

O apoio especializado individual, prestado pelos SPO, é também fundamental sempre que o/a mentor/a for confrontado com uma situação socioemocional do/a mentorando/a, para a qual não é capaz de dar suporte ou que ultrapassa o seu âmbito de atuação (por exemplo, um comportamento nocivo para outros ou para si próprio/a, alterações de humor, distúrbio alimentar, entre outros).

Cabe aos DT em articulação com os/as professores/as do Conselho de Turma: i) apoiar o/a mentor/a no desenvolvimento das suas atividades e ii) avaliar o trabalho realizado mensalmente, auscultando os/as mentores/as e mentorandos/as sobre as suas conquistas e/ou dificuldades, e sugerindo ajustes, se necessário.

2.3.5. Fase de monitorização e avaliação

Recomenda-se que o DT em articulação com os/as professores/as do Conselho de Turma realize uma monitorização mensal, auscultando os/as mentores/as e mentorandos/as sobre as suas conquistas e/ou dificuldades, sugerindo ajustes se necessário. Deve ainda efetuar-se um balanço do Programa de Mentoria nos Conselhos de Turma de avaliação.

No final de cada período ou semestre, a equipa de coordenação do Programa de Mentoria deve efetuar uma monitorização e avaliação do Programa implementado na OE. Propomos uma: 1. avaliação de processo - tendo em conta a recolha dos seguintes dados, realizada pelo Conselho de Diretores de Turma: i) Número de correspondências mentor/a-mentorado/a); ii) Duração das relações de mentoria, frequência e duração das sessões e 2. avaliação dos resultados - realizada através de questionários no final de cada período ou semestre.

2.3.6. Fase de disseminação de práticas

Por último, no final do ano letivo sugerimos, com vista à divulgação, uma apresentação e partilha de práticas na comunidade educativa, enquadrando-as nos objetivos do PE da OE.

2.4. Recursos Financeiros a requisitar (Previsão)

No plano de atuação da OE em análise, verificou-se uma insuficiência de recursos humanos, devido à sua grande dimensão. Em nossa perspetiva esta OE carece de dois psicólogos e um técnico assistente social.

As OE podem apresentar candidaturas de financiamento no âmbito do PRR – Plano de Recuperação e Resiliência, por exemplo. Este programa visa implementar um conjunto de reformas e de investimentos destinados a impulsionar o crescimento económico sustentado e da convergência com a Europa ao longo da próxima década, tendo como orientação um conceito de sustentabilidade inspirado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas <https://recuperarportugal.gov.pt/plano-de-recuperacao-e-resiliencia/>. Com base na Nota Informativa n.º 2/IGeFE/2024 do Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P. (<https://www.igefe.mec.pt/Files/DownloadDocument/479>) efetuaram-se os cálculos previstos para a contratação dos mesmos.

Conclusões

A implementação bem-sucedida de um Programa de Mentoria entre pares numa OE depende, em grande parte, do papel ativo e eficaz das lideranças. Este projeto destaca o papel crucial que estas desempenham desde a conceção até à implementação e sustentabilidade do Programa.

Portanto, é evidente que investir no fortalecimento e formação das lideranças é fundamental para garantir o sucesso e a continuidade dos Programas de Mentoria entre pares, que enriquecem não apenas a experiência educacional, mas também contribuem para a felicidade e bem-estar de toda a comunidade educativa. Todavia, para isso é fundamental garantir o comprometimento ativo e contínuo das lideranças, desde o início do processo, envolvendo uma comunicação eficaz, a alocação de recursos adequados, o fornecimento de suporte logístico e a promoção de uma cultura organizacional que valorize a mentoria.

No contexto da mentoria, muitas vezes centramo-nos na ideia tradicional de que um/a mentor/a orienta um mentorando/a que recebe orientação. No entanto, transcende essa estrutura estática, abrindo espaço para uma dinâmica mais fluida e flexível, na qual os papéis de mentor/a e mentorando/a podem alternar ao longo do tempo e em diferentes situações. Esta flexibilidade no papel de mentor/a e mentorando/a reflete a natureza dinâmica e multifacetada da mentoria, reconhecendo que todos têm algo valioso com que contribuir, sendo a aprendizagem um processo contínuo e interativo. Ao se adotar uma abordagem holística e inclusiva da mentoria, podemos aproveitar ao máximo o potencial transformador desta ferramenta.

Em epílogo, espera-se que este projeto desafie e estimule as lideranças a implementar nas OE Programas de Mentoria entre pares e os CFAE a implementar ações de formação neste domínio. Julgamos que o acesso a formação contínua nesta área, poderá facultar às lideranças, ferramentas que possibilitará desenhar outros Programas de Mentoria inovadores, com vista à renovação das práticas.

