



# **Conceção e Validação de Instrumento de Avaliação da Satisfação com a prestação de serviço educativo, pelos Pais e/ou Encarregados de Educação, no âmbito de um Agrupamento de Escolas**

Relatório de Projeto de Mestrado

Jorge Manuel da Fonseca Ramalho Pina

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

Leiria, novembro de 2020

Mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Finda esta árdua tarefa, cumpre-me agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização.

Agradeço à Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, minha orientadora, pessoa de um saber imenso e que num espírito de companheirismo e amizade, incentivou, disponibilizou conhecimentos, deu conselhos e sugestões, possibilitando a chegada a bom porto deste projeto.

Ao meu colega e amigo, José Manuel Pereira da Silva, pela sua disponibilidade, perseverança e incentivo, mesmo nos momentos de maior desânimo e cuja sapiência foi determinante para o sucesso do presente projeto.

À Direção do Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, pela disponibilização das instalações e equipamentos que possibilitaram a realização das entrevistas e pela autorização da aplicação do questionário.

A todos os Encarregados de Educação que, quer nas entrevistas, quer na resposta ao questionário, amavelmente contribuíram para este projeto.

A toda a minha família, principalmente à minha querida esposa Célia e ao meu filho Vasco, luz da minha vida, cuja realização deste projeto os privou, tantas vezes, durante estes 2 últimos anos, da minha presença.

Por último, aos meus colegas de mestrado, pessoas fantásticas que num ambiente de muita alegria, cooperação e interajuda, tornaram esta tarefa um pouco menos árdua.

As acelerações científicas e tecnológicas nas sociedades contemporâneas e as novas práticas managerialistas agregadas a uma nova gestão pública, conjuntamente com os novos normativos legais, vieram impor, aos sistemas educativos em geral e as organizações escolares em particular, a necessidade de adoção de estratégias que visem a eficiência e eficácia e sempre numa lógica de melhoria contínua da qualidade dos serviços prestados. Nesta perspectiva, os sistemas e modelos de gestão da qualidade, agregados aos processos de avaliação, assumem-se como instrumentos determinantes para a melhoria da qualidade do serviço prestado e potenciadores de desenvolvimento da organização escolar e da comunidade onde se insere.

Nesse sentido, e como refere Silvestre et. all (2011), “numa escola que se pretende simultaneamente inclusiva e de excelência, ... o conhecimento das formas de envolvimento na AA organizacional quer dos alunos, quer das famílias, ... afigura-se-nos como uma necessidade inquestionável, ..., capazes de responder à medida das necessidades específicas de cada contexto escolar e, também, de todos e de cada um dos atores organizacionais”.

Também a Recomendação nº 2/2015, de 25 de março do Conselho Nacional da Educação, destacando o envolvimento, compromisso e responsabilização das famílias como parâmetros fundamentais para o combate ao insucesso e à retenção escolar, recomenda que a escola valorize “o papel dos representantes parentais nos órgãos de gestão/estruturas das escolas” e adote “práticas de envolvimento e corresponsabilização parental no processo educativo.” (CNE, 2015)

Assim, e na ausência, pelos menos em nosso entender, de instrumentos facilitadores dessas práticas de envolvimento parental, com evidência de validação (pelo menos no domínio da sua fiabilidade) nem, em nossa opinião, com suficiente consistência teórica e que permitissem percecionar a satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo prestado, propusemo-nos conceber e validar, a nível da sua consistência e fiabilidade, um Instrumento de Avaliação da Satisfação com a prestação de serviço educativo, pelos Pais e/ou

Encarregados de Educação, no âmbito de 1 Agrupamento de Escola. Para o efeito e como forma de recolha de dados, recorreremos a entrevistas semiestruturada para a identificação dos itens a constarem no questionário, para posterior aplicação num teste piloto, onde pudéssemos aferir da sua consistência e fiabilidade, através da leitura do alfa de Cronbach.

Da análise dos resultados obtidos, e após uma síntese do enquadramento teórico, adequada ao âmbito deste estudo e no âmbito das teorias gerais da Qualidade, designadamente, dos sistemas e modelos com aplicação específica no campo da educação, poderemos inferir que alcançamos o objetivo geral a que nos propusemos.

**Palavras chave:** Avaliação da Satisfação dos Pais, CAF, EQAVET, Qualidade, Serviço Educativo, SERVQUAL

## ABSTRACT

The scientific and technological accelerations in contemporary societies and the new managerialist practices added to a new public management, together with the new legal norms, have imposed on education systems in general and school organisations in particular the need to adopt strategies aimed at efficiency and effectiveness and always with a view to continuously improving the quality of the services provided. From this perspective, the systems and models of quality management, added to the evaluation processes, assume themselves as determining instruments for the improvement of the quality of the service provided and as catalysts for the development of the school organisation and the community in which it is inserted.

In this sense, and as Silvestre et. al (2011) states, "in a school that is intended to be both inclusive and of excellence, ... knowledge of the forms of involvement in organisational AA of both pupils and families, ... seems to us to be an unquestionable necessity, ... capable of responding to the specific needs of each school context and also of each and every organisational actor".

Recommendation no. 2/2015 of 25 March of the National Education Council, highlighting the involvement, commitment and accountability of families as fundamental parameters in the fight against school failure and retention, also recommends that the school values "the role of parental representatives in school management/structures" and adopts "practices of parental involvement and co-responsibility in the educational process". (CNE, 2015)

Therefore, and in the absence, at least in our opinion, of instruments that facilitate these practices of parental involvement, with evidence of validation (at least in the field of their reliability)

nor, in our opinion, with sufficient theoretical consistency and that would allow us to perceive the satisfaction of Parents and/or Education Officers with the educational service provided, we proposed to design and validate, in terms of its consistency and reliability, an Assessment Instrument of Satisfaction with the provision of educational service, by Parents and/or Education Officers, within one School Grouping. For this purpose and as a way of collecting data, we used semi-structured interviews to identify the items to be included in the questionnaire, for subsequent application in a pilot test, where we could assess their consistency and reliability, by reading Cronbach's alpha.

From the analysis of the results obtained, and after a synthesis of the theoretical framework, appropriate to the scope of this study and within the general theories of Quality, namely the systems and models with specific application in the field of education, we can infer that we have achieved the general objective we set ourselves.

**Keywords:** CAF, EQAVET, Quality, Educational Service, Parental Satisfaction Assessment, SERVQUAL

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Índice Geral .....	vii
Índice de Figuras .....	ix
Índice de Tabelas .....	x
Abreviaturas (facultativo).....	xii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	5
1. Introdução.....	5
1.1. Breve nota histórica e evolução do conceito de Qualidade .....	6
2. Os sistemas de gestão da Qualidade. Sistemas em uso na Escola .....	14
2.1. O SERVQUAL .....	22
2.2. CAF - Common Assessment Framework.....	26
2.3 EQAVET .....	39
Capítulo II – Metodologia .....	48
1. Problemática, pergunta de partida e objetivos da investigação.....	48
2. Desenho da Investigação .....	49
3. Técnicas de recolha e tratamento de dados .....	50
3.1. Preparação e realização das entrevistas .....	51

3.2. Tratamento de dados.....	59
Capítulo III – Apresentação, Análise e discussão de resultados .....	60
1. Das Entrevistas .....	60
1.1. Apresentação de Resultados.....	60
1.2. Análise e Discussão dos Resultados.....	68
2. Da Construção do Questionário.....	69
2.1. Da Aplicação, para validação, do Questionário .....	72
2.2. Apresentação de Resultados.....	73
2.3. Análise se Discussão dos Resultados .....	77
Conclusões.....	79
Bibliografia.....	82
Anexos.....	1
Anexo 1 .....	2
Anexo 2 .....	3
Anexo 3 .....	25
Anexo 4 .....	26
Anexo 5 .....	28
Anexo 6 .....	32
Anexo 7 .....	48
Anexo 8 .....	49

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução da Qualidade. Adaptado de (Pires 2016, p. 47) .....	8
Figura 2 - Modelo de funcionamento da escola (OCDE, 2005, p. 12).....	18
Figura 3 - Estrutura de organização dos indicadores Education at a Glance (OCDE, 2018, p. 13).....	19
Figura 4 - Modelo de lacunas (Gaps) na qualidade dos serviços (adaptado de (Shahin, 2006, p. 3)) .....	25
Figura 5 - Linha temporal das diferentes versões da CAF (Common Assessment Framework) .....	28
Figura 6 - Modelo CAF (Adaptado de (EIPA, 2020)).....	29
Figura 7 Princípios de Excelência do modelo CAF (adaptado de (EIPA, 2020)) .....	30
Figura 8 - O ciclo de garantia e melhoria da qualidade - EQAVET – Adaptado de (Europeia, 2019, p. 30) .....	41
Figura 9 - Modelo Interativo da análise dos dados (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014, p. 33).....	62
Figura 10 - Fórmula do Índice de Produtividade (IP) (Silva, 2014, p. 345) .....	63

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - CAF (2020) – Critérios e subcritérios de Agentes e Facilitadores (adaptado de (EIPA, 2020)) .....	32
Tabela 2 - CAF (2020) – Critérios e subcritérios de Resultados (adaptado de (EIPA, 2020)) .....	33
Tabela 3 - Sistema de pontuação clássico – Subcritérios dos Meios (adaptado de (EIPA, 2020)) .....	35
Tabela 4 - Sistema de pontuação clássico – Subcritérios dos Resultados (adaptado de (EIPA, 2020)) .....	36
Tabela 5 - Sistema de pontuação avançado – Subcritérios dos Meios (adaptado de (EIPA, 2020)) .....	37
Tabela 6 - Sistema de pontuação avançado – Subcritérios dos Resultados (adaptado de (EIPA, 2020)) .....	38
Tabela 7 - Correlação das quatro fases do ciclo de qualidade EQAVET e dos respetivos critérios de qualidade com os descritores indicativos - Fonte: (Galvão, 2015, p. 31)....	42
Tabela 8 - Indicadores EQAVET - Fonte: (Europeia, 2019, p. 31).....	44
Tabela 9 - Constituição da amostra das entrevistas .....	56
Tabela 10 - Guião da entrevista.....	57
Tabela 11 - Total de codificações e índice de produtividade de cada uma das entrevistas efetuadas .....	64
Tabela 12 - Lista de itens após correções efetuadas, tendo por base a análise de peritos .....	69
Tabela 13 – Distribuição dos questionários enviados e recebidos, por ciclo de ensino .	73
Tabela 14 - Alfa de Cronbach referente à escala 'Confiabilidade'.....	74

Tabela 15 - Alfa de Cronbach por item, referente à escala 'Confiabilidade' .....	74
Tabela 16 - Alfa de Cronbach referente às restantes escalas.....	74
Tabela 17 - Alfa de Cronbach por item, referente às restantes escalas .....	74
Tabela 18 - Alfa de Cronbach do conjunto do agregado dos itens.....	76
<i>Tabela 19 - Alfa de Cronbach por item, referente ao conjunto do agregado dos itens.</i>	<i>76</i>
Tabela 20 - Resultados obtidos às questões sobre a comodidade de resposta ao questionário. ....	78

## ABREVIATURAS (FACULTATIVO)

AERBP – Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

ANSI – American National Standards Institute

ASQ – American Society for Quality

BSI – British Standards Institution

CAF – Common Assessment Framework

DIN – Deutsches Institut für Normung

EFP – Educação e Formação Profissional

EFQM – European Foundation for Quality Management

EIPA – European Institute of Public Administration

EQAVET – European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training

INES – Indicators of Education Systems

IP – Índice de Produtividade

ISO – International Organization for Standardization

NADI – *Normenausschuß der Deutschen Industrie*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

SERVQUAL – *Service Quality Framework*

TQM – Total Quality Management

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

“Às associações de pais e encarregados de educação . . . , é reconhecido o direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino” (Lei n.º 7/77)

O envolvimento parental no seio da escola, quer em questões educativas, quer em questões de gestão, é um assunto que parece levantar, desde há muito, consensos generalizados, sendo que, nas palavras de Epstein, et al. (2002), é o tópico na educação onde se verifica maior concordância.

Também Sousa & Sarmiento (2009-2010), em relação à questão do envolvimento parental na escola, referem que é “consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre a escola e a família, sob pena de se não cumprirem os objetivos esperados da função educativa.” (p. 147)

No mesmo alinhamento, a Recomendação nº 2/2015, de 25 de março do Conselho Nacional da Educação, além de destacar o envolvimento, compromisso e responsabilização das famílias como parâmetros fundamentais para o combate ao insucesso e à retenção escolar, recomenda que a escola adote “práticas de envolvimento e corresponsabilização parental no processo educativo” e valorize “o papel dos representantes parentais nos órgãos de gestão/estruturas das escolas”. (CNE, 2015)

Uma sociedade multicultural como a atual, continuamente e dinamicamente evolutiva, onde a competitividade, a exigência e a seletividade são uma constante, que transpôs para a instituição escola um novo modelo de gestão pública, diretamente relacionado com conceitos empresariais de gestão privada, onde a noção de utente/cidadão é muitas vezes substituída pela noção de cliente/consumidor, faz com que a instituição escola tenha que procurar na eficiência e eficácia, a resposta para a pressão dos mercados e na definição de objetivos e avaliação de resultados, como forma de aferir a ‘qualidade’ dos ‘serviços prestados’, a resposta aos anseios dos seus ‘clientes’.

É neste novo conceito de gestão pública, direcionado para a eficácia e para a prestação de contas, gerador de uma competição entre as diferentes organizações escolares e dentro destas, muitas vezes, deixando transparecer a existência de ‘mercados educativos’, que urge a necessidade de as escolas definirem estratégias que visem a melhoria continua dos

serviços prestados. Neste aspeto, a autoavaliação e a adoção de sistemas de gestão da qualidade, como por exemplo, a *Common Assessment Framework* adaptada ao setor da Educação (CAF-Educação), “como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas” (IGEC, 2019), surgem, por si só, como um processo normal, natural e essencial à melhoria contínua da eficácia, eficiência e qualidade dos serviços educativos.

Mas se a “melhora da qualidade educativa é uma construção coletiva” (Sobrinho, 2004, p. 722), onde a “participação dos professores e demais profissionais, dos pais e dos alunos serve uma lógica de auscultação, envolvimento e responsabilidade” (Azevedo, 2005, p. 54), para que a autoavaliação surta os efeitos desejados, ou seja, a melhoria contínua da eficácia, eficiência e qualidade dos serviços prestados, urge a necessidade de utilização de instrumentos de auscultação, consistentes e validados, que permitam abranger todos os intervenientes no processo. Porque, como apontam Epstein, et al. (2002), não só os professores e a própria gestão da escola almejam por estratégias que, em prol do sucesso dos alunos, lhes permitam trabalhar, de forma construtiva, com as famílias e com a comunidade, com de igual modo, as famílias anseiam por saber se as escolas que os seus educandos frequentam, estão a oferecer serviços educativos de qualidade.

E é com base nestes pressupostos e convictos de que, pese embora exista um número significativo de Agrupamentos de Escolas que aplicam sistemas de gestão da qualidade, principalmente o sistema CAF-Educação, como forma de, numa estratégia de melhoria contínua, monitorizarem e melhorarem os serviços educativos que prestam, esses sistemas não disponibilizam instrumentos nem, em nosso entender, existem instrumentos para avaliação da satisfação, com evidência de validação, pelo menos no domínio da sua fiabilidade, nem, em nosso entender, com suficiente consistência teórica, que permitam perceber o grau de satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo que é prestado aos seus educandos, que surgiu a realização deste projeto de investigação que, numa primeira fase pretende identificar quais os fatores que determinam a satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação com a Prestação do serviço educativo num Agrupamento de Escolas e numa segunda fase, criar um instrumento que permita avaliar a satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo prestado num Agrupamento de Escolas e proceder a sua validação, pela averiguação da sua fiabilidade, através da verificação da sua consistência interna.

Assim, para esta investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a aplicação da teoria geral da gestão da qualidade no âmbito educativo;
- Conhecer como sistemas da gestão da qualidade aplicáveis a um Agrupamento de Escolas, os sistemas SERVQUAL, CAF e EQAVET;
- Identificar os fatores da perceção dos Pais e/ou Encarregados de Educação sobre o serviço educativo prestado;
- Definir um conjunto itens que permitam medir a satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo prestado, dentro de cada um dos fatores identificados;
- Aplicar um conjunto de itens num questionário, para verificação da sua fiabilidade, pela sua aplicação num teste piloto (amostra mínima de 60 respondentes).

Para a realização deste estudo, a proximidade geográfica foi determinante na escolha do universo das amostras, tendo-nos restringido ao universo do Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, doravante designado de AERBP, tanto para a seleção da amostra referente às entrevistas como para a seleção da amostra referente à aplicação do teste piloto. Em ambas situações as amostras foram selecionadas de forma aleatória, de entre o universo de Encarregados de Educação de alunos a frequentarem os diferentes níveis de ensino do AERBP, à razão de:

- para as entrevistas: Pré-escolar - 1; 1º ciclo - 1; 2º ciclo - 1; 3º ciclo - 2; Secundário Regular – 2; Secundário Profissional - 2.
- Para o teste piloto: um mínimo de 15 questionários por cada um dos 6 grupos de Encarregados de Educação considerados, num total mínimo de 90 questionários.

Na seleção das amostras e como forma de não enviesar o estudo, tivemos o cuidado de, sempre que possível, não incluir pessoas que, além da condição de Encarregado de Educação de alunos a frequentarem escolas do AERBP, apresentassem vínculos laborais ou de uma maior proximidade (familiares) ao universo AERBP.

Este trabalho está estruturado em 3 fases distintas: 1) fase conceptual, constituída pelo capítulo I, onde é feito o enquadramento teórico e a revisão da literatura; 2) fase metodológica, constituída pelo capítulo 2, onde se define a metodologia do estudo e 3)

fase empírica, constituída pelo capítulo III, onde se apresentam e discutem os resultados do estudo.

Assim, no capítulo I, dividido em duas partes, num primeiro momento procura-se, através da revisão da principal bibliografia, consultada e relevante para o tema, a explanação e análise do conceito de qualidade e a sua evolução ao longo do tempo e num segundo momento, procura-se, igualmente, através da revisão da principal bibliografia consultada, a explanação e análise do conceito de Sistemas de Gestão da Qualidade e a exposição dos três sistemas de gestão da Qualidade na Educação que, neste mesmo instante, nos parecem de maior relevância e divulgação: 1) *Service Quality Framework* (SERVQUAL), no âmbito da gestão da qualidade dos serviços, 2) *Common Assessment Framework* (CAF), no âmbito autoavaliação e melhoria do desempenho organizacional e 3) *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training* (EQAVET), no âmbito da gestão da qualidade na educação e formação profissional, como metodologias, tentando sempre a contextualização dos exemplos a que viermos a recorrer no domínio do serviço educativo.

No capítulo 2, correspondente à fase metodológica, vamos caracterizar o nosso objeto de estudo, descrevendo a problemática que deu mote a este projeto, a pergunta de partida à qual pretendemos dar resposta, o objetivo geral e objetivos específicos que nos propusemos alcançar e a metodologia para a recolha e tratamento dos dados, considerados necessários para levar acabo a nossa investigação.

No capítulo 3, correspondente à fase empírica, vamos efetuar a apresentação, a análise e interpretação dos dados recolhidos, tendo em vista a resposta à questão de investigação e aos objetivos traçados.

Por último, procederemos à análise e discussão dos resultados, de modo a tecer algumas conclusões com base na análise interpretativa anterior, dando assim resposta à pergunta de partida, Será ainda feita uma breve síntese das limitações da pesquisa e serão apresentadas algumas sugestões para futuras investigações que se relacionem com a problemática agora em estudo.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, procura-se, através da revisão da principal bibliografia, consultada e relevante para o tema, a explanação e análise do conceito de qualidade e a sua evolução ao longo do tempo. Na segunda parte do enquadramento teórico, procura-se, igualmente, através da revisão da principal bibliografia consultada, a explanação e análise do conceito de Sistemas de Gestão da Qualidade e a exposição dos três sistemas de gestão da Qualidade na Educação que, neste mesmo instante, nos parecem de maior relevância e divulgação.