REFERÊNCIAS

- Albright, J., Billingsley, A., Hurd, N. M., Negrete, A., & Wittrup, E. (2018). Factors contributing to the retention of natural mentors among underrepresented students across the first year of college. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(1), 70-90, doi: 10.1080/13611267.2018.1445434.
- Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (2006). Peer mentoring and school connectedness in middle school: A qualitative investigation. *The Journal of Educational Research*, 99(2), 104-115.
- Brady, B., Dolan, P., & Canavan, J. (2014). What added value does peer support bring? Insights from principals and teachers on the utility and challenges of a school-based mentoring programme. *Pastoral Care in Education*, 32(4), 241–250. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.960532>
- Burton, S., Raposa, E. B., Poon, C. Y. S., Stams, G. J. J. M., & Rhodes, J. (2021). Cross-age peer mentoring for youth: A meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12579>
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publications.
- DuBois, D., Holloway, B., Valentine, J., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2):157-97.
- Karcher, M. J., & Herrera, C. (2008). School-based mentoring. *Youth Mentoring: Research in Action*, 1(6), 3-16. <https://doi.org/10.4135/9781412996907>
- Levesque-Bristol, C., Nunes, L. D., Yu, S., & Zhang, F. (2018). Self-determined motivation to choose college majors, its antecedents and outcomes: A cross-cultural investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 132-150. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.002>
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664>
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjz8142>
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. DuBois & M. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30-43). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n3>
- Scanlon, L. (2009). Metaphors and mentoring: constructing a mentor typology from the perspective of students mentors. *Children and youth services review*, 88, 401-415.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de*

Educação, 27(1), 157–176. <https://doi.org/10.21814/rpe.4302>

Simões, F., & Alarcão, M. (2014). Promoting well-being in school-based mentoring through basic psychological needs support: Does it really count? *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 407-424. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9428-9>

Stelter, R. L., Kupersmidt, J. B., & Stump, K. N. (2018). Supporting Mentoring Relationships of Youth in foster care: Do program practices predict match length? *American Journal of Community Psychology*, 61(3/4), 398-410. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12246>

Ward, E. G. (2012). The Intergenerational Transmission of Inspiration: Reflections on the Origin of a Peer-Mentoring Project. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 99-113. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645602>

Wheatley, M. J. (2006). Leadership lessons from the real world. *Journal of workplace learning*, 12, 254-260.

Wong, H. K. (2018). *The effective principal: Instructional leadership for high-quality learning*. Teachers College Press.

CAPÍTULO 3

Liderança e Avaliação: um caminho para a melhoria

Resumo

As lideranças educativas e a autoavaliação são fundamentais no processo de melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem, nas escolas. Este projeto, partindo do pressuposto de que a eficácia da liderança e da autoavaliação das escolas concorre para a melhoria mútua, com impacto na qualidade do serviço educativo, bem do sucesso dos alunos, apresenta ações estratégicas a implementar num determinado contexto escolar, face ao diagnóstico efetuado, destacando as metas, os indicadores e as linhas de atuação a concretizar. Não se resume, contudo, este projeto a uma escola, no sentido em que pode constituir um ponto de partida para outras instituições de ensino que, valorizando o papel das lideranças educativas e reconhecendo a essência da autoavaliação nas escolas, procuram também delinear o seu caminho de melhoria contínua da qualidade do serviço educativo.

Palavras-chave: liderança, gestão, monitorização, autoavaliação, melhoria

Gestão e Avaliação nas(das) escolas

O Decreto-Lei n.º 75/2008 introduziu mudanças significativas na gestão escolar ao substituir o modelo colegial do conselho executivo pela liderança unipessoal do diretor, com o objetivo de «criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes». Embora tenha havido receios sobre a concentração de poderes, a atuação do diretor é regulada pelo conselho geral e pela tutela, não comprometendo necessariamente a natureza democrática da liderança (Martins & Macedo, 2019).

Sobressai, assim, a relevância do estilo de liderança exercida. Martins e Macedo (2019) rompem com a ideia de que os diretores exercem apenas um tipo de liderança; pelo contrário, identificam uma liderança multifacetada, atenta aos agentes e aos contextos envolvidos. Também Ferreira et al. (2021) salientam a importância das lideranças intermédias na redefinição da estratégia e visão da escola, enquanto Bolívar (2010b) destaca a liderança distribuída, considerando que «A liderança está na escola e não na pessoa do diretor» (p. 15).

Nesta perspetiva, o diretor influencia significativamente a motivação e o compromisso dos docentes, com impacto indireto nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos. Para Bolívar (2010a, 2010b), a liderança para a aprendizagem centra-se na aprendizagem dos alunos, mas também dos docentes e da escola enquanto organização, e contempla duas vertentes: a administrativa, ligada à gestão organizacional, e a pedagógica, centrada nas práticas docentes e na formação. A ausência de equilíbrio entre ambas pode levar a uma liderança excessivamente burocrática ou a práticas pedagógicas isoladas.

A mudança será mais bem-sucedida se for despoletada internamente, num processo refletido e partilhado pelos agentes da escola, cabendo ao diretor criar «o clima adequado para que os docentes sejam melhores» (Bolívar, 2010b, p.11), nomeadamente através da promoção de formação diversificada e significativa que potencie processos de desenvolvimento conducentes à melhoria da qualidade do serviço educativo (Delgado et al., 2021).

Espera-se, assim, que a pouco e pouco a engrenagem da melhoria vá ganhando forma e fôlego: da formação à partilha de conhecimentos, à prática sistemática de supervisão pedagógica e de trabalho colaborativo, à mudança de práticas, à implementação de planos de inovação e de novos cenários de aprendizagem, ao acesso a um ensino inclusivo e de

qualidade e ao desenvolvimento de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Este processo alicerça-se no processo de avaliação da escola, que desempenha um papel central neste contexto específico. Com efeito, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas no âmbito das áreas de competências inscritas no PASEO. É, pois, entendida como um processo regulador do ensino e da aprendizagem, promovendo a mobilização de medidas de suporte adequadas às necessidades de cada aluno, como estabelece o Decreto-Lei n.º 54/2018. Contudo, a avaliação abrange também professores, no âmbito do seu desempenho, e as escolas enquanto instituições.

Apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo prever a avaliação contínua do sistema educativo, considerando múltiplas dimensões (pedagógicas, psicológicas, organizacionais, entre outras), apenas em 2002 é publicada a Lei n.º 31/20029, que aprova o sistema de avaliação da educação não superior, promovendo a qualidade, eficiência e melhoria contínua das escolas. Assim, a avaliação das escolas assume uma dupla função: prestação de contas (*accountability*) e responsabilização, sendo um instrumento fundamental para identificar fragilidades, potenciar forças e melhorar o serviço educativo (Figueiredo et al., 2018).

A avaliação estrutura-se em duas vertentes complementares: autoavaliação (interna) e avaliação externa. A autoavaliação, segundo Figueiredo et al. (2018), é um processo conduzido pelos próprios agentes da escola, com foco no diagnóstico interno e na melhoria contínua, refletindo a identidade e especificidades da escola num processo único e participativo. No entanto, Quintas e Vitorino (2013) alertam para o facto de nem sempre este processo se concretizar da forma desejável, sendo muitas vezes reduzida a uma obrigação legal, devido à ausência de uma cultura organizacional sustentada na avaliação. Para mudar esse cenário, é essencial promover formação e compromisso profissional (Almeida, 2016).

A avaliação externa, também com funções de melhoria (*improvement*) e responsabilização (*accountability*), é da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), cuja missão remonta ao século XVIII. Presentemente está a decorrer o terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE), iniciado em 2019, que se foca em quatro domínios:

⁹ Com a alteração introduzida pelo art.º 182 da [Lei n.º 66-B/2012](#), as equipas de avaliação responsáveis pela avaliação externa passam a ser constituídas por trabalhadores do serviço do Ministério da Educação e Ciência e também por perito(s) externo(s).

Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, com vista à promoção da qualidade, inclusão e participação.

A avaliação, seja interna ou externa, assume hoje um papel essencial no sistema educativo, com impacto na definição de políticas e estratégias escolares (Azevedo, 2005). Esta é também a perspetiva da União Europeia, que, em nome da transparência, confiança e equidade entre os estados-membros, valoriza sistemas de garantia de qualidade dos sistemas educativos, entre os quais se destacam a autoavaliação e a avaliação externa.

Figura 1

Seis vertentes de políticas e práticas sobre garantia de qualidade escolar.



Fonte: *Ecorys* em European Commission (2018).

Cabe, assim, ao diretor e às lideranças intermédias o papel de incitar a transformação e a melhoria da escola, cujas tomadas de decisão não se pretendem superficiais, nem efémeras, mas refletidas, partilhadas, deliberadas e sustentadas numa liderança delineada para a aprendizagem. Esta liderança compreende a verdadeira génese da avaliação: não é «uma moda, um adorno, “a cereja em cima do bolo”, mas antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem» (Azevedo, 2005, p. 67).

Projeto de intervenção: do diagnóstico à ação – um plano para a melhoria

Este projeto foi delineado para uma escola secundária não agrupada de um município com 11 freguesias pertencente à Área Metropolitana de Lisboa. Situada numa zona urbana, a escola recebe também alunos

de meios rurais e periféricos, que procuram a sua diversificada oferta formativa, nomeadamente no regime diurno, no qual se destacam os cursos científico-humanísticos (artes visuais, ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas e línguas humanidades) e os cursos profissionais (bombeiro, técnico auxiliar de farmácia, técnico auxiliar de saúde, técnico de desporto, técnico de gestão, técnico de gestão e programação de sistemas informáticos, técnico de multimédia, técnico de restaurante-bar e técnico de turismo).