## 1. INTRODUÇÃO

A gestão da Qualidade que, nas palavras de Dale (2003), surge nos conceitos da gestão organizacional como uma necessidade premente de as organizações darem resposta aos desafios colocados por um mercado globalizado e cada vez mais agressivo foi, segundo Feigenbaum & Feigenbaum (1999), um dos mais poderosos criadores de crescimento económico, sólido e sustentável, do século XX.

Mas, do que falamos, quando falamos de Qualidade?

Para Brandão (1994), Qualidade é “uma poliédrica palavra-chave que absorve diversas leituras” (p. 76) e nas palavras de Sallis (2002), apesar de toda a sua importância numa qualquer organização, a qualidade é vista, por muitos, como um conceito enigmático e desconcertante de definir e, muitas vezes, difícil de medir. Refere ainda que a percepção de qualidade varia de pessoas para pessoa, nunca tendo existido dois especialistas, no que concerne ao conceito de Qualidade, que tenham chegado a uma mesma conclusão.

Também nas palavras de Camisón, Cruz, & González (2006), o conceito de Qualidade sofre de um dilúvio de definições redundantes que contribuem muito pouco para a clarificação do seu significado.

Já para Dale (2003), a palavra Qualidade, com etimologia na palavra latina “qualis”, que significa “such as the thing really is” (p. 4), embora seja um conceito bastante difícil de compreender e entender, esteja envolto em muitos mitos e confusões e possa apresentar várias definições, no fundo, todas as suas diferentes interpretações vão de encontro à definição internacional, emanada da ISO9000 e consagrada na sua última revisão, em

2015, como “degree to which a set of inherent characteristics ... of an object ... fulfils requirements ...” (ISO, 2015, p. 24).

Independentemente de todas as dificuldades inerentes à construção de um conceito, objetivo e operativo, de Qualidade, principalmente quando aplicado a situações de intangibilidade, é nosso entendimento que já existe um amplo manancial de produção teórica que permite alguma racionalidade na sua abordagem.

Como as abordagens mais subjetivas ao tema terão, no âmbito da presente investigação, interesse nulo ou muito reduzido, decidimos contornar as abordagens mais subjetivas e focarmo-nos, apenas, no campo daquelas definições e conceitos cuja objetividade permite a compreensão dos sistemas que, ao longo dos últimos anos, têm permitido a conceção e a aplicação de sistemas específicos de gestão e de melhoria, dessa qualidade, na produção de bens e serviços. Interessa, pois, sintetizar aquelas que, de certo modo, foram estruturantes para o desenvolvimento de sistemas formais de gestão da qualidade, constituindo-se como pedras angulares de uma cultura organizacional centrada nessa gestão e na melhoria contínua dos seus processos de produção e que, além disso, são adequadas ou aplicáveis na prestação do serviço educativo. Para isso, perscrutaremos uma breve resenha histórica sobre o desenvolvimento do conceito de Qualidade e suas consequências na produção de bens e serviços.

### *1.1. BREVE NOTA HISTÓRICA E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE QUALIDADE*

Embora a gestão da qualidade seja um tema que começou a entrar nos léxicos organizacionais há apenas algumas décadas, o conceito de qualidade, desde sempre esteve associado à realização de inspeções de serviços e produtos acabados, ganhando relevância com revolução industrial.

Com a revolução industrial e a massificação do consumo, e como refere Fernandes (2011), “ocorreram mudanças radicais na administração das empresas” (p. 35), que se viram obrigadas a alterar todo o processo industrial. Estas mudanças originaram um afastamento entre produtores e consumidores, o que levou à quebra de confiança pessoal e do reconhecimento individual, até aí existente, da adequação dum produto ou de um serviço as necessidades individuais de cada consumidor.

A existência de uma escassez de alternativas de oferta, não impediu a quebra da relação de confiança e conhecimento mútuo entre fornecedores e clientes, passando a existir uma

expetativa prévia da adequação de um produto ou serviço aos interesses ou necessidades de quem o adquirisse.

Mas, à medida que a oferta se diversificou e os consumidores adquiriam capacidade de escolha, os fornecedores viram-se na necessidade de produzir, de forma a conseguirem responder às exigências dos consumidores.

Todos os produtos que conseguiram responder a essas novas exigências, obtiveram, por parte dos consumidores, o reconhecimento que permitiu, aos produtores, a angariação de novos clientes, garantindo-lhes maior riqueza e, por conseguinte, a sua própria sobrevivência.

Esta competição, entre produtores de bens e de serviços, irá marcar, do ponto de vista da economia global, todo o século XX, passando também a ser um fator de diferenciação social, na medida em que irá permitir, a todos aqueles que têm essa possibilidade, adquirem os melhores e mais fiáveis produtos e/ou serviços. Como refere Silva (2014), “os que podem, adquirem os melhores e mais fiáveis automóveis e fazem-se tratar nos melhores hospitais ou escolhem as melhores universidades para os seus filhos” (p. 66).

Com a generalização das sociedades democráticas e, conseqüentemente, a igualdade de direitos dos indivíduos, esses fatores diferenciadores foram-se dissipando e os produtores de bens e serviços viram-se pressionando ao cumprimento de exigências mínimas que se enquadrassem nas exigências básicas dos seus consumidores.

Segundo Silva (2014), nos tempos que correm, qualquer individuo espera que, independentemente da gama do seu automóvel, este corresponda às características que lhe foram apresentadas no momento de aquisição, ou a escola que escolheu para os seus filhos, lhes proporcione segurança durante as muitas horas em que nela permanecerão e, no final, as melhores qualificações e competências que lhes garantam sucesso, seja no acesso e percurso no ensino superior, seja no acesso e integração no mercado de trabalho.

É como forma de dar resposta a estas expetativas, que segundo Silva (2014), “constituem a base mais profunda da Qualidade” (p. 66), que surgem os diferentes sistemas e técnicas de gestão, possibilitando às organizações a aquisição de uma posição estratégica no mercado que lhes permita serem preferidas a outras, ou justificando a sua legitimidade de existência.

Segundo Pires (2016), a evolução do conceito de Qualidade e o desenvolvimento das técnicas que lhes estão associadas, principalmente durante o século XX, podem traduzir-se num conjunto de etapas, representadas na figura 1.

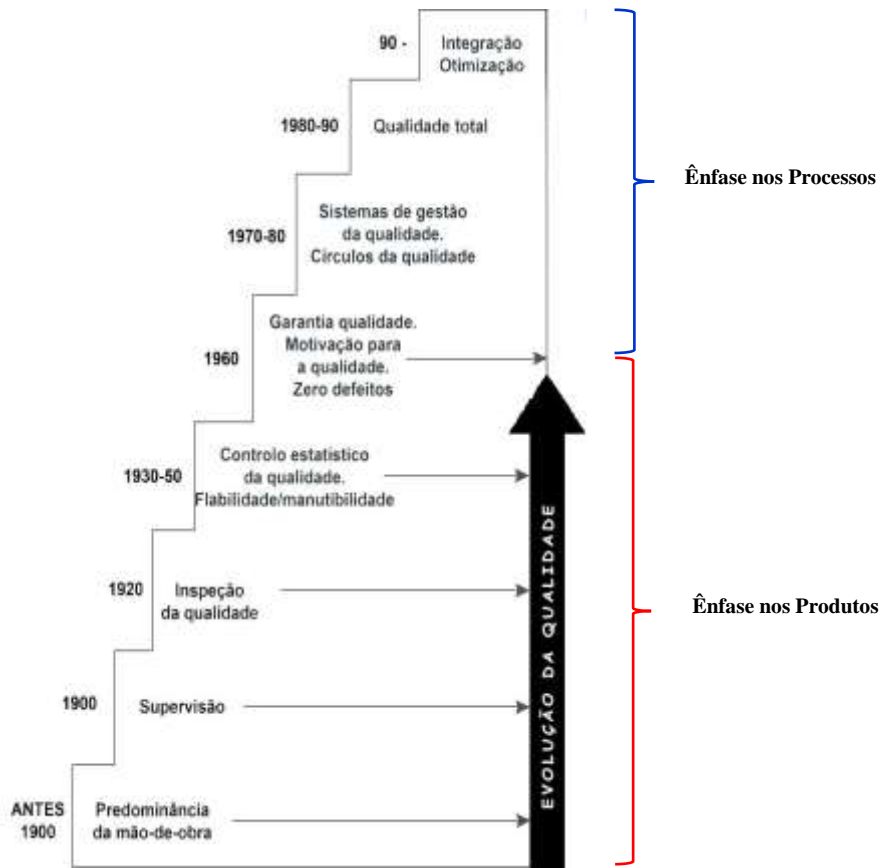


Figura 1 - Evolução da Qualidade. Adaptado de (Pires 2016, p. 47)

Até início do século XX, todo o sistema de produção era, essencialmente, artesanal, cabendo ao artesão a responsabilidade de todas as etapas do processo produtivo, desde a conceção até à comercialização. Existia, portanto, uma ligação direta entre o produtor, que definia, produzia e controlava a qualidade, e o consumidor, o que proporcionava um conhecimento aprofundado das suas necessidades e desejos, possibilitando a criação de produtos que fossem de encontro aos anseios desses mesmos consumidores.

Com a entrada no século XX e até ao final da década de 50, as preocupações focam-se nos próprios produtos, inicialmente por atividades de supervisão direta da manufatura, onde o supervisor assume a responsabilidade pelo controlo de qualidade, evoluindo, posteriormente, e como forma de tentar eliminar defeitos de produção, para a inspeção e seleção, cujo foco principal é a verificação de erros.

Os custos elevados destas operações diretas de controlo, em que, “grande parte eram representados pela não-qualidade” (Zardo, Baum, & Gientorski, 1999, p. 2), ou seja, pelos custos da própria inspeção e do controlo de testes sobre os produtos, levaram ao desenvolvimento de um princípio de aceitabilidade, referente a uma determinada percentagem de defeitos e à introdução duma inspeção indireta da produção através da aplicação de técnicas estatísticas de controlo.

Essas técnicas estatísticas de controlo, que tinham como objetivo, nas palavras de Chiavenato (2004), “obter conformidade com as especificações e proporcionar alto grau de confiabilidade, durabilidade e desempenho nos produtos” (p. 469), estão na raiz do desenvolvimento da standardização industrial, com a criação e fixação de características físicas (dimensões, robustez, etc.) e de normas técnicas de produção e desempenho dos produtos, gerando a uniformização industrial e promovendo a especialização da própria produção de componentes para produtos mais complexos, como máquinas e equipamentos.

Esse desenvolvimento foi financiado, nos países industrialmente mais avançados, pelo advento de instituições de criação e controlo dessas normas técnicas. Surgem assim, em 1916, nos EUA o *American National Standards Institute* (ANSI), em 1917, na Alemanha, o *Normenausschuß der Deutschen Industrie* (NADI), atualmente *Deutsches Institut für Normung* (DIN) e em 1931 a *British Standards Institution* (BSI).

Estes três gigantes da normalização estiveram na base de criação, em 1947, da *International Organization for Standardization* (ISO), como organismo mundial de cooperação para o desenvolvimento e unificação de padrões industriais à escala global, harmonizando os diferentes sistemas de normalização nacionais e coordenando a criação de outras normativas, abrangendo quase todos os aspetos das diferentes áreas produtivas.

Com o fim da II Guerra Mundial, surge a necessidade de reconstrução de toda a destruição causada pelo conflito, originando um impulso no desenvolvimento industrial que levou ao desenvolvimento de outra perspetiva, deslocando a atenção dos produtos para os processos de produção. A “filosofia” dos “Zero Defects” de Philip Crosby, surge como uma referência dessa mudança de paradigma.

Como refere Silva (2014), é a partir dos finais da década de 50 que, sob o forte impulso da regeneração das economias devastadas pela guerra, as teorias e o desenvolvimento de

técnicas de gestão, centradas na Qualidade, começam a ganhar visibilidade e notoriedade e a adesão das empresas a estes princípios constitui um notável fator de diferenciação para os mercados. É neste período que, no que concerne à gestão a qualidade, emergem “os quatro especialistas mais conhecidos ... - Crosby (1979), Deming (1982), Feigenbaum (1983) e Juran (1988).” (Dale, 2003, p. 51) e que, segundo Silva (2014) mais influência tiveram, à escala mundial, no desenvolvimento da Gestão da Qualidade Total (TQM).

Para Dale (2003), são as ideias e teorias destes quatro ‘gurus’ que influenciarão o desenvolvimento da gestão da qualidade nas organizações e o aparecimento de um interesse generalizado, quer teórico quer prático, sobre esta questão. Segundo o autor, os seus ensinamentos podem ser caracterizados pelo foco que cada “guru” coloca nas abordagens ao tema: Philip Crosby (foco na motivação global da empresa), Edward Deming (foco no controlo estatístico dos processos), Armand Feigenbaum (foco nos sistemas de gestão) e Joseph Juran (foco na gestão de projetos), sendo que, as suas teorias, e como refere Silva (2014),

“não só se disseminaram à escala global, sobretudo com a evidência do impacto que tiveram na economia japonesa, ao ponto de lhe facultar uma posição de liderança, como serviram de base ao desenvolvimento de sistemas formais que permitissem quer a regulação do próprio comércio das empresas entre si, quer a proteção dos consumidores em geral.” (p. 67)

Ainda segundo Silva (2014), o melhor exemplo desse progresso é o trabalho que a *International Organization for Standardization (ISO)* tem desenvolvido na produção de normas específicas para o conceito de Qualidade Total, sua gestão e certificação.

Também Casas (2019) refere que, embora se tenha verificado uma evolução do conceito de Qualidade, ao longo de toda a história da humanidade, esta teve o seu apogeu durante o século XX, nos EUA, mais propriamente no final da década de 1920, com o trabalho de Walter Shewhart, responsável pela introdução do conceito de Controlo de Qualidade.

Ainda que, até à década de 50, o conceito de Qualidade mantivesse o foco na produção de produtos acabados, quase circunscrito à ideia de conformidade com uma especificação técnica, ou com normas, segundo Casas (2019), a sua 1ª grande revolução, relacionada com a construção de equipamento militar, dá-se, nos EUA, durante a segunda Guerra Mundial.

Para o autor, a 2<sup>a</sup> grande revolução do conceito de Qualidade, tem lugar durante a década de 50, através dos trabalhos que William Edwards Deming, Joseph Moses Juran, Armand Vallin Feigenbaum e Kaoru Ishikawa conseguiram desenvolver num Japão do pós-guerra, permitindo que o país renascesse como grande potencia económica mundial.

A partir do início da década de 60, com o aumento da oferta, originada pela concorrência entre fabricantes do mesmo tipo de produtos, deu-se o desenvolvimento das técnicas de vendas e de promoção e uma viragem do foco nos produtos para as necessidades do cliente, seus interesses e motivações.

Nesta fase, e como refere Silva (2014), “identificaram-se grupos alvo e conceberam-se produtos que estivessem de acordo com as suas preferências, garantindo faixas de mercado capazes de absorver os volumes de produção.” (p. 68)

Também nesta fase, e com o objetivo de perceber as motivações, necessidades e perspectivas de aquisição dos consumidores, é desenvolvido, por Robert Merton e outros, um instrumento, atualmente conhecido nos meios académicos e científicos, como *focus group* ou grupos de discussão.

A importância de satisfazer as necessidades dos consumidores, torna-se, segundo Silva (2014), “não só um *leitmotive* mas, também, uma orientação das empresas apostadas em crescer ou garantir a sua subsistência num mercado, que tornado mais exigente pela facilitação da oferta, é cada vez mais competitivo.” (p. 68).

Face às novas necessidades demonstradas pelos consumidores, os produtos têm necessidade de ser reinventados, transformados ou, simplesmente, e devido à sua obsolescência, retirados do mercado.

Ainda no que diz respeito à evolução do conceito de Qualidade, a última revisão, em 2015, da ISO 9000, apresenta-nos a mais parcimoniosa delimitação do conceito. No entanto, sendo este conceito, um conceito subjetivo, a sua interpretação, e no que respeita às definições mais sintéticas, poderá suscitar alguma confusão, principalmente, “quando a norma se constitui como base de relações contratuais” (Silva, 2014, p. 69). É aqui que as notas apenas à definição assumem uma relevante importância, principalmente a “Nota 2 à secção”, onde é clarificado o “intrínseco” como algo existente e, por isso, observável ou verificável.

No entanto, e como refere Silva (2014), “a definição de Qualidade fica, em grande medida, dependente do próprio conceito de ‘requisito’ também definido na norma” (p. 69) como:

“Necessidade ou expectativa expressa, geralmente implícita ou obrigatória.

NOTA 1 à secção: “Geralmente implícito” significa que é hábito ou prática comum para a organização ... e para as partes interessadas ... que a necessidade ou expectativa em consideração esteja implícita.

NOTA 2 à secção: Um requisito especificado é um requisito que é expresso, p. ex. em informação documentada....

NOTA 3 à secção: Pode ser usado um qualificador para indicar a especificidade de um requisito, p. ex. requisito de produto..., requisito de gestão da qualidade ..., requisito de cliente ..., requisito da qualidade ....

NOTA 4 à secção: Os requisitos podem ser originados por diferentes partes interessadas ou pela própria organização.

NOTA 5 à secção: Para se atingir uma elevada satisfação do cliente ... pode ser necessário satisfazer uma expectativa de um cliente, mesmo que não esteja declarada nem seja geralmente implícita ou obrigatória.

NOTA 6 à secção: Este é um dos termos comuns e definições básicas para as normas de sistemas de gestão da ISO propostos no Anexo SL do Suplemento ISO Consolidado à Parte 1 das Diretivas ISO/IEC. A definição original foi modificada ao serem acrescentadas as Notas 3 a 5 à secção.” (IPQ, 2015)

Segundo as palavras de Silva (2014), estes conceitos, que se constituem como uma referência em qualquer extensão do conceito de Qualidade e cuja aplicação vai muito para além do âmbito da *International Organization for Standardization* (ISO), parecem clarificar as questões fundamentais, no que respeita à sua aplicação à produção ou na avaliação de produtos e serviços pelos seus clientes. Ainda segundo o autor, verifica-se uma diferença de escala entre a especificação dos “requisitos” e a avaliação dum produto ou serviço, retratada na definição de qualidade da ASQ:

“A subjective term for which each person or sector has its own definition. In technical usage, quality can have two meanings: 1. the characteristics of a product or service that bear on its ability to satisfy stated or implied needs; 2. a product or service free of deficiencies.” (ASQ, 2020)

Como a avaliação da qualidade de um bem ou serviço está diretamente relacionada com especificação dos requisitos considerados na sua produção, essa especificação permite, nas palavras de Silva (2014), “que a Qualidade seja uma característica verificável e que pode ser gerida.” (p. 70)

Com a evolução do conceito de Qualidade e a introdução, por parte do órgão de gestão das organizações, da prevenção do erro, em oposição à detecção, e como refere Dale (2003), “Quality planning and continuous improvement truly begin” (p. 26). Ainda segundo as palavras do autor, com a integração de esforços dos diferentes departamentos e o envolvimento de toda a organização no processo de melhoria continua da qualidade, chega-se ao nível seguinte da gestão da qualidade, a *Total Quality Management (TQM)*, conceito até hoje dominante e aplicável tanto à produção de bens como de serviços.

Embora existam muitas interpretações e definições de TQM, para Dale (2003),

“TQM is the mutual co-operation of everyone in an organization and associated business processes to produce value-for-money products and services which meet and hopefully exceed the needs and expectations of customers”. (p. 26)

Também a definição de Qualidade Total, citada em Martinelli (2009), indo de encontro ao conceito defendido por Dale (2003), contem os principais ingredientes que deverão ser os pressupostos da Qualidade numa qualquer organização:

“Qualidade Total é o modo de gestão de uma organização, centrado na qualidade, baseado na participação de todos seus membros, visando sucesso a longo prazo, por meio da satisfação do cliente e dos benefícios para todos os membros da organização e sociedade” (NBR ISO 8402: 1994).” (p. 28)

Nas palavras de Dale (2003), o conceito direciona-se para uma “filosofia de gestão” onde, com recurso a todas as técnicas de controlo da qualidade que se foram desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo de décadas, se pretende: 1) satisfazer as necessidades e atender aos requisitos dos clientes e, se possível, exceder as suas “expetativas” e 2) atingir os objetivos de eficácia, através da produção de produtos que agradem aos consumidores, e eficiência, através de uma produção ao mais baixo custo, alcançada pela maximização do potencial de todos os colaboradores e, com isso, um esforço persistente de melhoria continua do desempenho geral da organização.