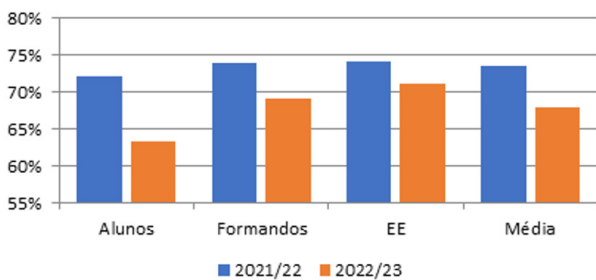
O Projeto Educativo de Escola (PEE) destaca, como prioridades, o sucesso educativo e o bem-estar dos alunos, numa ação perspetivada de acordo com os vetores estratégicos enunciados: A) Resultados Educativos; B) Prestação do Serviço Educativo; e C) Liderança e Gestão. Omite-se, no entanto, o domínio da Autoavaliação, que integra o Quadro de Referência do terceiro ciclo de AEE, emergindo, desde logo, a necessidade de promover a autoavaliação enquanto processo intrínseco e essencial para a melhoria do ensino e das aprendizagens e para a consolidação de uma cultura de qualidade na escola.

Além disso, o diagnóstico estratégico revela-se insuficiente: enunciam-se pontos fortes e oportunidades, bem como recomendações de melhoria, sem, contudo, elencar de forma clara e inequívoca as fragilidades a superar, o que condiciona a leitura do documento.

De acordo com os dados do portal Infoescolas, os resultados escolares têm ficado aquém dos expectáveis e, a par destes resultados, verifica-se igualmente que, nos últimos três anos letivos, a qualidade do sucesso também tem vindo a diminuir, à semelhança do que sucede com o grau de satisfação com a qualidade do ensino (quadro 1).

Quadro 1

Grau de satisfação com qualidade do ensino (opinião favorável / muito favorável).



Fonte: Inquéritos de satisfação por questionário (2021/22 e 2022/23)

A formulação eficiente de um diagnóstico é fundamental para o planeamento de ações futuras e deve, certamente, ter em consideração as forças e oportunidades a desenvolver; todavia, deve igualmente atender à necessidade de uma intervenção mais consistente e eficaz, delineada para não só potenciar as mais-valias identificadas, mas também superar as fragilidades existentes.

A análise SWOT que se segue resulta da consulta de documentos relativos à escola, identificando forças e oportunidades, bem como fragilidades e ameaças, não de forma exaustiva, mas criteriosa, indo ao encontro dos objetivos do presente projeto.

- ▶ *Liderança eficaz e mobilizadora (Direção)*
- ▶ *Tempo de escola atribuído a trabalho colaborativo (docentes)*
- ▶ *Exemplos de boas práticas na utilização de metodologias inovadoras*
- ▶ *Percentagem reduzida de ocorrências disciplinares*
- ▶ *Existência de um SPO e de um Centro Qualifica na escola*

- ▶ *Percentagem de alunos que concluem os cursos em três anos abaixo da média nacional*
- ▶ *Resultados escolares*
- ▶ *Critérios de avaliação baseados em instrumentos pouco diversificados*
- ▶ *Predominância de metodologias de ensino expositivas*
- ▶ *Resistência à mudança por parte do corpo docente*
- ▶ *Ausência de intervenção docente*
- ▶ *Processo de autoavaliação pouco consistente e eficaz*

STRENGTHS | FORÇAS

WEAKNESSES | FRAGILIDADES

OPPORTUNITIES | OPORTUNIDADES

THREATS | AMEAÇAS

- ▶ *Modernidade das instalações*
- ▶ *Legislação (Autonomia e Flexibilidade Curricular)*
- ▶ *Participação em iniciativas locais e nacionais*
- ▶ *Programa Escola Digital (distribuição de kits digitais)*
- ▶ *Prioridades dos CFAE centradas na Capacitação Digital e na Autonomia e Flexibilidade Curricular*

- ▶ *Extensão dos documentos curriculares de referência (Aprendizagens Essenciais)*
- ▶ *Provas de avaliação externa (exames finais nacionais)*
- ▶ *Ausência de intervenção na orientação vocacional dos alunos que ingressam no 10.º ano*
- ▶ *Fraca participação dos EE na vida escolar*
- ▶ *Envelhecimento do corpo docente*

De acordo com a análise efetuada, foram identificados os principais problemas (figura 2) que condicionam o sucesso educativo dos alunos e que há que ter em consideração aquando da definição de prioridades de atuação, o que pode implicar uma intervenção pedagógica e

organizacional.

Figura 2

Principais problemas identificados.