Mas, para que a melhoria continua possa ser uma realidade, constante e permanente, “There must be a commitment and structure to the development of employees, with recognition that they are an asset which appreciates over time.” (Dale, 2003, p. 28). Só assim será possível o seu completo envolvimento na construção daquilo que se considera ser uma cultura da Qualidade:

“It is necessary to create an organizational culture that is conducive to continuous quality improvement and in which everyone can participate.” (Dale, 2003, p. 29)

No entanto, a Qualidade definida como “a conformidade do produto às suas especificações” de Crosby, “a ausência de deficiências” de Juran ou “a correção dos problemas e de suas causas” de Feigenbaum, e como refere Silva (2014),

“embora constituam poderosos descritores e tenham servido de fundamento à implementação de sistemas progressivamente sofisticados de gestão da qualidade, tornam-se insuficientes para uma normalização globalizante e para dar resposta à necessidade do desenvolvimento dum sistema que não só alcance, mas que também possa “garantir” a qualidade dum produto”. (p. 68)

E como forma de resolver e dar resposta a esse desiderato, as instituições dedicadas à standardização, criam os primeiros sistemas de gestão da qualidade.

## 2. OS SISTEMAS DE GESTÃO DA QUALIDADE. SISTEMAS EM USO NA ESCOLA.

Segundo a norma NP EN ISO 9000:2015, um sistema de gestão da qualidade “inclui atividades que permitem à organização identificar os seus objetivos e determinar os processos e recursos requeridos para atingir os resultados desejados”, sendo que, “uma organização focada na qualidade promove uma cultura que se traduz em comportamentos, atitudes, atividades e processos que proporcionam valor ao satisfazer as necessidades e as expectativas dos clientes e de outras partes interessadas relevantes”. (IPQ (ISO 9000), 2015, p. 7 e 8)

A mesma norma, define um sistema de gestão, como um “conjunto de elementos interrelacionados ou interatuantes de uma organização para o estabelecimento de políticas e objetivos e de processos para atingir esses objetivos.” e um sistema de gestão da qualidade como “parte de um sistema de gestão que se refere à qualidade”. (IPQ (ISO 9000), 2015, p. 23)

Segundo o referencial normativo NP EN ISO 9001:2015, um sistema de gestão da qualidade tem como principal objetivo a satisfação dos clientes e a sua adoção “é uma decisão estratégica para uma organização que pode ajudar a melhorar seu desempenho global e a prover uma base sólida para iniciativas de desenvolvimento sustentável.” (IPQ (ISO 9001), 2015, p. 7)

No entanto, embora, atualmente, a garantia da qualidade seja parte integrante da gestão de uma qualquer organização, constituindo nesta um subsistema, nas palavras de Pires (2016), um investimento num sistema de gestão da qualidade, na ótica do produtor, “só é justificado em função dos benefícios” (p. 57), aportando sempre razões de ordem externa, através da garantia, que tem que ser transmitida ao cliente, de que a qualidade está a ser alcançada e de ordem interna, através da garantia, que tem que ser transmitida à gestão da organização, de que a qualidade está a ser alcançada ao mínimo curso.

Também Pinto & Soares (2018), refere que, um sistema de gestão da qualidade, “se for encarado por toda a Organização como uma mais valia, pode aportar benefícios valiosos” (p. 16), tanto a nível de relações internas, com a redução de custos, o aumento da motivação dos colaboradores e a melhoria do clima organizacional, como ao nível externo, com a melhoria da relação com os clientes e da própria imagem externa da organização.

Ainda neste contexto, Pires (2016) refere que, enquanto a Gestão da Qualidade relaciona a coordenação das atividades de gestão e controlo de uma organização, com vista à obtenção da qualidade, a Gestão da Qualidade Total, amplia os conceitos da gestão e controlo “a todas as atividades, a todos os produtos e processos” (p. 45), exigindo o envolvimento de todos os colaboradores e a existência de um conjunto, bem definidos, de instrumentos, de acompanhamento e avaliação, de modo a tornar possível a satisfação de clientes, ou seja, a perceção que estes adquirem “quanto ao grau de satisfação dos seus requisitos.” (Andrade, et al., 2004, p. 171)

Já para Silva (2014), “um dos pressupostos determinantes da possibilidade da aplicação dum sistema para gerir a qualidade de bens e serviços é o de que o respetivo processo produtivo é claro e racional.” (p. 70).

Esta racionalidade que, nas palavras de Silva (2014), se pode encontrar nos diferentes modelos da produção industrial, naquilo que é a programação e planeamento ou as linhas

de trabalho fabril, “pode ser descrita por um modelo sequencial, do tipo *input-transformação-output*”, que facilmente se adapta a “situações em que existem poucos ou nenhum fator capazes de perturbar quer a sequencialidade quer o determinismo processual”. (Silva, 2014, p. 70)

Realmente, e ainda segundo as palavras de Silva (2014), “a produção industrial vive deste determinismo”, permitindo-lhe, através do controlo das matérias primas (entradas/inputs) e do controlo da maquinaria e mão de obra (transformação), garantir que o produto final (*outputs*) cumpre, dentro de uma escala de erro preestabelecida, as especificações ou requisitos definidos para a produção.

No entanto, quando se passa para a esfera dos serviços, e uma vez que não existe um produto acabado e visível que possa ser alvo, imediato, de avaliação, por parte dos clientes, a adoção de um modelo linear e simplista como este, poderá, e como refere Silva (2014), “acarretar problemas que podem perturbar a aplicação de qualquer processo que pretenda gerir a qualidade desse mesmo ... serviço.” (p. 71)

Alguns desses problemas poderão surgir quando a esfera desses serviços passa a ser o serviço educativo que é operado no processo ensino-aprendizagem e que, pela sua natureza, consideramos corresponder a uma coprodução, na medida em que, e como refere Silva (2014), “o resultado do serviço se define como uma ‘mudança de estado’”, fruto da ação direta de vários intervenientes, e “só alcançável pela participação ativa do próprio cliente” (p. 71), alunos e/ou Encarregados de Educação, podendo, o resultado esperado, sair do controlo do prestador do serviço.

Isso mesmo é defendido por Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1985), quando referem que, a intangibilidade do serviço, dificulta a compreensão, que a organização pode adquirir, acerca da perceção dos clientes em relação aos serviços e a qualidade dos serviços:

“Because of service intangibility, a firm may find it more difficult to understand how consumers perceive services and service quality.” (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1985, p. 42)

Nesse contexto, alguns autores, como Holmqvist & Grönroos (2012) defendem que o encontro de serviços depende da iteração que o cliente assume com a organização prestadora do serviço e do papel que este assume enquanto participante:

“The service encounter depends on the interaction between consumer and company, with an active role for the consumer as a participant.” (Holmqvist & Grönroos, 2012, p. 430)

e como Kelley, Skinner, & Donnelly (1992), que referem que, para efeitos de gestão do serviço, o cliente deve ser visto como um membro da organização ou “colaborador parcial”:

“for the purposes of service management customers should actually be viewed as organizational members or “partial employees” (Kelley, Skinner, & Donnelly, 1992, p. 198)

e que, nesse caso, as contribuições para a prestação do serviço, feitas pelos clientes devem ser levadas em linha de conta para a avaliação do desempenho e da qualidade do serviço:

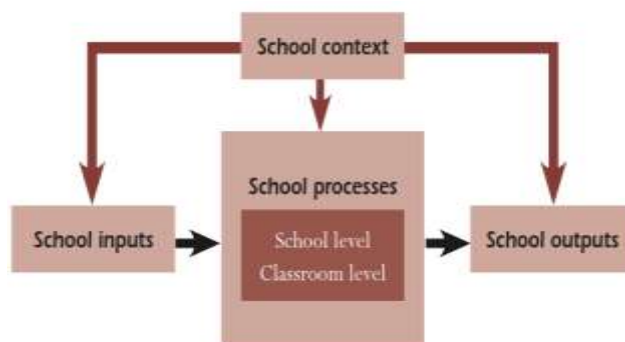
“If the service encounter is considered an agency relationship and customers are considered organization members or “partial employees,” then any assessment of service performance and quality must consider the contributions to service delivery made by customers.” (Kelley, Skinner, & Donnelly, 1992, p. 199)

No que respeita à produção educativa, e como refere Silva (2014), existe um modelo, “muito utilizado na literatura internacional”, que tem sido difundido nos diferentes relatórios e estudos sobre a educação, elaborados pela OCDE.

Esse modelo, apresentado no estudo OCDE (2005), analisou, a partir dos resultados do PISA 2000, quais os fatores que estavam associados à qualidade e à equidade no desempenho dos alunos e nos resultados das escolas.

O estudo, que teve como alvo a eficácia educacional, considerou um conjunto de fatores, agregados a três linhas de investigação: estudos de orientação económica sobre as funções da produção educativa; estudos sobre a eficácia da escola, centrados nas características de organização e gestão e estudos sobre a eficácia instrucional que se centram na gestão de aula e nas estratégias de ensino.

O modelo apresentado, teve por base o modelo de produção do tipo *input*-transformação-*output*, ao qual foi acrescentado um fator moderador: o contexto da escola (*school context*) que, como refere o estudo, “deve ser considerado como uma fonte de “*inputs*” e de constrangimentos” e, ao mesmo tempo, como “gerador de resultados desejados, no sentido das metas da escolaridade”. (OCDE, 2005, p. 12)



*Figura 2 - Modelo de funcionamento da escola (OCDE, 2005, p. 12)*

O modelo, enquanto explicação, poderia funcionar se atendêssemos às suas limitações na aplicação a uma situação tão complexa como a da prestação do serviço educativo, sobretudo na sua componente do ensino-aprendizagem que, na figura, aparece identificado pelo nível “sala de aula”. No entanto, o modelo seria aceitável, nas palavras de Silva (2014), “para todos os outros processos desenvolvidos no conjunto da organização e para os universos da “administração e logística” e da “investigação e desenvolvimento”” (p. 72).

Com a entrada em vigor, a 1 de janeiro de 2016, da resolução da Organização das Nações Unidas, intitulada ‘Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável’, aprovada por unanimidade, em Nova Iorque, a 25 de setembro de 2015 (ONU, 2015), e constituída por 17 objetivos, do qual, e no que à educação diz respeito, se destaca o objetivo 4 – “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU 2016, p. 8) e, por sua vez, com a publicação, em 2017, por parte da UNESCO, do “Guia para assegurar a inclusão e a equidade na educação”, acreditamos que tenha surgido a necessidade de reformulação do modelo referido atrás, de modo a que pudesse contemplar todo um conjunto de outros fatores, independentes do contexto da escola e que incluíssem características dos alunos que, funcionando como inputs, são determinantes para a qualidade e a equidade no processo ensino-aprendizagem.

Assim, em 2018, com a publicação do estudo “Education at a Glance 2018: OECD Indicators”, a OCDE apresenta um conjunto, comparável e atualizado, de indicadores refletem um consenso entre os profissionais, sobre como medir o estado atual da educação.

Esses indicadores, que permitem obter informação sobre os investimentos feitos na educação, sobre o funcionamento e evolução dos sistemas de educação e sobre os retornos inerentes a esses investimentos, são organizados numa estrutura que permite distinguir quais os intervenientes nos sistemas educativos, agrupá-los de acordo com as questões que abordam e examinar os fatores que têm influência nas políticas de educação:

“The indicators provide information on the human and financial resources invested in education, how education and learning systems operate and evolve, and the returns to investments in education. ...

The indicators are organised within a framework that distinguishes between the actors in education systems, groups them according to the types of issues they address, and examines contextual factors that influence policy.” (OCDE, 2018, p. 18)

Esta estrutura, apresenta-se como uma estrutura versátil, podendo ser utilizada para incluir o modelo de funcionamento de uma qualquer entidade educativa, desde um sistema educativo, como um todo, até uma instituição em particular ou um contexto de sala de aula.

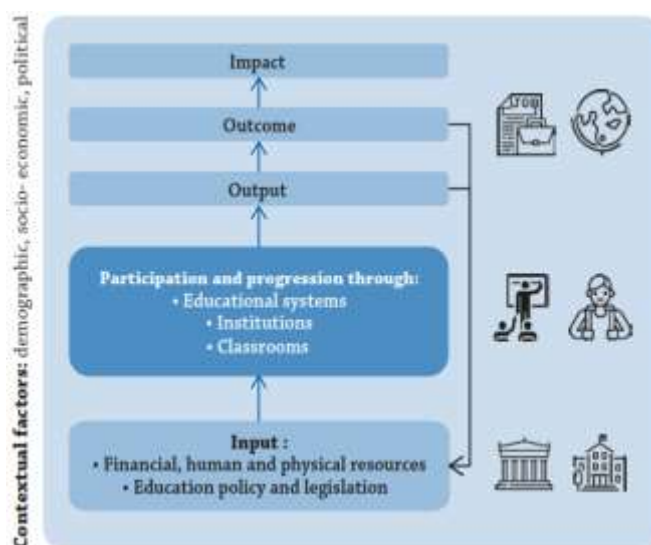


Figura 3 - Estrutura de organização dos indicadores Education at a Glance (OCDE, 2018, p. 13)

Como o próprio estudo reconhece, embora o programa da OCDE ‘Indicators of Education Systems (INES)’, procure avaliar o desempenho dos sistemas educativos nacionais como um todo, muitas características importantes do desenvolvimento, funcionamento e impacto dos sistemas educativos só poderão ser avaliadas, através de uma análise dos resultados e das suas relações com inputs e processos ao nível de indivíduos e instituições.

É nesse âmbito que, na estrutura acima, numa primeira dimensão, são identificados 3 níveis de intervenientes: 1) os sistemas educativos no seu conjunto; 2) os prestadores de serviços educativos (instituições, escolas) e as estratégias educativas de cada instituição (salas de aula, professores) e 3) os alunos como participantes ativos no processo ensino-aprendizagem.

E numa segunda dimensão, os indicadores são agrupados em três categorias: 1) Indicadores sobre a produção (*Output*), os resultados (*Outcome*) e o impacto (*Impact*) dos sistemas educativos, onde são analisadas as competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o efeito na obtenção de emprego e prossecução do ensino superior e o efeito indireto, a longo prazo, dos resultados, tais como conhecimentos e competências adquiridas, contribuições para o crescimento económico, bem-estar e coesão social e equidade; 2) Indicadores sobre a participação e progressão dentro das entidades educativas, onde se avalia a probabilidade de os alunos conseguirem aceder, inscrever-se e completarem diferentes níveis de escolaridade, bem como as várias vias seguidas entre os tipos de programas e os níveis de ensino; 3) Indicadores sobre a entrada nos sistemas educativos ou no ambiente de aprendizagem, onde se obtêm informações acerca dos recursos humanos (professores e outros funcionários), físicos (edifícios e infraestruturas) e financeiros, acerca do contexto em sala de aula (estratégias, metodologias e currículo) e acerca da liderança e autonomia de cada instituição.

Focando-nos no domínio deste projeto, pese embora o processo ensino-aprendizagem assuma, desse logo, o papel de relevo, que lhe cabe, em qualquer serviço educativo, e sendo esta, uma estrutura versátil e adaptativa, abordaremos a aplicação do modelo à instituição, enquanto prestadora do serviço educativo e onde o aluno assume, desde logo, uma participação ativa, na medida em que, além de principal recetor do serviço prestado, é sobre ele que se opera a “mudança de estado”, só possível pela sua contribuição através duma clara assunção do seu papel no processo, da sua motivação e capacidade.

São apresentados os fatores demográficos, socioeconómicos e políticos, como fatores externos que podem funcionar como condicionantes à interpretação dos indicadores globais de cada sistema educativo e características como género, idade, estatuto socioeconómico ou contexto cultural, como condicionantes dos resultados educativos dos alunos.

Dos fatores de condicionamento do aluno, enquanto input do processo, pode-se sublinhar como determinantes: o impacto do desinvestimento financeiro na educação dos países, quer motivado por decisões políticas, quer por crises económico/financeiras e, podendo ser influenciado por este desinvestimento, o rácio professor-aluno, na medida em que, a dimensão da turma pode influenciar a iteração professor-aluno, naquilo que é o tempo que cada professor pode disponibilizar para cada um, principalmente, e como refere Silva (2014), “quando existem casos que impliquem a necessidade de estratégias de ensino ou instrução diferenciadas e adaptativas” (p. 73); Salienta-se ainda o envolvimento parental, como uma parceria fundamental na relação escola-família e a existência de uma instrução estruturada que instigue a autonomia, a cooperação e o fornecimento de feedback que estimulem a motivação e a autoconfiança dos alunos.

A nossa perspetiva sobre a gestão da qualidade na prestação do serviço educativo, e tendo por base o quadro concetual implícito na estrutura apresentada, é de que essa gestão é possível na medida em que, através da análise de cada elemento do quadro e da iteração entre eles, podem ser conhecidos os fatores ou variáveis que permitem compreender como, a partir das condições de entrada (inputs), se alcançam determinados resultados imediatos (outputs) e a longo prazo (outcomes) e ainda, de forma indireta, os impactos futuros no crescimento económico, bem estar e coesão social e equidade (Impacts), que satisfazem todos as partes interessadas no trabalho da instituição escola.

A gestão da qualidade na prestação do serviço educativo é, assim, uma função da organização que implica o conhecimento profundo sobre o contexto político e socioeconómico onde organização opera e, pela reflexão sobre esse conhecimento, o desenvolvimento de estratégias de ação que conduzam às alterações dessa realidade de acordo com os objetivos e metas definidos pela legislação em vigor e pelo Objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), "Garantir o Acesso à Educação Inclusiva, de Qualidade e Equitativa, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo aa Vida Para Todos" (ONU, 2016, p. 23). Esta gestão pode ser encarada de modo informal, ad-hoc, ou formal e ser concretizada por ações descontínuas e pontuais ou contínuas e sistemáticas.

Como os sistemas formais e sistemáticos, pressupõem a existência de uma estrutura pré-definida que minimiza a ocorrência de erros e desvios devidos a procedimentos incorretos, não justificados ou desajustados, perfila-se, desde logo, como uma vantagem,

agregado ao facto de, e como refere Silva (2014), “dotar a organização de um recurso útil para a prática do benchmarking, ou seja, dum instrumento para a sua comparação com outras organizações congéneres permitindo-lhe identificar a sua posição face a outros.” (p. 75)

Apresentaremos os três sistemas de gestão da Qualidade na Educação que, neste mesmo instante, nos parecem de maior relevância e divulgação: 1) SERVQUAL, no âmbito da gestão da qualidade dos serviços, 2) CAF, no âmbito autoavaliação e melhoria do desempenho organizacional e 3) EQAVET, no âmbito da gestão da qualidade na educação e formação profissional, como metodologias – tentando sempre a contextualização dos exemplos a que viermos a recorrer no domínio do serviço educativo.

### *2.1. O SERVQUAL*

A subjetividade da avaliação da qualidade dos serviços que, segundo Kenyon & Sen (2015), tem por base a perceção que os clientes adquirem, através de avaliações qualitativas, do quão bem eles acreditam que o serviço atendeu às suas expectativas, desde sempre solevou especificidades que as correntes teóricas, sobre a temática, têm ajudado a clarificar e definir, diferenciando-as daquelas que são próprias da produção de bens tangíveis, onde, segundo Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1988), a qualidade se pode associar a indicadores como a durabilidade e o número de defeitos, enquanto que, nos serviços, a qualidade surge como uma construção abstrata e elusiva, devido a três características que lhes são exclusivas: intangibilidade, heterogeneidade e inseparabilidade da produção e do consumo, pelo que, de acordo com estes autores, na ausência de medidas objetivas, a medição das perceções de qualidade dos consumidores é a abordagem mais adequada para avaliar a qualidade de um serviço.