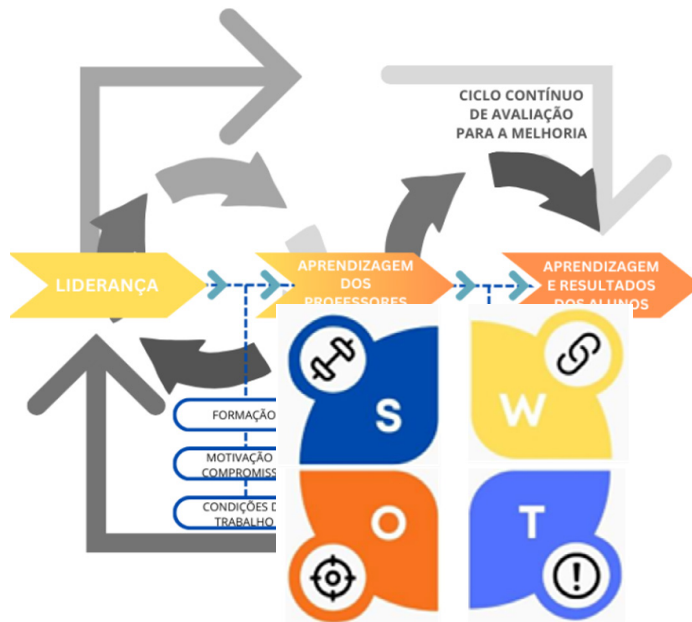


As prioridades de intervenção delineiam-se, por um lado, na capacitação e na transformação necessária no seio da classe docente. Os professores, enquanto agentes educativos que estabelecem interações diárias com os estudantes assumem um papel fundamental no seu processo de aprendizagem. Contribuem, ainda, de forma significativa por meio de diálogos estruturados com os encarregados de educação ou entidades colaboradoras, sempre centrados nas necessidades do educando. Por outro lado, ressalta-se igualmente a importância de fomentar e consolidar a avaliação como uma cultura pervasiva na instituição escolar, reconhecendo o papel vital que este processo desempenha na melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem

Espera-se que a promoção desta transformação pedagógica e organizacional tenha implicações no envolvimento dos docentes na escola e, conseqüentemente, na mobilização de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, potenciadas também pelo processo de autoavaliação que, de forma refletida, sustenta a tomada de decisão por parte daqueles. Espera-se que esta intervenção conduza a um maior envolvimento de alunos, encarregados de educação e demais agentes educativos, tendo em vista a qualidade do ensino e da aprendizagem e o sucesso educativo de todos os alunos (Bolívar, 2010a).

Figura 3

Mobilização da liderança escolar num ciclo contínuo de avaliação, conducente à melhoria do ensino e aprendizagem.



Adaptado a partir de Bolívar (2010) e Figueiredo (2023).

O presente projeto constitui-se, então, como um plano de ação estratégica com incidência nas lideranças intermédias e na ação desenvolvida no âmbito das competências inerentes aos cargos desempenhados, uma vez que a sua ação pode ter impacto, ainda que indireto, na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e no sucesso educativo dos alunos. Trata-se, pois, de um plano de ação que incide em competências pedagógicas, mas também organizacionais, contemplando a gestão das diferentes equipas educativas, de acordo com as suas competências específicas.

Igualmente relevante é o processo de autoavaliação da escola, que “é de todos e para todos e, conseqüentemente, deveria ser com todos” (Figueiredo, 2023, p. 11). Para tal, é fundamental divulgar e sensibilizar a comunidade educativa para a importância deste processo, para que, reconhecendo-o como uma mais-valia, todos se apropriem do mesmo, envolvendo-se, participando, fomentando uma cultura de avaliação que concorra para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. A figura 4 exemplifica as possíveis ações a ocorrer na escola, num processo de autoavaliação que se quer «assumido, partilhado e participado pela comunidade educativa» (Figueiredo, 2023, p. 12).

Figura 4

Exemplo de sinergias possíveis na escola.



Fonte: Figueiredo (2023)

O plano de ação articula-se com os documentos orientadores da escola, nomeadamente o PEE ainda então em vigor, propondo-se, contudo, a alteração dos vetores estratégicos de modo a estar em consonância com os domínios do Quadro de Referência do terceiro ciclo de AEE. Assume-se, desta forma, a Autoavaliação como um vetor estratégico autónomo, sendo assim quatro os pilares em torno dos quais se desenvolve a atuação da escola, com vista à concretização da sua missão: A) Resultados Educativos; B) Prestação do Serviço Educativo; C) Liderança e Gestão; e D) Autoavaliação.

Uma vez que o plano de ação incide sobre os vetores Liderança e Gestão e Autoavaliação, foram delineados três objetivos estratégicos nesse âmbito, para os quais se definiram igualmente objetivos operacionais e respetivos indicadores e metas. Salienta-se, no entanto, que, não existindo valores de referência que permitam a definição de metas mais adequadas a este contexto escolar, se apresentam as que se pretende alcançar no primeiro ano de implementação do projeto.

VETOR ESTRATÉGICO C – LIDERANÇA E GESTÃO

Objetivo Estratégico C1:

Consolidar estratégias de atuação de acordo com a missão e a visão da escola.

<i>Objetivos Operacionais</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Metas</i>
<i>C1.1. Explanar a missão e a visão da escola nos documentos orientadores2.</i>	<i>Percentagem de documentos atualizados.</i>	<i>100%</i>
<i>C1.2. Otimizar os meios de comunicação interna e externa.</i>	<i>Número de publicações sobre as iniciativas desenvolvidas na escola.</i>	<i>1 publicação por atividade realizada (PAA)</i>
	<i>Grau de satisfação da comunidade quanto à informação divulgada (percentagem de respostas de satisfação nos níveis 4 e 5).</i>	<i>≥ 75%</i>
<i>C1.3. Envolver a comunidade educativa nas ações estratégicas da escola.</i>	<i>Grau de atualização dos documentos no site da escola e outros locais de interesse.</i>	<i>100%</i>
	<i>Grau de satisfação da comunidade quanto à missão e visão da escola (percentagem de respostas de satisfação nos níveis 4 e 5).</i>	<i>≥ 75%</i>
	<i>N.º de reuniões com pessoal docente e não docente.</i>	<i>2</i>
	<i>N.º de reuniões com delegados de turma e AEst.</i>	<i>2</i>
	<i>N.º de reuniões com representantes dos EE e APEE.</i>	<i>2</i>
	<i>N.º de reuniões com entidades parceiras.</i>	<i>2</i>

VETOR ESTRATÉGICO C – LIDERANÇA E GESTÃO**Objetivo Estratégico C2:
Promover as lideranças intermédias.**

<i>Objetivos Operacionais</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Metas</i>
<i>C2.1. Aumentar a eficácia das lideranças intermédias.</i>	<i>Percentagem de horários com trabalho colaborativo compatível entre docentes.</i>	<i>≥ 90%</i>
	<i>Grau de satisfação da comunidade quanto à eficácia dos processos (percentagem de resposta de satisfação nos níveis 4 e 5).</i>	<i>≥ 75%</i>
<i>C2.2. Capacitar as lideranças intermédias.</i>	<i>Percentagem de participação das lideranças intermédias nas ações de formação promovidas para o efeito.</i>	<i>≥ 90%</i>
	<i>Grau de satisfação da comunidade quanto às lideranças intermédias (percentagem de respostas de satisfação nos níveis 4 e 5).</i>	<i>≥ 75%</i>

VETOR ESTRATÉGICO D – AUTOAVALIAÇÃO**Objetivo Estratégico D1:
Consolidar a avaliação como cultura de escola.**

<i>Objetivos Operacionais</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Metas</i>
<i>D1.1. Implementar um processo de monitorização e avaliação da qualidade.</i>	<i>Grau de concretização das ações previstas no plano de avaliação da qualidade.</i>	<i>100%</i>
<i>D1.2. Envolver a comunidade no processo de monitorização e avaliação da qualidade.</i>	<i>Percentagem de participação no processo de monitorização e avaliação.</i>	<i>≥ 75%</i>
	<i>Grau de satisfação da comunidade quanto ao sistema de monitorização e avaliação da qualidade (percentagem de respostas de satisfação nos níveis 4 e 5).</i>	<i>≥ 75%</i>

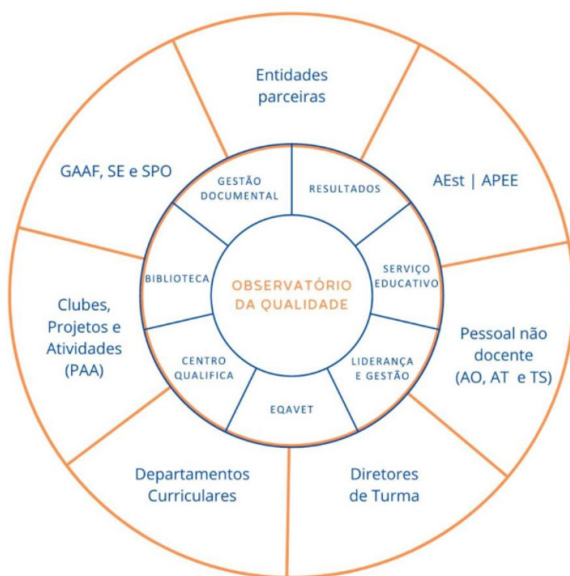
As ações estratégicas delineadas visam as prioridades de atuação anteriormente identificadas e consequentes objetivos estratégicos, procurando não apenas dar resposta aos problemas da escola, mas

acima de tudo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Estão estruturadas de acordo com um ciclo de avaliação que, numa perspetiva de melhoria contínua, se adapta ao contexto, podendo reiniciar-se sempre que a situação o exija.