Sendo, a qualidade dos serviços, descrita, nos início dos anos 80, como amplamente indefinida e não pesquisada, e dada a sua reconhecida importância para empresas e consumidores, Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1985), partindo de duas premissas fundamentais para a definição da qualidade nos serviços: 1) qualidade é uma comparação entre a expectativa do consumidor e o desempenho do prestador e, 2), a avaliação da qualidade envolve, não só, os resultados, mas também os processos ou formas de prestação do serviço, conceberam um modelo, baseado em 10 dimensões determinantes da perceção da qualidade do serviço, que possibilita a medição da qualidade pela

comparação entre as expectativas do consumidor sobre o serviço e a sua percepção sobre a performance do serviço, quando prestado - o SERVQUAL.

Para as 10 dimensões: Fiabilidade, Responsividade, Competência, Acessibilidade, Cortesia, Comunicação, Credibilidade, Segurança, Compreensão/Conhecimento do cliente e tangíveis (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, A conceptual model of service quality, 1985, p. 47), foram gerados 97 itens, aproximadamente 10 itens por dimensão, representando aspetos parcelares dessas mesmas dimensões. (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988, p. 17)

Como forma de resolver problemas de multidimensionalidade do modelo inicial, Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1988), procederam ao seu refinamento, que começou com a supressão de alguns itens. Esta reestruturação, que passou por várias fases, chegou a funcionar com 34 itens e 7 dimensões distintas. Por fim, este refinamento resultou no modelo RATER, com a sua redução para apenas 5 dimensões (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988, p. 23):

1. Confiabilidade (**R**eliability) – pretende avaliar a capacidade de a organização conseguir executar o serviço de maneira confiável, precisa e de acordo com o que foi prometido;
2. Garantia (**A**ssurance) – pretende avaliar a capacidade da organização e dos seus colaboradores em transmitir confiança e segurança nos serviços que presta;
3. Tangíveis (**T**angibles) – pretende avaliar a qualidade dos recursos físicos necessários para a prestação do serviço, desde as infraestruturas, equipamentos e pessoal, ou seja, todos os aspetos tangíveis;
4. Empatia (**E**mpathy) – pretende avaliar a capacidade da organização em personalizar e individualizar os serviços que presta, de acordo com necessidades;
5. Responsividade (**R**esponsiveness) – pretende avaliar a capacidade de resposta da organização e a sua disposição em solucionar questões/dúvidas ou problemas que surjam.

Tendo por base estas 5 dimensões, foi recriado o modelo com 22 itens e com uma escala, tipo Lickert, de sete pontos. Este modelo, que segundo Stodnick & Rogers (2008), exhibe confiabilidade e validade convergente e divergente, tem sido alvo de diversas revisões e melhoramentos, quer pelos autores (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1991; 1994), quer

por outros investigadores, sendo um modelo que, nas palavras de Silva (2014), “tem sido utilizado em muitas áreas de atividade, incluindo o campo educacional” (p. 91).

O modelo, tendo como pressuposto que a qualidade pode ser medida pela comparação entre as expectativas do consumidor sobre o serviço e a sua percepção sobre a performance do serviço, quando prestado, pode ser usado para avaliar a qualidade de uma determinada organização, pela análise das respostas ao grupo de itens que correspondem a cada dimensão, ao longo de cada uma das cinco dimensões ou a qualidade global dos serviços prestados pela organização, considerando todo o conjunto das cinco dimensões. Isto permite à organização perceber, não só, qual a percepção global dos clientes em relação aos serviços prestados, como também, quais as dimensões que poderão requerer mais atenção ou reajustamentos, de forma a conseguir melhorar a prestação dos serviços e a minimizar o risco de insatisfação do consumidor que, como refere Shahin (2006), poderá ocorrer sempre que, pela superioridade das expectativas relativamente à performance do serviço prestado, se verifique uma percepção da qualidade do serviço menos satisfatória.

Esta diferença entre a expectativa inicial do cliente e a sua percepção sobre o serviço prestado, pode ter origem num conjunto de discrepâncias ou lacunas (gaps), que foram identificadas por Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1985) e descritas como:

- Gap 1. diferença entre as expectativas do consumidor e a percepção do prestador do serviço sobre essas expectativas;
- Gap 2. diferença entre as percepções do prestador do serviço sobre as expectativas do consumidor e a especificação da qualidade do serviço;
- Gap 3. diferença entre as especificações da qualidade do serviço e o serviço efetivamente prestado;
- Gap 4. diferença entre o serviço prestado e a expectativa criada pela comunicação externa (p.ex. a publicidade);
- Gap 5. diferença entre o serviço esperado e o serviço percebido.

Sendo o modelo de lacunas (gaps), nas palavras de Brown & Bond (1995), uma das mais bem recebidas e heurísticamente mais valiosas contribuições para a literatura sobre os serviços, Luk & Layton (2002) evidenciaram empiricamente a existência de mais duas lacunas (gaps) que poderão ter impacto direto na qualidade geral do serviço. Também

Shahin (2006), apresenta uma interpretação gráfica do modelo SERVQUAL expandido, com a adição de mais duas lacunas (gaps), descritas como:

Gap 6. diferença a expectativa dos clientes e a percepção dos funcionários;

Gap 7. diferença entre a percepção dos funcionários e a percepção da gestão.

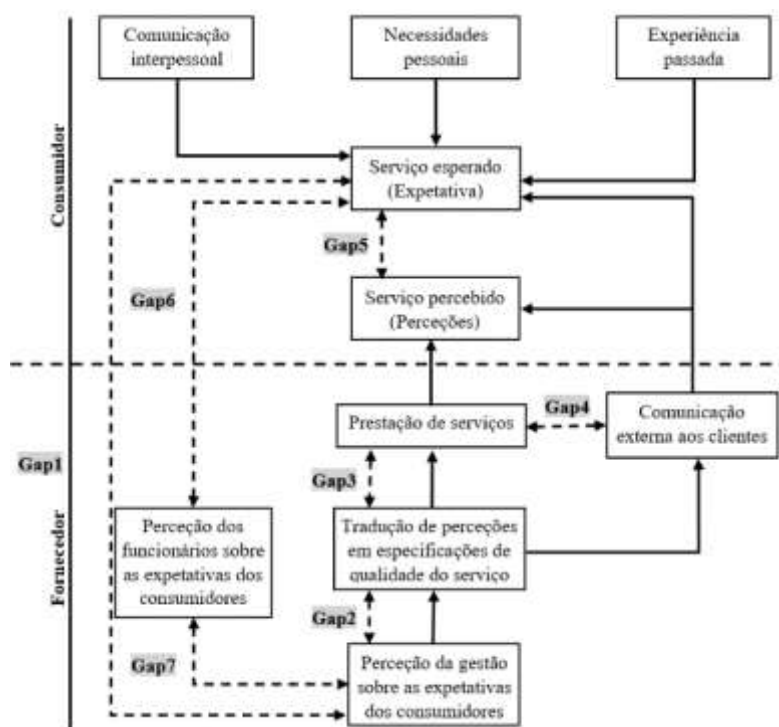


Figura 4 - Modelo de lacunas (Gaps) na qualidade dos serviços (adaptado de (Shahin, 2006, p. 3))

Como refere Shahin (2006), das diferentes lacunas identificadas, apenas a lacuna 5 (Gap5) diz diretamente respeito ao cliente, pertencendo todas as outras às funções relacionadas com a prestação do serviço. Por isso, segundo o autor, é sobre esta lacuna (Gap5) que o modelo SERVQUAL pretende ter influência ao permitir medir o grau de satisfação verificado pelos clientes.

Apesar de, desde a sua origem, o modelo SERVQUAL ter sido amplamente utilizado na avaliação dos mais diferentes tipos de serviço e existir inúmera literatura que referencia essa utilização, o que pode subentender o interesse que suscita junto da comunidade científica, “a escala SERVQUAL continua a ser objeto de algum criticismo relacionado quer com a sua construção, quer com a sua utilização para medir expectativas e percepções” (Silva, 2014, p. 92). No entanto, a sua utilização alargada, no âmbito das instituições educativas, principalmente em instituições de ensino superior, e como refere Silva (2014),

“não deixa de constituir uma evidência através da vasta literatura sobre tal aplicação” (p. 92).

Sendo o serviço educativo, um serviço com especificidades muito próprias, no seguimento do que referem Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1988), poderá existir a necessidade de uma adaptação, da escala original, ao contexto do sistema educativo, principalmente no que aos itens relacionados com cada uma das cinco dimensões diz respeito, quer seja em termos gerais, para a globalidade dos serviços disponibilizados pelas instituições de ensino, quer seja na sua aplicação em processos concretos como o de ensino/aprendizagem. Neste contexto, de referir, a existência de várias escalas SERVQUAL adaptadas ao contexto educativo, principalmente a nível de ensino superior, criadas por vários autores, como por exemplo, Arambewela & Hall (2006), Stodnick & Rogers (2008), Rózsa (2010) ou mais recentemente, Saliba & Zoran (2018) e Darawong & Sandmaung (2019).

Relativamente à aplicação do SERVQUAL no ensino secundário, embora alguma escassez de referências, podem-se referir algumas publicações como a de Sahney, Banwet, & Karunes (2004), na avaliação da satisfação dos estudantes em escolas secundárias indianas, com recurso a uma escala adaptada, a de Ramseook-Munhurrun, Naidoo, & Nundlall (2010), na avaliação da perceção dos educadores sobre a qualidade do serviço em escola de uma das 4 regiões das ilhas Maurícias, com recurso à criação de um instrumento (EDUSERV), tendo por base o modelo SERVQUAL ou mais recentemente, a de Manzoor (2018), na avaliação da diferença entre a satisfação dos alunos e o desempenho da gestão da escola em relação à qualidade do serviço prestado, nas escolas publicas de Punjab, no Paquistão, com recurso a uma escala adaptada.

No âmbito deste projeto, a escala SERVQUAL irá ser utilizada para a criação do guião que será utilizado nas entrevistas aos Encarregados de Educação.

## *2.2. CAF - COMMON ASSESSMENT FRAMEWORK*

Para Bugdol & Jarzebink (2010), um dos métodos para a implementação da Gestão da Qualidade Total (TQM) na administração pública, é a utilização de vários modelos de excelência, donde se destaca a Common Assessment Framework (CAF), como um instrumento de autoavaliação que pode ser utilizado, central ou localmente, pelas organizações públicas.

A CAF (Common Assessment Framework), como ferramenta da Gestão da Qualidade Total (TQM) direcionada para a autoavaliação, é inspirada nos Modelos da EFQM<sup>1</sup> e da Academia Speyer<sup>2</sup> (Staes & Thijs, 2005, p. 41) e resultou da cooperação de sucessivas Presidências da União Europeia (Reino Unido e Áustria em 1998, Alemanha e Finlândia em 1999 e Portugal em 2000), tendo como objetivo, ajudar as organizações do setor público a melhorar o seu desempenho e eficácia. (DGAEP, 2020)

Especificamente concebido e desenvolvido para o setor público, independentemente de ter sido lançada, em 2000, por iniciativa dos governos europeus, é utilizada, atualmente, em mais de 4000 organizações públicas, distribuídas por 59 países (EIPA, 2020).

### **2.2.1 Origem e evolução**

Segundo Engel (2002), a CAF surgiu da necessidade de existência de uma ferramenta de Autoavaliação uniforme, simples e gratuita, que ajudasse os organismos públicos, em toda a União Europeia, a entenderem e empregarem técnicas modernas de gestão e todos aqueles organismos que se queriam aventurar, com vista a melhorar o seu desempenho, na utilização de sistemas de gestão da qualidade.

A sua 1ª versão, ‘CAF 2000’, foi apresentada em maio de 2000, em Lisboa, durante a 1ª Conferência da Qualidade para as Administrações Públicas da U.E – *Partilhar as Melhores Práticas*. (DGAEP, 2020).

Em 2002, surge a 1ª revisão, originando a ‘CAF 2002’, apresentada em outubro desse ano, durante a 2ª Conferência da Qualidade para as Administrações Públicas da União Europeia, que decorreu em Copenhaga, na Dinamarca. Esta revisão foi decorrente de uma avaliação ao modelo existente e que teve por base um estudo conduzido, nesse mesmo ano, pelo EIPA<sup>3</sup>, sobre a utilização da CAF na Europa e onde se evidenciou a necessidade

---

<sup>1</sup> European Foundation for Quality Management (EFQM), constituída em 1989, por dirigentes de catorze grandes companhias europeias, que consideraram fundamental a criação de uma organização que impulsionasse a melhoria da qualidade nas organizações europeias. No seguimento desta ideia, em 1991 criaram o Prémio Europeu da Qualidade da EFQM e, subjacente a este prémio, está o Modelo de Excelência da EFQM, assente no conceito da TQM.

<sup>2</sup> Instituto Alemão de Ciências Administrativas

<sup>3</sup> European Institute of Public Administration

de simplificar e melhorar o modelo, de modo a adaptá-lo, ainda mais, ao setor público. (Staes, Thijs, Stoffels, & Geldof, 2011, p. 36)

Em 2006, e após mais um estudo realizado pelo EIPA em 2005, onde se revelou a necessidade de reajustamentos no modelo existente, nomeadamente ao nível da coerência, simplicidade e facilidade de uso, a CAF sofreu nova reformulação, originando a ‘CAF 2006’, apresentada durante a 4.<sup>a</sup> Conferência para a Qualidade das Administrações Públicas da União Europeia, ocorrida na Finlândia e cujo resultado foi uma melhor e mais consistente definição para os critérios e subcritérios, melhorias das formulações e nas formas de avaliação e pontuação (Staes, Thijs, Stoffels, & Heidler, 2010, pp. 36-37).

Em 2010, durante o 4º Evento Europeu da CAF, realizado em Bucareste, Roménia, foi apresentado o modelo CAF adaptado à Educação (Staes, Thijs, Stoffels, & Geldof, 2011, p. 13) e em 2012, após a realização do 5º Evento Europeu da CAF, na cidade de Oslo, Noruega, cerca de 400 utilizadores do modelo apresentaram sugestões para a sua melhoria, dando origem a terceira revisão do modelo, ‘CAF 2013’. Segundo a DGAEP (2020), esta revisão tornou o modelo “mais robusto do que antes, melhor preparado e equipado para apoiar o setor público em benefício de todas as partes interessadas em geral e dos cidadãos em particular”.

Nos finais de 2019, surge a ‘CAF 2020’, a 5ª e atual versão do modelo inicial, que resulta da intensa colaboração entre os Correspondentes Nacionais da CAF dos Estados Membros da União Europeia e cujo objetivo é responder melhor ao desenvolvimento e evolução da gestão pública e da sociedade, com o foco nos desafios atuais que se colocam às organizações públicas como a digitalização, a agilidade, a sustentabilidade e a diversidade. (EIPA, 2020, p. 4)

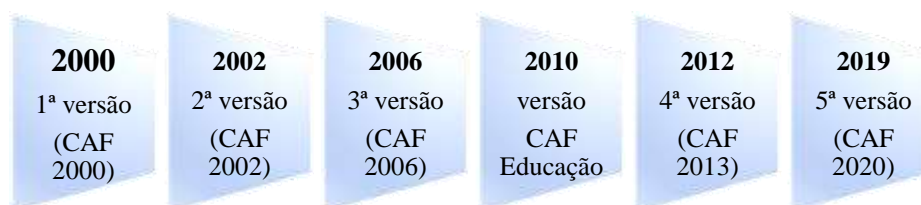


Figura 5 - Linha temporal das diferentes versões da CAF (Common Assessment Framework)

### 2.2.2 Estrutura da CAF

Como referido em EIPA (2020), a CAF é um modelo de gestão de desempenho que age como uma ‘bussola’, de forma a ajudar os órgãos de gestão a encontrar os caminhos para a excelência, baseando-se na premissa de que excelentes resultados em desempenho organizacional, cidadãos / clientes, pessoas e sociedade são alcançados por meio de estratégias e planeamento de lideranças, pessoas, parcerias e processos e analisando a organização, simultaneamente, de diferentes ângulos, numa abordagem holística da análise de desempenho.

O modelo, que em Portugal assumiu a designação de “Estrutura Comum de Avaliação” (Silveira & Saraiva, 2011, p. 2), estrutura-se em nove critérios, sendo cinco relativos aos Meios ou Facilitadores (liderança, planeamento e estratégia, pessoas, parcerias e recursos e processos) e os restantes quatro critérios, correspondentes aos Resultados alcançados ao nível dos alunos, pessoas, responsabilidade social e desempenho chave, como esquematicamente se apresenta na figura 2:

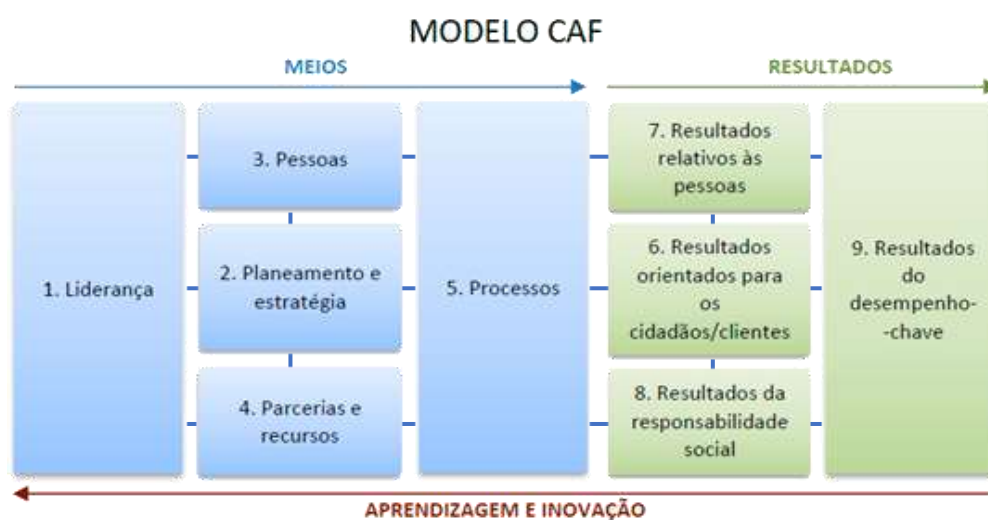


Figura 6 - Modelo CAF (Adaptado de (EIPA, 2020))

Os primeiros cinco critérios (1 a 5), relativos aos Meios, determinam o que a organização faz e a forma como aborda as suas tarefas, de modo a conseguir alcançar os resultados desejados. Já os últimos quatro critérios (6 a 9), relativos aos resultados, representam os resultados que estão a ser, ou já foram, alcançados pela organização. Estes critérios são medidos por perceção e desempenho. (EIPA, 2020, p. 5)

Cada um dos critérios é composto por um conjunto de subcritérios que identificam os principais problemas que, ao avaliar uma organização, necessitam de ser considerados.

O modelo, mantendo a sua estrutura base, pode e deve ser adaptado ao contexto dos diferentes setores ou organizações, tornando assim a implementação do modelo mais fácil e eficaz. Um exemplo dessa adaptação, além de outros relacionados com a justiça, universidades ou municípios, é a versão CAF-Educação, criada em 2010 e em funcionamento generalizado desde 2013. (EIPA, 2020, p. 6)

### 2.2.3 Princípios de Excelência

A CAF, como ferramenta da Gestão da Qualidade Total (TQM), subscreve os conceitos fundamentais de excelência, inicialmente definidos pela EFQM (Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade), transpondo-os para o setor público com vista à melhoria do desempenho e da qualidade das organizações públicas e que são representados na figura 3:



Figura 7 Princípios de Excelência do modelo CAF (adaptado de (EIPA, 2020))

Como refere EIPA (2020), o foco da estrutura CAF é a autoavaliação da organização, indiciando, desse logo, o ponto de partida para um processo abrangente de melhoria contínua e cujo principal objetivo, além de se centrar na avaliação e gestão de desempenho, é contribuir para uma boa governança que deverá ter por base princípios/valores partilhados, que deverão ser tidos em conta durante a avaliação.