Atendendo ao facto de se reconhecer a relevância da comunidade educativa e dos seus contributos para a melhoria da escola, considera-se que os seus elementos não devem ser apenas consultados ao longo do processo; com efeito, com a reestruturação da equipa do Observatório da Qualidade (figura 5), responsável pelo processo de autoavaliação da escola, propõe-se a criação de equipas fixas e variáveis, que procederão ao tratamento de dados estatísticos, mas também à análise da informação qualitativa, a realizar quer nos momentos de monitorização, quer de avaliação. A mobilização das equipas fixas e variáveis far-se-á de acordo com os respetivos vetores e metas associados.

Figura 5

Constituição da equipa de autoavaliação: Observatório da Qualidade.



A capacitação das lideranças intermédias é essencial para a concretização das ações estratégicas, numa perspetiva de formação contínua que releva para efeitos de progressão na carreira e, sobretudo, promove o desenvolvimento profissional desejado, indo ao encontro das necessidades dos docentes e das respetivas escolas.

Incidindo o projeto sobre lideranças educativas e autoavaliação das escolas, propõe-se a realização de ações de curta duração, cursos e oficinas de formação que incidam sobre os vetores estratégicos C – Liderança e Gestão e D – Autoavaliação, além dos demais: A – Resultados e B – Serviço Educativo. Isto porque é expectável que, de acordo com

o que preconizam os documentos curriculares orientadores, haja cada vez mais a mobilização de metodologias ativas nos contextos de aprendizagem, o que só poderá suceder se houver mudanças na prática pedagógica docente.

As ações deverão destinar-se primordialmente às lideranças intermédias, abordando temáticas associadas à gestão organizacional da escola e à inovação curricular; não se excluem, todavia, os demais interessados, desde que haja vagas para tal. Espera-se, pois, que a formação contribua para o desenvolvimento de ações pedagogicamente inovadoras e que se faça a sua disseminação junto dos pares, quer no âmbito do trabalho colaborativo, quer da prática da intervenção.

Assume também particular pertinência a formação a realizar pela equipa de autoavaliação da escola, que possa «capacitar a escola para planear, implementar e avaliar o seu processo de melhoria e promover a criação de uma cultura de corresponsabilidade e compromisso» (Oliveira, 2016, p. 136).

No que diz respeito à formação a promover, apresenta-se abaixo ações relevantes já concretizadas por diferentes CFAE, sendo desejável que os formadores sejam docentes ou investigadores com estudos publicados e/ou experiência profissional na área.

A escola como comunidade aprendente

Como organização aprendente focada em melhorar continuamente a qualidade do serviço educativo para todos os alunos, deve a escola desencadear, a partir da sua realidade concreta e de uma reflexão partilhada pela comunidade educativa, mecanismos de transformação.

As lideranças intermédias e o processo de autoavaliação são o agente da mudança no qual se centra o presente projeto. Isoladamente, assumem, no contexto escolar, extraordinária relevância, mas é em interligação que poderão potenciar de forma mais clara e sistemática a melhoria de um objetivo que lhes é comum: a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos.

A partir deste mote – Liderança e Avaliação –, o projeto centra-se em ações com o objetivo de consolidar estratégias de atuação de acordo com a missão e a visão da escola, de promover as lideranças intermédias e de consolidar a avaliação como cultura de escola.

Nesta fase, optou-se por incidir sobre os professores, que, enquanto agentes educativos, são convidados a redefinir-se como comunidade aprendente que partilha e reflete sobre as suas aprendizagens, que toma decisões significativas decorrentes do processo de autoavaliação da escola, que concorre para a melhoria gradual da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Antecipam-se, no entanto, desafios, que merecem um aprofundamento mais apurado, sobretudo porque o contexto atual das políticas educativas destaca a aprendizagem como um processo contínuo e evolutivo de desenvolvimento autónomo de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam a realização do potencial de cada um.

Figura 6

The OECD Learning Compass 2030



Fonte: OECD (2024) Curriculum frameworks and visualisations beyond national frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030

Assim, destacam-se as seguintes questões: como concretizar o (re) desenho da organização escolar, com efetiva participação de todos os agentes educativos, de acordo com a autonomia concedida às escolas; como promover capacitação junto dos agentes educativos, com impacto significativo no seu envolvimento na vida escolar e, conseqüentemente, na melhoria do ensino e da aprendizagem de todos os alunos; como é que a escola, enquanto comunidade de aprendizagem que define a sua intervenção no seu contexto, pode também participar e ter responsabilidade nas políticas educativas.

Em suma, como construir uma escola aprendente, promotora de um ensino de qualidade, assente em práticas pedagógicas inovadoras e

significativas e num ciclo de melhoria contínua? A resposta estará na loucura.

Louco, sim, louco, porque quis grandeza

Qual a Sorte a não dá. [...]

Sem a loucura que é o homem

Mais que a besta sadia,

Cadáver adiado que procria?