De acordo com a sua última revisão (EIPA, 2020), as definições e/ou terminologias associadas aos princípios que subjazem ao CAF e que constituem os princípios de excelências são:

- **Orientação para os resultados** – a organização foca-se nos resultados que são atingidos e que satisfazem todas as partes interessadas na organização (autoridades, cidadãos/clientes, parceiras e as pessoas que pertencem à organização), de acordo com as metas (targets) que foram estabelecidas;
- **Foco no cidadão/cliente** – a organização foca-se nas necessidades dos cidadãos/clientes, quer presentes quer potenciais. Envolve-os no desenvolvimento dos produtos e serviços e na melhoria do seu desempenho;
- **Liderança e constância de propósito** – este princípio liga (couples) a liderança visionária e inspiradora à constância de propósito num ambiente em mudança. Os líderes estabelecem uma declaração clara da missão, bem como uma visão e os valores; igualmente criam e mantêm um ambiente interno no qual as pessoas se podem envolver na realização dos objetivos da organização;
- **Gestão por processos e factos** – este princípio guia a organização na perspectiva de que um resultado desejado é alcançado mais eficientemente quando os recursos e atividades associadas são geridos como um processo e as decisões são baseadas na análise de dados e informações;
- **Desenvolvimento e envolvimento das pessoas** – as pessoas, em todos os níveis, são a essência duma organização e o seu pleno envolvimento permite que as suas capacidades sejam utilizadas em benefício da organização. A contribuição dos colaboradores (employees) deve ser maximizada através do seu desenvolvimento e envolvimento e a criação dum ambiente de trabalho de valores partilhados e uma cultura de confiança, abertura, empoderamento e reconhecimento;
- **Aprendizagem, inovação e melhoria contínuas** – a excelência é o desafio do status quo e da mudança eficaz através da aprendizagem contínua para criar as oportunidades de inovação e melhoria. A melhoria contínua deve, por isso, ser um objetivo permanente de organização;
- **Desenvolvimentos de parcerias** – as organizações do setor público necessitam de outras para atingirem as suas metas e devem, por isso, desenvolver e manter parcerias que acrescentem valor. Uma organização e os seus fornecedores são interdependentes e as relações mútuas benéficas aumentam a capacidade de ambas para criar valor.

- **Responsabilidade social** – as organizações do setor público devem assumir a sua responsabilidade social, o respeito pela sustentabilidade ambiental e tentar ir de encontro às maiores expectativas e exigências da comunidade local e global.

Como referido em EIPA (2020), estes são os Princípios de Excelência que integram a estrutura do CAF e, com o tempo, a melhoria contínua dos nove critérios agregados ao modelo, fará com que a organização possa elevar os seus níveis de maturidade.

Interessa, por isso, conferir como o CAF operacionaliza o desdobramento dos critérios do modelo base, recorrendo à versão EIPA (2020).

O desdobramento dos critérios referentes aos Meios (1 a 5), que tratam das práticas de gestão, determinam o que a organização faz e como aborda as suas tarefas para alcançar os resultados desejados, é apresentado na tabela 1:

*Tabela 1 - CAF (2020) – Critérios e subcritérios de Agentes e Facilitadores (adaptado de (EIPA, 2020))*

Critérios	Subcritérios
1. Liderança	1.1. Dar orientação à organização, desenvolvendo a sua missão, visão e valores; 1.2. Gerir a organização, o seu desempenho e a sua melhoria contínua; 1.3. Inspirar, motivar e apoiar as pessoas na organização, agindo como um modelo; 1.4. Gerir relações, de forma eficaz, com as autoridades políticas e outras partes interessadas.
2. Planeamento e Estratégia	2.1. Identificar as necessidades e expectativas das partes interessadas, do ambiente externo e da informação de gestão relevante; 2.2. Desenvolver estratégias e planos baseados nas informações recolhidas; 2.3. Comunicar, implementar e rever estratégias e planos; 2.4. Gerir a mudança e a inovação para garantir a agilidade e resiliência da organização.
3. Pessoas	3.1. Gerir e melhorar os recursos humanos para apoiar a estratégia da organização; 3.2. Desenvolver e gerir competências de pessoas; 3.3. Envolver e capacitar as pessoas e apoiar o seu bem-estar.
4. Parcerias e Recursos	4.1. Desenvolver e gerir parcerias com organizações relevantes; 4.2. Colaborar com cidadãos e organizações da sociedade civil; 4.3. Gerir os recursos financeiros; 4.4. Gerir o conhecimento e a informação;

	4.5. Gerir os recursos tecnológicos; 4.6. Gerir instalações.
5. Processos	5.1. Conceber e gerir processos para aumentar o valor para cidadãos e clientes; 5.2. Fornecer produtos e serviços para clientes, cidadãos, stakeholders e sociedade; 5.3. Coordenar processos em toda a organização e com outros.

O desdobramento dos critérios referentes aos Resultados (6 a 9), cujo foco são os resultados e que permitem mediar as percepções dos cidadão/clientes e sociedade em relação à organização e a situação da organização em relação aos objetivos previamente traçados, é apresentado na tabela 2:

*Tabela 2 - CAF (2020) – Critérios e subcritérios de Resultados (adaptado de (EIPA, 2020))*

Critérios	Subcritérios
6. Resultados orientados para os cidadãos /clientes	6.1. Medição da satisfação dos cidadãos /clientes, através dos resultados das percepções; 6.2. Recolha de informação de satisfação cidadãos /clientes, através da medição dos indicadores desempenho.
7. Resultados relativos às pessoas	7.1. Medição da percepção da organização, em relação à satisfação e motivação das pessoas; 7.2. Medição de Indicadores que permitem monitorar e melhorar a satisfação e os resultados de desempenho das pessoas.
8. Impacto na sociedade	8.1. Medição das percepções das partes interessadas relativamente à imagem social da organização; 8.2. Medição de indicadores de desempenho e responsabilidade social estabelecido pela organização.
9. Resultados do desempenho-chave	9.1. Resultados externos: resultados e valor público; 9.2. Resultados internos: nível de eficiência.

Os critérios e subcritérios constituem a estrutura base de orientação da autoavaliação organizacional cuja operacionalização pode ser realizada pela existência dum conjunto de medidas que permitam analisar o desempenho e a percepção que dele têm as partes interessadas.

Essas medidas podem ser desenhadas como indicadores: 1) quantitativos, para metas quantificadas e que possam ter um tratamento, por exemplo, estatístico, permitindo a análise da tendência evolutiva e a relação entre os resultados verificados e as metas definidas e, 2), qualitativos, quando se pretenda medir o nível de satisfação das partes interessadas com o desempenho concretizado.

### 2.2.3 Sistema de Pontuação

Os resultados alcançados, no âmbito da aplicação da CAF, são pontuados de forma a permitir situar o próprio grau de maturidade do nível de Qualidade alcançado pela organização, sendo a pontuação máxima referida às situações em que são atingidos resultados que igualam ou superam os que são atingidos pelas organizações identificadas como as melhores, em resultado do recurso ao mesmo sistema de pontuação.

Nesse sistema de pontuação, cada subcritério irá ter atribuída uma pontuação, tendo por base 4 objetivos principais: 1) Fornecer informações e indicar a orientação e as prioridades a seguir para as atividades de melhoria, 2) Permitir à organização, caso efetue avaliações com regularidade, medir o seu próprio progresso (uma boa prática, de acordo com as abordagens da qualidade, é avaliações bianuais), 3) Identificar o que está bem (boas práticas), através da análise das pontuações nos diferentes critérios (Meios e Resultados) e 4) Permitir encontrar parcerias validas, de modo a comparar resultados e melhorar o desempenho global da organização (bench learning<sup>4</sup>). (EIPA, 2020, p. 53)

No modelo CAF, a pontuação poderá ser efetuada de 2 formas, sendo o ciclo PDCA<sup>5</sup> fundamental para ambas: 1) uma pontuação clássica (*CAF classical scoring*), que proporciona uma apreciação global de cada subcritério, indicando a fase PCDA em que o mesmo se encontra e 2) uma pontuação avançada (*CAF fine-tuned scoring*), que permitindo a pontuação, para cada subcritério, de todas as fases do ciclo PDCA em simultâneos, possibilita uma reflexão mais pormenorizada dos resultados obtidos.

Segundo EIPA (2020), no painel de pontuação dos meios, a fase PDCA apenas é concretizada quando tem por base as aprendizagens das análises internas e das comparações externas (bench learning).

---

<sup>4</sup> Processo pelo qual uma organização pode comparar o seu desempenho com outras organizações (DGAEP, 2020)

<sup>5</sup> Plan Do Check Act (Planear, Executar, Verificar e Atuar), é uma ferramenta de gestão que visa melhorar e controlar os processos, com vista à melhoria contínua.

Tabela 3 - Sistema de pontuação clássico – Subcritérios dos Meios (adaptado de (EIPA, 2020))

FASE	PAINEL DOS MEIOS - PONTUAÇÃO CLÁSSICA	PONTUAÇÃO
	Não temos ação nesta área; Não temos informação ou existente, não tem expressão.	0-10
<b>PLAN</b> (Planear)	Existem ações planeadas nesta área.	11-30
<b>DO</b> (Executar)	Existem ações a decorrer ou estão a ser implementadas.	31-50
<b>CHECK</b> (Verificar)	Verificamos/revemos se fizemos as coisas certas da forma correta.	51-70
<b>ACT</b> (Atuar)	Com base na verificação/avaliação efetuamos os ajustamos necessários.	71-90
<b>PDCA</b>	Tudo o que fizemos foi planeado, implementado, revisto e ajustado regularmente e aprendemos com os outros. Estamos num ciclo de melhoria contínua nesta matéria.	91-100

Permite encontrar evidências de pontos fortes e fracos e escolher o nível que se alcançou entre as fases (Plan, Do, Check ou Act). Esta forma de pontuação é cumulativa, ou seja, é necessário ter realizado uma fase anterior para poder passar à fase seguinte (ex: realizar a fase DO antes de passar à fase CHECK).

A atribuição de uma pontuação entre 0 e 100, de acordo com o nível alcançado dentro de cada fase, permite especificar o grau de implantação e a aplicação das ações.

No painel de avaliação dos resultados é feita uma distinção entre a tendência dos resultados alcançados e a concretização das metas.

Tabela 4 - Sistema de pontuação clássico – Subcritérios dos Resultados (adaptado de (EIPA, 2020))

PAINEL DE RESULTADOS - PONTUAÇÃO CLÁSSICA	PONTUAÇÃO
Não há resultados medidos e/ou não há informação disponível.	0-10
Os resultados são medidos e apresentam tendências negativas e/ou não foram atingidas metas relevantes.	11-30
Os resultados apresentam uma tendência estável e/ou algumas metas relevantes foram atingidas.	31-50
Os resultados mostram um progresso nas tendências e/ou a maioria das metas relevantes foram atingidas.	51-70
Os resultados mostram progressos consideráveis e/ou todas as metas relevantes foram atingidas.	71-90
Foram alcançados Resultados excelentes e sustentados. Todas as metas relevantes foram atingidas. Foram efetuadas comparações positivas com organizações relevantes, para todos os resultados-chave.	91-100

Deve ser dada uma pontuação entre 0 e 100, numa escala dividida em seis níveis, onde cada nível pode ter em conta, a tendência, o resultado ou ambas as possibilidades.

De acordo com o referido em EIPA (2020), o sistema de pontuação avançado apresenta-se como uma forma de pontuação onde é possível avaliar situações em que ocorre execução sem o devido planeamento, ou seja, as organizações implementam ações (Do) com deficiente planeamento (Plan).

No sistema de pontuação avançada, e no que se refere ao painel de pontuação dos Meios, a enfase está no PDCA como um ciclo e o progresso pode ser representado como uma espiral onde, em cada curva do ciclo de melhoria, podem ser encontradas todas as fases (PLAN, DO, CHECK e ACT)

Tabela 5 - Sistema de pontuação avançado – Subcritérios dos Meios (adaptado de (EIPA, 2020))

PAINEL DOS MEIOS - SISTEMA AVANÇADO								
	Escala	0-10	11-30	31-50	51-70	71-90	91-100	Tot.
<b>FASE</b>	<b>EVIDÊNCIAS</b>	Não há evidências ou existem apenas algumas ideias.	Algumas evidências pouco importantes relacionadas com algumas áreas.	Algumas evidências importantes relacionadas com áreas relevantes.	Evidências fortes relacionadas com a maior parte das áreas.	Evidências muito fortes relacionadas com todas as áreas.	Evidências excelentes comparadas com outras organizações relacionadas com todas as áreas.	
<b>PLAN</b> Planear	O planeamento é baseado nas necessidades e expectativas das partes interessadas. O planeamento é desenvolvido, de forma regular, por todas as partes interessadas relevantes* da organização. <b>Pontuação:</b>							
<b>DO</b> Executar	A execução é feita com base em processos e responsabilidades definidas e existe divulgação, de forma regular, junto das partes interessadas relevantes da organização. <b>Pontuação:</b>							
<b>CHECK</b> Rever	Os processos definidos são monitorizados com base em indicadores relevantes e são revistos, de forma regular, com a colaboração das partes interessadas relevantes da organização. <b>Pontuação:</b>							
<b>ACT</b> Ajustar	As ações corretivas e de melhoria são tomadas de acordo com os resultados da revisão, feita de forma regular, junto das partes interessadas relevantes da organização. <b>Pontuação:</b>							



É possível ler a definição de cada fase (Plan, Do, Check e Act), de forma a encontrar evidências, dos pontos fortes e dos pontos fracos e proceder a uma apreciação global para cada fase na caixa apropriada. (EIPA, 2020, p. 55)

O painel dos resultados mostra a distinção entre a tendência dos resultados e a concretização das metas, permitindo verificar se a organização deverá investir na tendência ou focar-se na realização das metas.

Tabela 6 - Sistema de pontuação avançado – Subcritérios dos Resultados (adaptado de (EIPA, 2020))

PAINEL DOS RESULTADOS - SISTEMA AVANÇADO						
ESCALA	0-10	11-30	31-50	51-70	71-90	91-100
TENDÊNCIAS	Não há resultados avaliados.	Tendência negativa. 	Tendência estável ou progresso pouco significativo. 	Progresso sustentável. 	Progresso considerável. 	Comparações positivas sobre todos os resultados com outras organizações relevantes.
Pontuação						
METAS	Não há metas fixadas ou não há informação disponível.	Os resultados não alcançaram as metas.	Algumas metas foram alcançadas.	Algumas metas relevantes foram alcançadas.	A maior parte das metas relevantes foram alcançadas.	Todas as metas foram alcançadas.
Pontuação						

Permite uma análise comparativa dos resultados dos 3 últimos anos e as metas alcançadas no ano anterior, através de uma escala de pontuação de 6 níveis. (EIPA, 2020, p. 56)

Como refere Silva (2014), a simplicidade aplicativa do modelo e toda a experiência adquirida desde o seu lançamento, designadamente, no campo educativo, bem como a existência do reconhecimento das melhores práticas, com a atribuição de prémios nacionais e europeus, têm contribuído para o aumento do número de organizações educativas que, como recurso para a sua autoavaliação e processo de melhoria contínua, aplicam o modelo CAF. Foi o que aconteceu com o Agrupamento de Escolas que serve de suporte a este projeto que, desde o ano letivo de 2016/2017, numa estratégia de dar cumprimento ao explanado no seu projeto educativo, “ melhoria contínua através dum sistema de gestão da qualidade, ..., tendo como meta a excelência” (AERBP, 2014), optou pela implementação do modelo CAF-Educação, na sua versão 2013. Desde aí, o Agrupamento tem constatado um aumento substancial do número de alunos, o que, por si só, poderá indiciar uma ação positiva do modelo, na melhoria dos processos, da eficácia, da eficiência e da qualidade dos serviços prestados.

### 2.3 EQAVET

A garantia da qualidade é, para a Comissão Europeia, fundamental para dar resposta aos desafios que continuam a assolar a Europa, em especial no que respeita às baixas qualificações e/ou mão-de-obra pouco qualificada. Neste contexto, a garantia da qualidade assume um papel de particular relevo, nomeadamente na superação de incompatibilidades entre as competências existentes e as necessárias e na melhoria da empregabilidade dos jovens, de modo a que, finalmente, seja possível alcançar um entendimento comum sobre Educação e Formação Profissional (EFP), que facilite o reconhecimento mútuo das aprendizagens obtidas em vários países de modo a permitir uma maior mobilidade e respostas mais eficazes aos desafios económicos e sociais (Europeia, 2014, p. 3).

A qualidade na Educação e Formação Profissional ganha relevância a partir de 2002, no contexto do Processo de Copenhaga que reforçou a cooperação europeia no domínio da EFP, definindo um conjunto de prioridades, das quais resultou a criação de vários instrumentos, entre eles, um Quadro Comum de Garantia da Qualidade para os prestadores e sistemas de EFP e que teve na base do EQAVET.

EQAVET, acrónimo de European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training ou em português, Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional é, nas palavras de Rocha & Alves (2017), o instrumento de referência para promover e monitorizar o aperfeiçoamento dos sistemas europeus de EFP.

O Quadro EQAVET, instituído pela recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009<sup>6</sup>, relativa à criação de um Quadro Europeu de Referência para a Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional, “constitui um documento de referência para ajudar os Estados Membros a promover e acompanhar as melhorias contínuas dos sistemas de EFP” (Europeia, 2014, p. 3), disponibilizando aos

---

<sup>6</sup> Jornal Oficial da União Europeia C 155

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=EN)

operadores, ferramentas comuns para a gestão da qualidade, a empregar no âmbito da legislação e das práticas de cada Estado-Membro.

O Quadro EQAVET, sendo de adoção voluntária por parte dos Estados Membros, produzido no âmbito da União Europeia e baseado em referências europeias comuns para a garantia e melhoria contínua da qualidade da EFP, tem como finalidades, segundo Almeida (2016),

“a) apoiar os Estados-membro a promover e a supervisionar a melhoria contínua dos seus sistemas de EFP com vista a uma maior transparência e coerência entre as medidas adotadas no setor e b) concretizar a convergência europeia no EFP através da promoção de confiança mútua, da mobilidade dos trabalhadores e dos alunos/formandos e da aprendizagem ao longo da vida” (p. 144)

### **2.3.1 Características do Quadro EQAVET**

Como alvitrado na recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009 e reproduzido em (Simões, Gaspar, & Aires, 2018), o Quadro EQAVET integra quatro componentes fundamentais:

- Um ciclo de garantia e melhoria da qualidade, composto por quatro fases (planeamento, implementação, avaliação e revisão);
- Quatro critérios de qualidade, aplicados às fases do ciclo de garantia e melhoria da qualidade (um critério para cada fase do ciclo);
- Descritores indicativos que especificam os critérios de qualidade, permitindo a sua “operacionalização” e que estão definidos, quer ao nível do sistema de EFP no seu todo, quer ao nível do operador de EFP (cf. anexo 1 da recomendação);
- Dez indicadores de referência que suportam a monitorização, a avaliação e a introdução de melhorias face aos objetivos e metas traçados (cf. anexo 2 da recomendação).

O ciclo de garantia e melhoria da qualidade, tendo por base no ciclo PDCA<sup>7</sup> e que, como referido em Europeia (2019), deve constituir a base de monitorização e avaliação quer ao nível do operador, quer ao nível do sistema da prestação de EFP, é constituído por quatro

---

<sup>7</sup> Ciclo PDCA (Plan - Do - Check - Act), também denominado ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming, é um método utilizado dentro da Gestão da Qualidade, concebido por Walter A. Shewhart e amplamente divulgado por Willian E. Deming, um dos gurus da gestão da qualidade.

fases interdependentes e interligadas de aprendizagem e melhoria contínua (planeamento, implementação, avaliação e revisão), sendo aplicado de forma cíclica e contínua em direção à qualidade total.

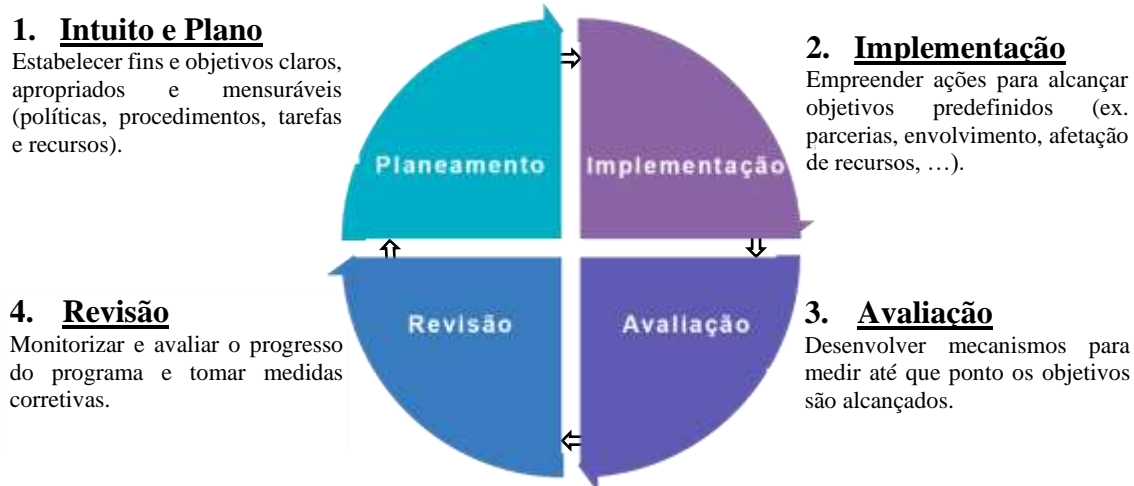


Figura 8 - O ciclo de garantia e melhoria da qualidade - EQAVET – Adaptado de (Europeia, 2019, p. 30)

Segundo Galvão (2015), os critérios de qualidade revestem-se de caráter geral e aplicam-se especificamente a cada uma das fases do ciclo de garantia e melhoria da qualidade:

- Fase de planeamento - o planeamento reflete uma visão estratégica partilhada pelos stakeholders e inclui as metas/objetivos, as ações a desenvolver e os indicadores adequados.
- Fase de implementação - os planos de aplicação são concebidos em consulta com os stakeholders.
- Fase de avaliação (interna/externa) - avaliações de resultados e de processos são regularmente efetuadas.
- Fase de revisão - os resultados da avaliação são utilizados para se elaborarem planos de ação adequados.

Por sua vez, segundo o estudo da Comissão Europeia, em 2019, sobre os instrumentos de EFP, os descritores indicativos, definidos quer ao nível do sistema de EFP, quer ao nível do operador de EFP, são especificações que pretendem demonstrar uma prática eficaz em todas as quatro fases do ciclo de garantia e melhoria da qualidade. Estes descritores, como explicitado na recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de

2009, devem ser encarados como meras linhas de orientação e ser aplicados pelos utilizadores em função dos seus contextos e necessidades.

Para Galvão (2015), o facto de os descritores serem meramente indicativos, indica que a) a sua utilização é voluntária e que b) poderão existir/ser criados outros descritores que sejam necessários e mais adequados ao contexto nacional.

Neste contexto, Galvão (2015) refere que:

“caberá aos operadores, em colaboração com as demais partes interessadas, seleccionar outros descritores que entendam ser úteis e relevantes. Uma vez alcançado o consenso, convirá que os novos descritores sejam claramente explicitados para, assim, ser assegurada a transparência da decisão para todos os stakeholders, isto é, stakeholders internos (direção da instituição, professores/formadores, alunos/formandos, outros profissionais) e externos (reguladores institucionais, parceiros sociais, empregadores, Pais / Encarregados de Educação, público em geral).” (p. 30)

Tabela 7 - Correlação das quatro fases do ciclo de qualidade EQAVET e dos respetivos critérios de qualidade com os descritores indicativos - Fonte: (Galvão, 2015, p. 31)

Fases	Crítérios de Qualidade	Descritores Indicativos para o Prestador de EFP
PLANEAMENTO	O planeamento reflete uma visão estratégica partilhada pelas partes interessadas e inclui metas/objetivos explícitos, ações e indicadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As metas/objetivos políticos europeus, nacionais e regionais são refletidos nos objetivos locais fixados pelos prestadores de EFP</li> <li>• São fixadas e supervisionadas metas/objetivos explícitos;</li> <li>• É organizada uma consulta permanente com as partes interessadas a fim de identificar necessidades locais/individuais específicas;</li> <li>• As responsabilidades em matéria de gestão e de desenvolvimento da qualidade foram explicitamente atribuídas;</li> <li>• O pessoal participa desde o início do processo no planeamento, nomeadamente no que se refere a desenvolvimento da qualidade;</li> <li>• Os prestadores planeiam iniciativas de cooperação com outros prestadores de EFP;</li> <li>• As partes interessadas participam no processo de análise das necessidades locais;</li> <li>• Os prestadores de EFP dispõem de um sistema de garantia de qualidade explícito e transparente.</li> </ul>

IMPLEMENTAÇÃO	Os planos de aplicação são concebidos em consulta com as partes interessadas e contemplam princípios explícitos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os recursos são adequadamente calculados/atribuídos a nível interno tendo em vista alcançar os objetivos traçados nos planos de aplicação;</li> <li>• São apoiadas de modo explícito parcerias pertinentes e abrangentes para levar a cabo as ações previstas;</li> <li>• O plano estratégico para desenvolvimento das competências do pessoal indica a necessidade de formação para professores e formadores;</li> <li>• O pessoal frequenta regularmente formação e desenvolve cooperação com as partes interessadas externas com vista a apoiar o desenvolvimento de capacidades e a melhoria da qualidade e a reforçar o desempenho.</li> </ul>
AVALIAÇÃO	São regularmente efetuadas avaliações de resultados e de processos com base em aferições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autoavaliação é efetuada periodicamente de acordo com os quadros regulamentares regionais ou nacionais, ou por iniciativa dos prestadores de EFP;</li> <li>• A avaliação e a revisão abrangem os processos e os resultados do ensino, incluindo a avaliação da satisfação do formando, assim como o desempenho e satisfação do pessoal;</li> <li>• A avaliação e a revisão incluem mecanismos adequados e eficazes para envolver as partes interessadas a nível interno e externo;</li> <li>• São implementados sistemas de alerta rápido.</li> </ul>
REVISÃO		<ul style="list-style-type: none"> <li>• São recolhidas impressões dos formandos sobre as suas experiências individuais de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem e ensino. São utilizadas conjuntamente com as impressões dos professores, para inspirar novas ações;</li> <li>• É dado amplo conhecimento público da informação sobre os resultados da revisão;</li> <li>• Os procedimentos de recolha de feedback e de revisão fazem parte de um processo estratégico de aprendizagem da organização;</li> <li>• Os resultados do processo de avaliação são discutidos com as partes interessadas, sendo elaborados planos de ação adequados.</li> </ul>

Na mesma linha, Galvão (2015) refere que os dez indicadores EQAVET, constantes no Anexo 2 da recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009, “constituem-se como um “sistema de indicadores” que se destina a apoiar decisores políticos e operadores de EFP (a nível europeu, nacional e regional) não só a avaliarem os respetivos sistemas e ofertas de EFP, mas também a desenvolverem estratégias de melhoria da sua qualidade” (p. 32).

Tabela 8 - Indicadores EQAVET - Fonte: (Europeia, 2019, p. 31)

Indicadores	Medidas Potenciais
<p><b>N.º 1 - Importância dos sistemas de garantia da qualidade para os prestadores de EFP:</b></p> <p>a) proporção de prestadores de EFP que já aplicam sistemas internos de garantia da qualidade por determinação legal ou por iniciativa própria;</p> <p>b) proporção de prestadores de EFP acreditados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem dos operadores de EFP que demonstram aplicar os princípios EQAVET no âmbito de um determinado sistema de garantia da qualidade;</li> <li>• Percentagem de operadores de EFP que estão acreditados/certificados.</li> </ul>
<p><b>N.º - 2 - Investimento na formação de professores e formadores:</b></p> <p>a) proporção de professores e formadores que participam em programas de aperfeiçoamento profissional;</p> <p>b) montantes investidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem de professores e formadores que participam em programas de formação acreditados em relação ao n.º total de professores e formadores registados;</li> <li>• Valor total dos fundos investidos anualmente, por professor e formador, na formação contínua de professores e formadores</li> </ul>
<p><b>N.º 3 - Taxa de participação em programas de EFP:</b></p> <p>a) Número de participantes em programas de EFP, em função do tipo de programa e dos diferentes critérios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem da coorte anual de alunos / formandos que completam o 3.º ciclo do ensino básico que participam em cursos de dupla certificação de nível secundário;</li> <li>• Percentagem da população ativa (15-74 anos) que ingressa em programas de formação profissional contínua e obtém reconhecimento / validação.</li> </ul>
<p><b>N.º 4 - Taxa de conclusão nos programas de EFP:</b></p> <p>a) Número de pessoas que concluíram com êxito/abandonaram programas de EFP, em função do tipo de programa e dos diferentes critérios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem de alunos / formandos que completam cursos de EFP inicial (isto é, aqueles que obtêm uma qualificação) em relação ao total dos alunos/formandos que ingressam nesses cursos;</li> <li>• Percentagem de formandos que completam cursos de EFP contínua (isto é, aqueles que obtêm uma qualificação) em relação ao n.º total dos que ingressam nesses cursos.</li> </ul>
<p><b>N.º 5 - Taxa de colocação em programas de EFP:</b></p> <p>a) destino dos formandos de EFP num determinado momento após a conclusão da formação, em função do tipo de programa e dos diferentes critérios;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporção de alunos / formandos que completam um curso de EFP e que estão no mercado de trabalho, em cursos de formação (incluindo nível universitário) ou outros destinos, no período de 12-36 meses após a conclusão do curso;</li> </ul>

<p>b) proporção de formandos empregados num determinado momento após a conclusão da formação, em função do tipo de programa e dos diferentes critérios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem de alunos/formandos que completam os cursos de EFP e que estão empregados um ano após o fim do curso.</li> </ul>
<p><b>N.º 6 - Utilização das competências adquiridas no local de trabalho:</b></p> <p>a) informação sobre o emprego obtido pelos formandos após conclusão da formação, em função do tipo da formação e dos diferentes critérios</p> <p>b) taxa de satisfação dos formandos e dos empregadores com as competências/qualificações adquiridas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem de alunos / formandos que completam um curso de EFP e que trabalham na respetiva área profissional;</li> <li>• Percentagem de empregados de um determinado setor que, no período de 12-36 meses após completarem um curso de EFP, consideram que a formação é relevante para a ocupação que detêm;</li> <li>• Percentagem de empregadores de um determinado setor que estão satisfeitos por encontrar formandos que completaram um curso de EFP e que têm as necessárias qualificações e as competências exigidas para o trabalho a realizar;</li> <li>• Percentagem de empregadores de um determinado setor que estão satisfeitos com os formandos que completaram um curso de EFP.</li> </ul>
<p><b>N.º 7 - Taxa de desemprego em função de diferentes critérios.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taxa de desemprego: o nº de desempregados como percentagem da população ativa (a população ativa é o nº total de empregados e desempregados)</li> </ul>
<p><b>N.º 8 - Prevalência de grupos vulneráveis:</b></p> <p>a) percentagem de participantes no EFP classificados como grupos desfavorecidos (numa determinada região ou zona de emprego) em função da idade e do sexo;</p> <p>b) taxa de sucesso dos grupos desfavorecidos de acordo com a idade e o sexo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem de participantes e de alunos / formandos de grupos desfavorecidos (definidos a nível europeu e a nível nacional) que completam cursos de EFP, comparativamente ao nº total de alunos / formandos que completam cursos de EFP;</li> <li>• Percentagem de alunos / formandos de grupos desfavorecidos (definidos a nível europeu e a nível nacional) que completam cursos de EFP, comparativamente ao nº de alunos / formandos que ingressam nesses cursos.</li> </ul>
<p><b>N.º 9 - Mecanismos para identificar necessidades de formação no mercado de trabalho:</b></p> <p>a) Informações sobre mecanismos introduzidos para identificar evoluções na procura a diferentes níveis;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de mecanismos utilizados para atualizar a oferta formativa em relação às necessidades futuras do mercado de trabalho;</li> <li>• Informação sobre os mecanismos utilizados para disponibilizar aos stakeholders a mais recente informação sobre as necessidades futuras do mercado de trabalho.</li> </ul>

b) provas da eficácia desses mecanismos.	
<b>N.º 10 - Dispositivos utilizados para promover um melhor acesso ao EFP:</b> a) Informações sobre dispositivos existentes aos diferentes níveis; b) provas da eficácia desses dispositivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de dispositivos utilizados para melhorar o acesso à EFP;</li> <li>• Informação que demonstre a capacidade do sistema de EFP aumentar o acesso à EFP.</li> </ul>

A nível nacional, desde 2014, por via da publicação do Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho, é competência da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), “promover, acompanhar e apoiar a implementação dos sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos alunos das escolas profissionais e certificá-los como sistemas EQAVET” (Simões, Gaspar, & Aires, 2018, p. 6).

A ANQEP, tendo consciência da relevância estratégica da garantia da qualidade na EFP,

“definiu um modelo de alinhamento dos sistemas de garantia da qualidade com o Quadro EQAVET que permite abranger, não apenas as escolas profissionais, como também as restantes tipologias de operadores de EFP com oferta de formação inicial para jovens de nível de 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ)” (Simões, Gaspar, & Aires, 2018, p. 3).

Pretende-se com este modelo, nas palavras de Simões, Gaspar, & Aires (2018), que haja um o enraizamento de uma cultura de melhoria contínua e de reconhecimento nas modalidades de dupla certificação do Sistema, concorrendo para a) a maior atratividade da EFP junto dos jovens e Encarregados de Educação; b) a credibilização do sistema de EFP; c) o envolvimento nos processos de garantia da qualidade da oferta de EFP por parte dos empregadores e d) a notoriedade da EFP junto da população em geral.

Ainda segundo Simões, Gaspar, & Aires (2018), ANQEP, independentemente do número e complexidade dos indicadores do Quadro EQAVET, entendeu por questões de ordem prática que,

“num primeiro ciclo de implementação, os operadores de EFP apenas iriam trabalhar um conjunto reduzido de indicadores que, numa abordagem de processo-produto/resultado, permite a obtenção de informação que sustente a fase de revisão no processo cíclico de melhoria contínua da oferta de EFP” (p. 11).

Nesse contexto, e tendo por base a relevância da promoção do sucesso educativo, da empregabilidade jovem e da melhoria dos percursos de transição escola-emprego, a ANQEP elegeu, como os indicadores do Quadro EQAVET para integrar o modelo nacional:

- 1) Indicador n.º 4 - Taxa de conclusão em cursos de EFP.
  - a) Percentagem de alunos/formandos que completam cursos de EFP inicial (isto é que obtêm uma qualificação) em relação ao total dos alunos/formandos que ingressam nesses cursos.
- 2) Indicador n.º 5 - Taxa de colocação após conclusão de cursos de EFP.
  - a) Proporção de alunos/formandos que completam um curso de EFP e que estão no mercado de trabalho, em formação (incluindo nível superior) ou outros destinos, no período de 12-36 meses após a conclusão do curso.
- 3) indicador n.º 6 - Utilização das competências adquiridas no local de trabalho.
  - a) Percentagem de alunos/formandos que completam um curso de EFP e que trabalham em profissões diretamente relacionadas com o curso/área de Educação e Formação que concluíram.
  - b) Percentagem de empregadores que estão satisfeitos com os formandos que completaram um curso de EFP.

Como referem Simões, Gaspar, & Aires (2018), embora os indicadores selecionados sejam indicadores que incidem sobre os resultados associados a cursos já concluídos em anos letivos anteriores àquele em que é feita a monitorização, impossibilitando qualquer intervenção por parte dos operadores de EFP, é essencial que se faça uma reflexão sustentada relativamente às práticas de gestão da EFP, de forma a possibilitar a sua melhoria contínua.

Ainda neste contexto e como forma a garantir “um claro entendimento e interpretação dos indicadores por parte de todos os operadores de EFP e respetivos stakeholders” (Simões, Gaspar, & Aires, 2018, p. 12), a ANQEP, além de explicitar o modo de cálculo de cada indicador, criou modelos de registo uniformizados, disponibilizados através da plataforma EQAVET, nos quais os operadores de EFP lançam os respetivos dados.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

No presente capítulo vamos caracterizar o nosso objeto de estudo, descrevendo a problemática que deu mote a este projeto, a pergunta de partida à qual pretendemos dar resposta, o objetivo geral e objetivos específicos que nos propusemos alcançar e a metodologia para a recolha e tratamento dos dados, considerados necessários para levar a cabo a nossa investigação.

### 1. PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Santana et al. (2020) apontam o envolvimento parental nas escolas como um aspeto importante no percurso educativo dos alunos, referindo que o mesmo é “considerado por investigadores, professores e diretores um dos pilares fundamentais para o sucesso académico.” (p. 2)

Isso mesmo já vinha referido na Recomendação nº 2/2015, de 25 de março do Conselho Nacional da Educação que, além de destacar o envolvimento, compromisso e responsabilização das famílias como parâmetros fundamentais para o combate ao insucesso e à retenção escolar, recomendava que a escola deveria “Adotar práticas de envolvimento e corresponsabilização parental no processo educativo.” (CNE, 2015)

Aparentando ter o envolvimento parental, uma relevante importância no sucesso educativo dos alunos, uma das práticas de envolvimento que as escolas poderão adotar, passa por dar voz aos Pais e/ou Encarregados de Educação, de modo a perceber a sua satisfação com o serviço educativo que é prestado aos seus educandos. E é nesse sentido que surge a problemática inerente a este estudo:

Embora exista um elevado número de Agrupamentos de Escolas que aplica o sistema CAF-Educação na gestão da qualidade, não existem, em nosso entender, instrumentos para avaliação da satisfação com evidência de validação, pelo menos no domínio da sua fiabilidade, nem, em nosso entender, com suficiente consistência teórica, que permitam perceber o grau de satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo que é prestado aos seus educandos.

E assim surge a pergunta de partida que serviu de mote à elaboração deste projeto de investigação: *Quais os fatores que determinam a satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação, com a Prestação do serviço educativo, num Agrupamento de Escolas?*

Assim, para esta investigação, foi estabelecido o seguinte objetivo geral:

1. Conceber e Validar um instrumento de avaliação da Satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação, com o serviço educativo prestado num Agrupamento de Escolas.

E os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a aplicação da teoria geral da gestão da qualidade no âmbito educativo;
2. Conhecer como sistemas da gestão da qualidade aplicáveis a um Agrupamento de Escolas, os sistemas SERVQUAL, CAF e EQAVET;
3. Identificar os fatores da perceção dos Pais e/ou Encarregados de Educação sobre o serviço educativo prestado;
4. Definir um conjunto itens que permitam medir a satisfação dos pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo prestado, dentro de cada um dos fatores identificados;
5. Aplicar um conjunto de itens num questionário, para verificação da sua fiabilidade, pela sua aplicação num teste piloto (amostra mínima de 60 respondentes).

## 2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Para cumprir os objetivos enunciados elaborámos um programa de trabalho para a aplicação duma metodologia mista com o recurso, numa primeira fase, ao método e técnicas qualitativas e numa segunda fase, com recurso ao método e técnicas quantitativas.

Na primeira fase, recorrendo às entrevistas, identificaremos um conjunto de aspetos dados como relevantes pelos entrevistados. Seguidamente efetuar-se-á a análise de conteúdo do material recolhido nas entrevistas. Posteriormente, com base na análise de conteúdo, iremos redigir o conjunto dos itens a integrar no questionário que pretendemos como instrumento para a medição da satisfação dos pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo. Redigidos os itens, serão sujeitos a análise de 4 peritos, professores de Português, para verificação da adequação da redação ao universo de respondentes pretendido.