Fernando Pessoa, «D. Sebastião, rei de Portugal», *Mensagem*

REFERÊNCIAS

Almeida, A. (2016). Avaliação do ensino profissional: O quadro europeu de garantia da qualidade para a educação e formação profissionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, (47), 137-155. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.191>

Azevedo, J. M. (2005, dezembro 13). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos [Comunicação apresentada em seminário]. Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos, Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/754-avaliacao-das-escolas-modelos-e-processos>

Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización e Gestión Educativa*, 18(1), 15-20.

<https://www.researchgate.net/publication/293237940>
Liderazgo para el aprendizaje

Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>

Delgado, J. P., Carvalho, J. M., Romão, P., & Martins, P. (2021). Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspetiva dos diretores. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.18920>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Staring, F., & Maxwell, B. (2018). Better learning for Europe's young people: Developing coherent quality assurance strategies for school education (Report from an expert assignment). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/86303>

Ferreira, D., Lima, L., & Cosme, A. (2021). Um olhar sobre as mudanças curriculares e pedagógicas: a perspetiva dos líderes das escolas. *Debates Em Educação*, 13(Esp), 446–470. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp446-470>

Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2018). Uma tipologia para a compreensão das escolas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230018>

Figueiredo, C. (2023). Autoavaliação de escolas: O quê? Como? Com quem? E depois?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. 31(120), 1-24. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103545>

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas: âmbito, princípios e objetivos*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2023). *Avaliação Externa das Escolas: domínios, campos de análise, referentes e indicadores*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE_OR_2023.pdf

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE). <http://hdl.handle.net/10400.26/22377>

Martins, F. S., & Macedo, A. P. (2019). Liderança multifacetada e em contracorrente à erosão da gestão democrática: a ação de um diretor de escola. *Educação Por Escrito*, 10(1), e31659. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.31659>

Oliveira, A. M. B. (2016). Autoavaliação e melhoria das escolas: numa lógica de compromisso. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 129-144. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3424>

Quintas, H., & Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. In L. Veloso (coord.). *Escolas e avaliação externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp.7-26). Editora Mundos Sociais

Taguma, M., & Frid, A. (2024). Curriculum frameworks and visualisations beyond national frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030 (OECD Working Paper No. 314). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2a4bdce6-en>

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). Diário da República, Série I, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. (2002). Diário da República, Série I-A, n.º 294. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2002->

405486

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). Diário da República, Série I, n.º 79. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, Série I, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, Série I, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Nota sobre os autores

Sofia Gonçalves é Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e doutorada em Ciências da Educação, na especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Investigadora Integrada do inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação (UID/05198/2025), com interesses de investigação em Didática, Organização Escolar, Políticas Educativas e Aprendizagem Cooperativa [ORCID ID: 0000-0002- 9893-7875]

Ana Paula Ramos Ferreira é Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e docente do Ensino Básico e Secundário. É doutorada pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com a tese “Património e Cidadania: dos vestígios arqueológicos à ação pedagógica”. Investigadora Colaboradora do Centro de Estudos em Arqueologia, Artes e Ciências do Património, com interesses de investigação em Didática da História e Epigrafia Latina. [ORCID ID: 0000-0002-0620-443X]

Estefânia Francisco Ramos é licenciada em Biologia; mestre em Geociências, com especialização no ensino das ciências naturais, doutorada em Geologia, recursos geológicos e ambiente e especialização em Gestão e Administração Escolar. Atualmente é professora do 3.º ciclo e ensino secundário e investigadora no Centro de Investigação da Terra e do Espaço da Universidade de Coimbra.

Tem publicações no âmbito da Educação em Ciências, com apresentação de inúmeros trabalhos em Congressos nacionais e internacionais. [ORCID ID: 0000-0002-3390-6867]

Vera Lages é professora de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário desde 2006, com interesses na Didática da Língua e Literatura Portuguesa, Leitura, Inovação e Administração e Organização Escolar

Fernando Martins é Professor Coordenador Principal na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Agregado em Estudos da Criança, Especialidade De Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem (Universidade Do Minho). Investigador do inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação (UID/05198/2025), do Instituto de Telecomunicações (UID/50008/2025) e do SPRINT - Centro de Investigação & Inovação em Desporto, Atividade Física e Saúde (UID/06185/2025), com interesses de investigação em Didática

de Matemática Elementar, Conhecimento Matemático para Ensinar, Métodos Matemáticos Aplicados a Problemas de Ciências do Desporto e Engenharia, Matemática Elementar, Pensamento Computacional, Robótica Educativa, Educação STEAM [ORCID ID: 0000-0002-1812-2300]

Sónia Brito-Costa é Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e Investigadora Auxiliar de carreira no Instituto Politécnico de Coimbra. Membro da direção e coordenadora do polo de Coimbra do inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação (UID/05198/2025), participa em vários conselhos editoriais de revistas científicas internacionais, atuando também como revisora, e tem participado como perita avaliadora especialista na comissão europeia, tendo como interesses de investigação a Personalidade, os processos cognitivos, a Psicometria e a tomada de decisão [ORCID ID: 0000- 0002-7074-887X]