Na segunda fase, ir-se-á aplicar o questionário a uma amostra estratificada, de acordo com os níveis de ensino, com um mínimo de 60 respondentes, como forma de poder averiguar se existe fiabilidade do questionário, através da verificação da sua consistência interna, com recurso ao alfa de Cronbach.

### 3. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Na primeira fase da investigação, foi desenhado um guião de entrevista, a ser implementado, em entrevistas presenciais, a um grupo de 9 Encarregados de Educação, que nos permitirá aferir a perceção destes, em relação aos recursos físicos e humanos e ao serviço educativo prestado por um Agrupamento de Escolas.

Para o desenho do guião da entrevista, socorremo-nos das 5 cinco dimensões agregadas ao modelo SERVQUAL, onde cada uma delas, como referem Parasuraman et al. (1988), pretende avaliar aspetos específicos da organização, como sejam:

- **Confiabilidade (Reliability):** pretende avaliar a capacidade de a organização conseguir executar o serviço de maneira confiável, precisa e de acordo com o que foi prometido;
- **Garantia (Assurance):** pretende avaliar a capacidade da organização e dos seus colaboradores em transmitir confiança e segurança nos serviços que presta;
- **Tangíveis (Tangibles):** pretende avaliar a qualidade dos recursos físicos necessários para a prestação do serviço, desde as infraestruturas, equipamentos e pessoal, ou seja, todos os aspetos tangíveis;
- **Empatia (Empathy):** pretende avaliar a capacidade da organização em personalizar e individualizar os serviços que presta, de acordo com necessidades;
- **Responsividade (Responsiveness):** pretende avaliar a capacidade de resposta da organização e a sua disposição em solucionar questões/dúvidas ou problemas que surjam.

### *3.1. PREPARAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS*

#### **3.1.1. Revisão da literatura sobre o instrumento a aplicar (entrevista)**

Existe uma vastíssima literatura sobre os instrumentos de investigação qualitativa e sua aplicação. No entanto, e após as primeiras leituras, começa a surgir a percepção de uma certa circularidade referencial, evidenciada pela maioria dos textos, e que, à medida que a leitura se vai aprofundando, permite a dissipação dos receios iniciais.

Como refere Flick (Flick, 2005, p.77), embora nos primórdios da investigação qualitativa a observação e as entrevistas abertas fossem tidas como os principais métodos de recolha de dados, foram as entrevistas semiestruturadas que despertaram interesse e passaram a ser amplamente usadas. Neste campo, o autor destaca a importância do papel teórico de Robert Merton e Patricia Kendall, nas variantes técnicas e metodológicas das entrevistas. Pela longevidade destas teorias, pode-se inferir que se terão consolidado como técnicas fiáveis e válidas e como marcos incontornáveis da recolha de dados relacionados com a investigação científica.

Segundo Merton & Kendall (Merton & Kendall, 1946, p. 541) a entrevista focalizada é utilizada para determinar as respostas de pessoas expostas a situações previamente analisadas pelo investigador e integra o conjunto das técnicas agrupadas nas entrevistas semiestruturadas.

Para os Autores, a entrevista focalizada difere de outro tipo de entrevista de pesquisa, superficialmente semelhantes, definindo as principais características de aplicabilidade como:

- O facto de os entrevistados estarem envolvidos numa situação concreta específica;
- Os elementos hipoteticamente significativos, os padrões e a estrutura da situação terem sido, previamente, analisadas pelo investigador;
- Com base nessa análise, o investigador ter elaborado um guião de entrevista, estabelecendo as principais áreas de indagação e as hipóteses que justificam a pertinência dos dados a serem obtidos na entrevista;
- a entrevista em si ser focada nas experiências subjetivas de pessoas expostas à situação pré-analisada, cujas respostas permitem ao investigador:
  - Testar a validade das hipóteses derivadas da análise de conteúdo e da teoria psicológica social;

- Apurar respostas imprevistas à situação, podendo dar origem a novas hipóteses.

De acordo com este enquadramento teórico consideramos que o instrumento adequado a aplicar, nesta fase, é uma entrevista semiestruturada do tipo entrevista focada, que terá por base os critérios desenvolvidos por Merton & Kendall (1946, p.545), interpretados e sintetizados por Flick (2005, pp.78,79), que são:

- O critério da não-directividade: Merton & Kendall (1946, p.545) referem que o entrevistador deverá evitar ao máximo orientar ou direcionar o entrevistado e que a entrevista deverá seguir uma ordem de perguntas, iniciando com as “perguntas abertas, aumentando-se o grau de estruturação a pouco e pouco, ..., para evitar que o quadro de referência do entrevistador se imponha às opiniões do entrevistado.” (Flick, 2005, p.78). Ainda neste âmbito, o guião da entrevista deve ser flexível, permitindo explorar todas as implicações das respostas obtidas;
- O critério da especificidade: “significa que a entrevista deve fazer ressaltar os elementos específicos que determinam o impacto ou o significado de um acontecimento para o entrevistado, evitando assim que a entrevista deslize para o nível das afirmações gerais.” (Flick, 2005, p.78). Como procedimento facilitador deste critério, deve ser encorajada a “análise retrospectiva”, ajudando o entrevistado, através do uso de materiais, a recordar situações específicas, ou em alternativa, fazer-se referência a estímulos induzidos. Neste âmbito, refere Flick (2005), citando Merton & Kendall (1946), que a especificação das questões deverá ser “suficientemente clara, para ajudar o sujeito a descrever a sua resposta a determinados aspetos da situação-estímulo, mas deve, ao mesmo tempo, ser suficientemente genérica, para evitar a sua estruturação pelo entrevistador”. (p. 79)
- O critério da amplitude: “visa garantir que todos os aspetos relevantes para a investigação são referidos no decurso da entrevista”, não podendo, no entanto, o entrevistador ficar “excessivamente dependente do guião”, com o risco de se “confundir amplitude com superficialidade” (Flick, 2005, p.79). Nesse âmbito, é muito importante que apenas os assuntos relevantes e que se desejam pormenorizar, sejam referidos.
- O critério da profundidade: significa que as respostas deveram ir além das simples afirmações, devendo o entrevistador “avaliar sistematicamente o nível de

profundidade”, de modo a conseguir extrair “o máximo de comentários auto-reveladores acerca do modo como o entrevistado sentiu o estímulo”. Como exemplo de táticas que se poderão usar, de modo a aumentar a profundidade, salientam-se o “focar os sentimentos, reformular os sentimentos explícitos ou expressos e referir situações comparáveis”. (Merton & Kendall 1946, p. 545) in (Flick, 2005, pp. 79-80)

Sobre os aspetos práticos da realização da entrevista, outros autores, como Quivy & Campenhoudt (2008), defendem que, no decorrer de uma entrevista, os entrevistadores deverão: 1) Fazer o mínimo de perguntas possível; 2) Intervir da forma mais aberta possível; 3) abster-se de se implicar a si mesmo no conteúdo; 4) Assegurar que o ambiente e o contexto da entrevista seja o adequados, de modo a permitir que o entrevistado se envolva, sem constrangimentos, durante o tempo, previamente acordado, da entrevista; 5) gravar a entrevista, com recurso a um pequeno gravador. Para os Autores, retirar notas durante uma entrevista deverá ser evitado, uma vez que, origina a distração do entrevistador e do entrevistado, não podendo este último “deixar de considerar a intensidade da anotação como um indicador do interesse que o interlocutor atribui às suas palavras.” (Quivy & Campenhoudt 2008, p.77)

Para evitar incluir, no papel de entrevistados, colegas de profissão, já que, de acordo com Platt (1981), a situação de entrevista que envolve pares levanta questões práticas e éticas que se devem salvaguardar, como refere a Autora,

“A norm is violated if one manipulates or dominates an equal, claiming the right to define the situation for him. Thus, it seems offensive not to give some honest and reasonably full account of the rationale and purpose of one's study to such respondents, and the account cannot be one which is intellectually condescending.” (p. 80)

Embora conclua que a igualdade de estatuto pode acarretar problemas práticos à relação entrevistador – entrevistado, a Autora não põe em causa a aplicabilidade do método, concentrando-se o seu artigo, nomeadamente, na enunciação de vários problemas que se podem colocar numa situação em que se partilham alguns aspeto enquanto membros dos mesmos grupos ou comunidades como, condição social, igualdade de papéis, conhecimento de fundo, entendimentos subculturais e pertença.

Tendo por base as indicações da Autora, tivemos em consideração para a seleção do grupo de entrevistados:

- Selecionar para o grupo de entrevistados, pessoas com as quais não tenhamos proximidade pessoal e/ou profissional;
- Excluir, à partida, a possibilidade de incluir Encarregados de Educação que exerçam funções (docentes ou não docentes) no nosso Agrupamento de Escolas.

### **3.1.2 Definição do grupo e preparação da entrevista**

A questão levantada para a realização das entrevistas foi a da amostra mais conveniente para os objetivos do estudo.

Invocando as conclusões relativas à teoria da entrevista, procurámos constituir um grupo de entrevistados que abrangessem todos os níveis/ciclos de ensino. Assim, procurámos que o nosso painel de entrevistados incluísse os seguintes níveis/ciclos de ensino:

- Pré-escolar;
- Ensino Básico:
  - 1º Ciclo;
  - 2º Ciclo;
  - 3º Ciclo.
- Ensino Secundário:
  - Regular;
  - Profissional.

Tendo em atenção a revisão da literatura sobre a teoria da entrevista, abordámos informalmente alguns Diretores de turma, dos diferentes ciclos de ensino, de modo a podermos avaliar a disponibilidade dos Encarregados de Educação, para a participação no estudo, cujos objetivos explicámos com detalhe, bem como para aferir do teor do texto mais conveniente para a formulação dos convites à participação.

Considerámos que o convite à participação deveria ser feito através da abordagem pessoal, onde uma exaustiva descrição dos objetivos da investigação e da sua eventual importância para a possibilidade de avaliação, por parte dos Encarregados de Educação, das condições físicas e humanas e do serviço educativo prestado pelos Agrupamentos de Escolas, com possíveis repercussões nas condições disponibilizadas aos alunos, pudesse

funcionar como argumento convincente e mobilizador. Assim, consideramos um primeiro contacto com os entrevistados, no sentido de:

- Salientar a nossa posição, específica e circunstancial, de entrevistador que apenas procura compreender uma realidade a partir de diferentes experiências e pontos de vista pessoais; ou seja, pedir aos entrevistados que considerem o entrevistador como alguém que parte sem qualquer espécie de opinião sobre as questões da entrevista e que, portanto, o seu ponto de partida é um estado de dúvida;
- Explicar exaustivamente, estimulando a manifestação de todas as dúvidas, os objetivos da investigação;
- Garantir a natureza confidencial das respostas obtidas bem como a identidade dos entrevistados;
- Dar aos entrevistados a possibilidade de escolha do seu próprio pseudónimo bem como a garantia de acesso ao material transcrito para revisão e confirmação;
- Dar aos entrevistados a possibilidade de escolha do local e hora para a realização da entrevista;
- Informar os entrevistados sobre a duração máxima de uma hora para a entrevista;

No desenho do guião da entrevista:

- Enunciar as perguntas, tanto as mais abertas como as mais estruturadas, preferindo o pedido de opinião ao pedido do relato sobre experiências pessoais, esperando que esta se projete na resposta ou que possa ir emergindo com o seu desenvolvimento;

Com esta revisão da literatura considerámos que as nossas entrevistas poderiam realizar-se com um enquadramento adequado para os objetivos da investigação.

Para o efeito, foi solicitada autorização, junto da direção do AERBP, para que, através dos diretores de turma/professores titulares dos diferentes ciclos de ensino agregados ao agrupamento, se pudessem selecionar os Pais e/ou Encarregados de Educação, para posterior entrevista. Foi ainda solicitada autorização para utilização das instalações do Agrupamento para que, em caso de disponibilidade, as entrevistas se pudessem aí realizar (Anexo 1). Após autorização concedida, foram abordados 9 Encarregados de Educação, 3 masculinos e 6 femininos, que estavam dentro dos critérios de distribuição ao longo dos

diferentes níveis/ciclos de ensino considerados para o estudo. Conseguimos reunir o grupo pretendido, com a composição de acordo com a Tabela 9.

*Tabela 9 - Constituição da amostra das entrevistas*

Pseudónimo	Nível Ensino	Ciclo de Ensino
NSM	Pré-Escolar	Pré-Escolar
JFFH	Básico	1º Ciclo
RRMC		2º Ciclo
AILSCS		3º Ciclo
CCR		3º Ciclo
CMMC	Secundário	Regular
ALRG		Regular
SMC		Profissional
SMASM		Profissional

Definido o grupo, foram agendadas as entrevistas para os dias e hora considerados mais convenientes por cada um dos participantes, bem como o local. Todos optaram pela realização da entrevista nas instalações da escola se do AERBP, em sala de aula que estivesse livre e na zona de menor circulação de pessoas, para que se reduzisse o incómodo do barulho exterior.

Todos concordaram em que as entrevistas fossem gravadas em registo áudio, tendo-se acordado que os entrevistados teriam acesso à respetiva transcrição, para sua revisão, com hipótese de alteração das suas declarações, se assim o entendessem.

### **3.1.3 O Guião e a Realização da Entrevista**

#### *3.3.1 O guião da entrevista e seu desenvolvimento*

O guião da entrevista foi desenvolvido tendo por base as 5 cinco dimensões agregadas ao modelo SERVQUAL, como forma de conseguir perceber a opinião dos Pais e/ou Encarregados de Educação acerca do serviço educativo prestado num qualquer Agrupamento de Escolas. Nesse sentido, a técnica de questionamento foi sempre dum início com pergunta aberta e desenvolvimento das questões de forma, progressivamente, mais estruturada.

As perguntas foram sempre no sentido duma recolha de opinião, para que os entrevistados se pudessem sentir mais à vontade, evitando que pudessem sentir qualquer tipo de

constrangimento. A formulação base foi sempre: “em sua opinião...?”; “o que considera...?” e formulações equivalentes.

Exemplificando, para cada uma das dimensões exploradas:

- “O que valoriza mais na qualidade das instalações e dos equipamentos de uma qualquer escola?”, ou;
- “Quais os fatores que considera mais relevantes, no momento da escolha de uma escola para o seu educando?”, ou;
- “O que considera ser importante, nas formas de comunicação de uma qualquer escola com o exterior e, principalmente, com os E.E.?”; ou;
- “O que considera importante, em termos de segurança, numa qualquer escola, para que se possa sentir confiante?”, e;
- “No seu ponto de vista, em que sentido, uma escola pode e deve ser inclusiva, em resposta às diferentes especificidades dos alunos?”

Durante as entrevistas, dado o seu carácter semiestruturado, poderão desenvolver-se questões sugeridas pelas declarações dos entrevistados e que poderão contribuir para a emergência de novas dimensões do problema.

*Tabela 10 - Guião da entrevista*

Dimensões SERVQUAL	Perguntas da entrevista
Tangíveis ( <b>T</b> angibles)	<p>1) <b>Qualidade das Instalações / Equipamentos escolares</b></p> <p>a) O que pensa da qualidade das instalações e dos equipamentos da escola do seu educando?</p> <p>b) E o que valoriza mais na qualidade das instalações e dos equipamentos de uma qualquer escola?</p> <p>2) <b>Funcionários</b></p> <p>a) Pensa que o rácio funcionário/aluno é adequado? Em sua opinião, qual deveria ser o rácio ideal?</p>
Confiabilidade ( <b>R</b> eliability)	<p>3) <b>Serviços oferecidos e Confiabilidade na resolução de problemas</b></p> <p>a) Porque é que escolheu esta escola para o seu educando?</p> <p>b) E caso pudesse escolher, ao que é que dava mais importância?</p> <p>4) <b>Confiabilidade na resolução de problemas e reclamações</b></p> <p>a) Caso o seu educando se depare com algum problema em ambiente escolar, qual considera ser a(s) resposta(s) adequada(s) por parte da escola?</p>

<p>Responsividade (Responsiveness)</p>	<p>5) <b>Informações atualizadas sobre quando os serviços serão realizados</b> a) O que pensa da comunicação da escola com o exterior e, principalmente, com os E.E.?</p> <p>6) <b>Prontidão na realização dos serviços e na resposta a solicitações</b> a) O que pensa dos serviços e da capacidade de resposta da escola às suas solicitações ou do seu educando? O que considera ser a resposta adequada por parte da escola?</p> <p>7) <b>Horário de funcionamento que convém aos alunos/Encarregados de Educação</b> a) Acha que o horário de funcionamento/atendimento da escola é adequado? Se não, porquê?</p> <p>8) <b>Funcionários</b> a) Considera que o nº funcionários, na escola frequentada pelo seu educando, é adequado? Se não, porquê?</p>
<p>Segurança (Assurance)</p>	<p>9) <b>Funcionários que transmitem confiança aos alunos/Encarregados de Educação</b> a) A nível da segurança, a escola transmite-lhe confiança? Se não, porquê?</p> <p>10) <b>Intervenientes da ação educativa com conhecimento para responder às solicitações dos alunos/Encarregados de Educação</b> a) Em caso de situações emergentes ou de emergência, pensa que a escola, e acima de tudo, os professores e auxiliares, terão capacidade de resposta? Se não, porquê?</p> <p>11) <b>Competência e papel dos intervenientes na ação educativa.</b> a) O que considera importante na função desempenhada pelos diferentes agentes educativos (professores, auxiliares Administrativos e auxiliares de ação educativa)?</p>
<p>Empatia (Empathy)</p>	<p>12) <b>Alunos que recebem uma atenção individual</b> a) No seu ponto de vista, em que sentido uma escola pode e deve ser inclusiva, em resposta às diferentes especificidades dos alunos?</p> <p>13) <b>Intervenientes da ação educativa que tratam os alunos/Encarregados de Educação de forma atenciosa</b> a) Numa situação de necessidade em aceder aos serviços disponibilizados, pensa que a escola corresponderá à suas expectativas? Se não, porquê?</p> <p>14) <b>Intervenientes da ação educativa frequentemente cordiais</b> a) O que pensa ser importante na relação professore / aluno? b) e funcionário / aluno?</p>

## 3.2. TRATAMENTO DE DADOS

### 3.2.1 Das Entrevistas

Para a gravação áudio das entrevistas, iremos recorrer a um gravador digital “Zoom” H4n Pro, de pequenas dimensões e facilmente operável.

Realizadas as entrevistas e recolhidos todos os depoimentos por gravação áudio, ir-se-á proceder à sua transcrição *verbatim*, com recurso à ferramenta “digitação por voz” agregada ao *Google Docs* e posterior revisão, através da audição de cada uma das gravações e da leitura e releitura das transcrições.

Após a transcrição *verbatim* das entrevistas, proceder-se-á à análise de conteúdo, com recurso ao software MAXQDA Standard 2018, da empresa VERBI Software GmbH, na sua versão 18.0.3, cujo resultado permitirá a redação de um conjunto de itens relativos a cada um dos fatores considerados.

Os itens selecionados a partir da análise de conteúdo, serão submetidos à análise de peritos, para a verificação da adequação da redação aos respondentes.

### 3.2.2. Dos Questionários

Após análise de peritos, ir-se-á construir, com esses itens, o questionário que irá ser aplicado a uma amostra estratificada, de acordo com os níveis de ensino, constituída por um mínimo de 15 questionários por cada um dos 6 grupos de Encarregados de Educação considerados no estudo, num total de, no mínimo, 90 questionários. Considerar-se-ão dois tipos de escalas de Likert de 6 pontos: 1) uma escala relativa à satisfação (1-Totalmente Insatisfeito; 2-Parcialmente Insatisfeito; 3-Indiferente; 4-Satisfeito; 5-Muito Satisfeito; 6-Totalmente Satisfeito), a aplicar ao fator “Confiabilidade”; 2) escala relativa ao grau de concordância (1-Discordo Totalmente; 2-Discordo Parcialmente; 3-Sem Opinião; 4-Concordo; 5-Concordo Muito; 6-Concordo Totalmente), a aplicar a todos os outros fatores. Tivemos como critério nesta opção de atribuição de escalas, a sua adequação ao tipo de fatores e seus itens descritivos.

Através da análise das respostas ao questionário, obtida com recurso ao software SPSS, versão 25 e ao Microsoft Excel Professional Plus 2016, será possível averiguar se existe fiabilidade do questionário, através da verificação da sua consistência interna, com recurso ao alfa de Cronbach.

## CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo, efetuamos a apresentação, a análise e interpretação dos dados recolhidos de acordo com a metodologia de investigação selecionada para este projeto.

Iniciamos com a apresentação e análise das nove entrevistas realizadas a nove Encarregados de Educação de alunos afetos ao AERBP e distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, de acordo com a estruturação, em termos de conteúdos e de objetivos, previamente definida. A análise descritiva dos dados recolhidos e que permitiram identificar os fatores da perceção dos Pais e/ou Encarregados de Educação sobre o serviço educativo prestado, obedece ao guião construído para o efeito e que teve por base as 5 dimensões agregadas ao modelo SERVQUAL. De seguida faremos a apresentação e análise dos dados obtidos através do questionário aplicado a uma amostra estratificada, de acordo com os níveis de ensino, constituída por um mínimo de 15 questionários por cada um dos 6 grupos de Encarregados de Educação considerados.

### 1. DAS ENTREVISTAS

#### *1.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS*

Das nove entrevistas inicialmente previstas, seis realizaram-se na primeira data de marcação, correspondendo ao dia e hora considerados mais convenientes para cada um dos seis entrevistados. As restantes três entrevistas, estando já com data e hora agendadas, derivado à situação de pandemia que desde meados de março assola Portugal e o mundo, tiveram que ser adiadas, sendo que uma delas, o Encarregado de Educação em causa, argumentando receios inerentes à situação de pandemia, desistiu da intenção de nos conceder a entrevista, o que levou à necessidade de uma nova abordagem junto dos diretores de turma, numa tentativa de encontrar outro Encarregado de Educação, dentro do perfil previamente traçado e que, nas condições difíceis e incertas do momento, aceitasse conceder-nos a entrevista, o que veio a ocorrer. Foi possível agendar as três entrevistas em falta para dia e hora considerados mais convenientes para cada um dos três entrevistados, sendo que todos argumentaram que teria que existir um interregno durante o estado de emergência em vigor na altura, pelo que, só foi possível agendá-las para a segunda metade do mês de junho.

Todas as entrevistas decorreram em espaços de sala de aula, na escola sede do AERBP, sem recurso ao guião, numa perspetiva de ambiente de conversa tão informal quanto possível, tendo sido gravadas, com concordância de todos os entrevistados, com recurso a um gravador digital “Zoom” H4n Pro, de pequenas dimensões e facilmente operável sem interferir com o campo de visão dos interlocutores.

Todas as entrevistas decorreram com normalidade, dentro do tempo previsto, ou previamente combinado, e tendo-se recolhido dados que cumpriram os objetivos da investigação. Quando questionados se queriam ter acesso ao registo áudio e às transcrições finais para que pudessem introduzir alterações ou cortes de passagens que não quisessem ver consideradas, todos referiram que confiavam na transcrição do entrevistador e que o que tinham declarado estava de acordo com o seu pensamento sobre as temáticas abordadas. Para que fosse garantida a confidencialidade do seu testemunho, foi solicitado aos entrevistados que sugerissem um pseudónimo, tendo todos referido que essa escolha ficaria a cargo do entrevistador.

#### **1.1.1. Análise de Conteúdo**

Realizadas as entrevistas e recolhidos todos os depoimentos por gravação áudio, procedeu-se à sua transcrição *verbatim* e posterior revisão, através da audição de cada uma das gravações e da leitura e releitura das transcrições (Anexo 2).

Embora a transcrição *verbatim* seja um trabalho moroso e que exige cuidado, por uma questão de economia de meios, optamos por omitir, na transcrição, algumas passagens que considerámos sem interesse para a investigação, como por exemplo, comentários laterais às questões ou introduções, explicações mais longas da nossa parte ou conversas paralelas que apenas tinham por finalidade a descontração dos entrevistados.

No processo de análise de dados que, no fundo, consistiu na interpretação dos relatos obtidos, uma tentativa de captura da realidade analisada tendo em vista a abstração teórica, seguimos a estratégia definida por Miles & Hiberman (1994), revisto em Miles, Huberman, & Saldaña (2014), que se constitui como um modelo interativo entre quatro componentes; 1) recolha dos dados; 2) condensação dos dados; 3) disposição dos dados e 4) Conclusões: desenho/verificação, cuja descrição é baseada nos mesmos autores.

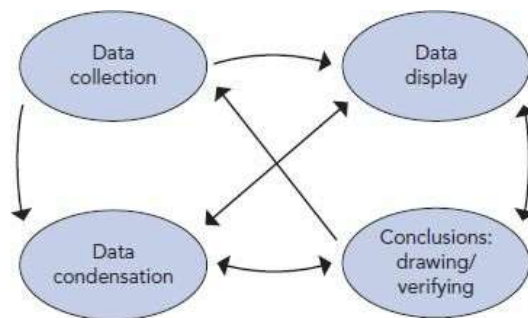


Figura 9 - Modelo Interativo da análise dos dados (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014, p. 33)

1. O processo de análise pode ser iniciado com a leitura das transcrições integrais para que se obtenha uma impressão do conjunto, porque, como refere Gibbs (2009), “Escutar as gravações com cuidado e ler e conferir a transcrição produzida faz com que você se familiarize muito com o conteúdo. Inevitavelmente, você começa a gerar novas ideias sobre os dados”; (p. 33)
2. A condensação dos dados (Data condensation) concretiza-se nos processos, que podem ser simultâneos, de segmentação e categorização/codificação, identificando os fragmentos de texto correspondentes aos temas que os identificam e interpretam. No nosso caso, correspondem às dimensões previamente definidas pela teoria já produzida;
3. A disposição dos dados (data display), consiste em organizar a informação recolhida, agrupando-a por código, permitindo a revisão e a descrição do respetivo conteúdo;
4. As conclusões, com o desenho e verificação (Conclusions: drawing/verifying), correspondem aos significados emergidos dos dados, que deverão ser testados e verificados, quanto a robustez e confirmação, de forma a ser possível a sua validação.

Para a análise de conteúdo, recorreremos ao software MAXQDA, que consideramos ser o mais adequado, não só por conter todas as funcionalidades que consideramos necessárias ao nosso estudo, como pelo facto de ser um software com o qual estávamos mais familiarizados.

### 1.1.2. Codificação

Em relação à codificação a utilizar no software de análise de conteúdo, contámos, à partida, com o conjunto de códigos provindos da nossa teoria, como constructos, inerentes às 5 dimensões do modelo SERVQUAL utilizadas na construção do guião da entrevista

e que estavam já presentes nas perguntas da própria entrevista, o que tornou a tarefa de codificação relativamente simples e constituída pela identificação, em cada entrevista, das passagens referentes a cada um dos códigos para posterior análise comparativa entre todos os casos.

Embora a codificação prévia inclui-se um total de 19 códigos, sendo 5 de carácter aberto e geral e 14 mais específicos e estruturados, durante as sucessivas releituras das transcrições, emergiram aspetos novos que levaram a uma redefinição dos códigos existentes e à criação de novos códigos, principalmente os relacionados com um carácter mais específicos e estruturados, resultando num total de 35 códigos, sendo 5 de carácter aberto e geral e 30 mais específicos e estruturados (Anexo 3).

A análise de conteúdo, com a identificação das passagens correspondentes à codificação definida, foi realizada depois de um estudo prévio, com várias releituras das transcrições, resultando num total de 1484 passagens codificadas, cuja distribuição por entrevista e por código, consta no Anexo 4.

Analisando a distribuição das codificações pelos entrevistados, que variam de um mínimo de 58 passagens no caso da entrevista a AILSCS, até um máximo de 229 passagens no caso da entrevista a ALRG, como refere SILVA (2014), “podíamos ser levados a pensar que tinha havido uma grande diferença entre os casos extremos, em termos de interesse declarativo.” (p. 345). Embora não tenhamos tido essa perceção durante as entrevistas, como forma de tentar perceber se o interesse declarativo poderia estar relacionado com o número de passagens com interesse para a investigação, socorremo-nos de uma fórmula criada por SILVA (2014), designada de “índice de produtividade” e que permite obter o índice de produtividade através do quociente entre o número de codificações (n) e o número de total de palavras (P) da transcrição:

$$IP = \frac{n}{P}$$

*Figura 10 - Fórmula do Índice de Produtividade (IP) (Silva, 2014, p. 345)*

Comparando os casos em função dos “IP” obtidos, verificámos que a entrevista com menor número de palavras (caso de AILSCS com 4012 palavras), embora tivesse um valor de IP (0,0145), inferior ao caso da transcrição mais extensa (ALRG com 14668 palavras e IP=0,0156), tinha valor de IP superior aos casos de NSM (com 10892 palavras

e IP=0,0130), de CCR (com 11310 palavras e IP=0,0136) e CMMC (com 10854 palavras e IP=0,0143). Esses resultados são explanados na tabela

Tabela 11 - Total de codificações e índice de produtividade de cada uma das entrevistas efetuadas

Documentos	Total codificações	% Total codificações	Total palavras	IP
Entrevista 9 SMC	194	13,1	12417	0,0156
Entrevista 7 NSM	142	9,6	10892	0,0130
Entrevista 4 SMASM	137	9,2	8610	0,0159
Entrevista 1 AILSCS	58	3,9	4012	0,0145
Entrevista 8 ALRG	229	15,4	14668	0,0156
Entrevista 5 RRMC	216	14,6	13127	0,0165
Entrevista 3 JFFH	184	12,4	11607	0,0159
Entrevista 6 CCR	154	10,4	11310	0,0136
Entrevista 2 CMMC	170	11,5	11854	0,0143
Total	1484	100,0		

Do referido como relevante pelos entrevistados, selecionámos:

### 1.1.3. Tangíveis

- Relativamente ao número de funcionários:
  - “Ter funcionários suficientes para conseguir dar ali uma resposta mais rápida” (NSM)
  - “O número de funcionários deverá ser proporcional ao número de alunos” (SMASM)
  - “Existe falta de meios humanos” (RRMC)
- Relativamente à qualidade das instalações:
  - “Seria o critério número 1 ... na seleção da escola para a qual eu fosse direccionar os meus filhos” (SMASM)
  - “haver um espaço, quer interno na escola, quer o espaço exterior, terem a segurança necessária para os alunos estarem” (CCR)
  - “um aspeto asseado, um aspeto onde sei que a criança pode correr, pode pular à vontade. Tenha espaço sim, mas com alguma segurança” (NMS)
- Relativamente aos equipamentos:
  - “estarem devidamente equipadas com os equipamentos necessários para os professores poderem ir variando o recurso de utilização dos equipamentos” (ALRG)
  - “acho que cada aluno em cada sala de aula tem direito um ter todo o equipamento correspondente ao que se está a trabalhar na altura certa” (CCR)
  - “devem dispor dos instrumentos adequados para os professores desenvolverem ... a sua atividade” (JFFH)
- Relativamente ao espaço salas de aula:

- *“ter as, todas as condições que, que o docente necessita, neste caso, que o professor necessita para poder lecionar e para que o aluno se sinta da melhor forma”* (RRMC)
- *“tem que haver as condições necessárias para que a aprendizagem ... seja desenvolvida”* (ALRG)
- *“a sala de aula deve garantir conforto, tanto em temperatura como acústico”* (JFFH)
- **Relativamente ao espaço Refeitório / Bar:**
  - *“é bastante importante a questão da qualidade das refeições que são oferecidas, a qualidade e o aspeto”* (ALRG)
  - *“seria bom se, na escola, pudessem efetivamente usufruir de um espaço agradável e com comida saudável”* (SMASM)
  - *“um espaço funcional, como, com todas as necessidades, a nível alimentar, que os alunos possam ter, para complementar as refeições”* (RRMC)

#### **1.1.4. Confiabilidade**

- **Relativamente à Confiança nos serviços prestados:**
  - *“uma pessoa ..., quer estar a par de tudo, quer uma resposta rápida, quer sentir-te bem, com os professores, com os diretores, sentir-se confiante e seguro”* (NSM)
  - *“todos os procedimentos administrativos deverão ser o menos burocráticos possível”* (SMASM)
  - *“o facto de eu chegar à escola, tenho sempre alguém que me recebe, tenho sempre alguém que me pergunta quem eu sou, ao que venho”* (CCR)
- **Relativamente à Capacidade de Resposta:**
  - *“a comunicação com o encarregado educação tem que ser imediata”* (ALRG)
  - *“Eles têm que eficazes e rápidos”* (SMC)
  - *“essa capacidade de resposta deve ser, dentro do possível, ... célere e adequada...”* (CMMC)
- **Relativamente às razões de escolha:**
  - *“mais perto da nossa zona”* (SMC)
  - *“... o posicionamento da escola, a localização, o tipo de infraestruturas”* (RRMC)
  - *“uma escola que vá ao encontro dos hábitos dos pais, consoante o seu emprego, as suas deslocações habituais ...”* (JFFH)

#### **1.1.5. Responsividade**

- **Relativamente à comunicação:**
  - *“qualquer coisa que haja, qualquer coisa que aconteça na escola com o educando, que seja transmitido logo”* (SMC)
  - *“... uma boa rede de comunicação, talvez também alicie os próprios pais a estarem mais presentes e participarem mais na vida escola”* (SMASM)

- *“O envolvimento do encarregado de educação na escola, que é onde o aluno passa 90% ou 85% do tempo, acho que é muito importante”* (RRMC)
- **Relativamente aos serviços de controlo de indisciplina:**
  - *“a existência de um gabinete próprio, ... ou então, um departamento com competências próprias, eu acho que poderia ser uma mais-valia”* (SMASM)
  - *“Tem que haver ..., uma figura, uma pessoa, um gabinete, um diretor, ..., assim que haja uma coisa mais grave, de comunicar imediatamente”* (JFFH)
  - *“vivemos, quer na escola quer em muitas outras coisas, numa sociedade em que quer dar tantos direitos, mas esquece-se depois que também há deveres”* (CMMC)
- **Relativamente aos serviços de apoio:**
  - *“eu defendo muito um trabalho integral do indivíduo, da pessoa, ..., e acho que é possível essa transformação, agora ... isso exige tempo, exige recursos”* (ALRG)
  - *“alguns alunos deviam ter um apoio adicional ..., nomeadamente a matemática, a português, o próprio inglês”* (CMMC)
  - *“as escolas estão mais preocupadas em fazer sair alunos com grandes médias e não se preocupam tanto com aqueles alunos que ..., têm mais dificuldades”* (CMMC)
- **Relativamente aos Serviços de Orientação e Psicologia:**
  - *“Falar com as crianças, falar com os educadores, falando com os pais, haver ali um trabalho de equipa, para poderem ajudar”* (NSM)
  - *“também para orientar os alunos, para tentarem conseguir perceber o que é que querem seguir no futuro”* (SMC)
  - *“eu defendo muito um trabalho integral do indivíduo, da pessoa, ... acho que é possível essa transformação, agora claro que isso exige tempo, exige recursos”* (ALRG)
- **Relativamente ao papel do Diretor de turma/Professor Titular de turma:**
  - *“a diretora de turma e a forma como ela se consegue ou não posicionar com os Encarregados de Educação, eu acho que isso é determinante”* (ALRG)
  - *“O diretor de turma deve estar, tanto quanto possível, disponível”* (CMMC)
  - *“o diretor de turma, por vezes, faz questão de atender os pais, se for preciso, noutra altura e acho que isso que é correto”* (SMC)
- **Relativamente à prontidão nas respostas às solicitações:**
  - *“deve ser, dentro do possível, tão célere e adequada quanto possível”* (CMMC)
  - *“Se não houver uma resposta rápida, ... fica a sensação de insegurança por parte do encarregado de educação”* (SMASM)
  - *“é importante é estejam lá funcionários, com vontade de ajudar e de responder rapidamente, à solicitação dos pais”* (JFFH)
- **Relativamente às informações atualizadas:**

- *“... uma comunicação simples e clara, transparente, para que qualquer encarregada educação possa ir ao site da escola e perceber, que atividades há, ...”* (SMASM)
- *“Acho que é importante o site da escola está, constantemente, atualizado”* (ALRG)
- *“através da Internet que seria um bom meio para dar conhecimento aos pais desde que previamente houvesse essa informação ... e como é que o deveriam fazer”* (CMMC)
- **Relativamente aos horários de funcionamento:**
  - *“o diretor de turma, por vezes, faz questão de atender os pais, se for preciso, noutra altura e acho que isso que é correto”* (CMMC)
  - *“as restantes infraestruturas, nomeadamente os serviços administrativos, deveriam efetivamente ter um horário pós-laboral, por exemplo, que permitisse aos pais poderem deslocarem-se à escola para a resolução de qualquer questão”* (SMASM)
  - *“não é só o meio escolar que se vai adaptar à sociedade ..., mas ... nós também temos que nos adaptar ao meio escolar e aos horários que são, que são praticados”* (CCR)

### **1.1.6. Segurança**

- **Relativamente à confiança que a escola / funcionários transmitem:**
  - *“Entrada saída da escola, controlo dos alunos, dentro da própria escola, nos intervalos”* (AILSCS)
  - *“ter também aquela confiança, Ok, eu sei que entrego a minha filha e sei que não entra mais ninguém naquela escola, o portão está fechado e só entram mesmo pessoas autorizadas e que o portão não esteja sempre aberto”* (NSM)
  - *“É importante que ela seja feita ... de uma forma aberta e clara e, para que realmente, os encarregados educação, possam perceber onde estão a deixar os seus filhos, quem é quem, mas, aí é um trabalho de toda a equipa da escola...”* (SMASM)
- **Relativamente ao zelo e simpatia nos serviços prestados:**
  - *“O mais importante é a sinceridade por parte dos funcionários, sejam educadores, diretores, seja o que for”* (NSM)
  - *“é importante cada um saber o seu papel e se cada um souber o seu papel e o desempenhar, pronto, com o máximo de zelo possível, as coisas fluem”* (ALRG)
  - *“é importante é estejam lá funcionários, com vontade de ajudar e de responder rapidamente, à solicitação dos pais”* (JFFH)
- **Relativamente à capacidade de resposta a situações de emergência:**
  - *“O mais importante é a sinceridade por parte dos funcionários, sejam educadores, diretores, seja o que for”* (NSM)
  - *“é importante todas as pessoas saberem os primeiros socorros, as bases, ...”* (SMC)
  - *“serem professores ou auxiliares, ou seja, quem for que seja o trabalhador, ..., acho que era importante ... as pessoas também terem algum tipo de formação”* (ALRG)

### 1.1.7. Empatia

- Relativamente à ação dos intervenientes na ação educativa:
  - *“se o aluno precisar, necessitar de algo, apoio, ajudá-lo naquilo que é preciso”* (SMC)
  - *“Profissionalismo, que acho que é muito importante”* (NSM)
  - *“havendo um bom ambiente na escola, tanto a nível de professores, como funcionários, que o próprio aluno se sente à vontade para estar na escola e sente motivação para vir, não, não vem contrariado”* (AILCS)
- Relativamente à relação Assistente Operacional / aluno:
  - *“Serem simpáticos, serem atenciosos, tentarem resolver os problemas da melhor maneira possível, não faltar à educação”* (SMC)
  - *“os funcionários poderão ter um papel muito importante nesse relacionamento funcionário-aluno, aluno-funcionário e até no sentimento que eles têm em relação à escola, o sentirem que são acolhidos”* (SMASM)
  - *“deve procurar uma relação de proximidade e fazer o aluno sentir-se tão bem quanto possível e tão à vontade para recorrer ao contínuo sempre que for possível e sempre que precisar de ajuda”* (CMMC)
- Relativamente à relação professor / aluno:
  - *“É o educador ser sincero com a criança, mostrar confiança, sinceridade”* (NSM)
  - *“Um professor poderá fazer a diferença entre o aluno gostar ou não gostar daquela cadeira, daquela disciplina”* (SMASM)
  - *“o aluno deve sentir que o professor é justo ... e haver respeito entre ambos”* (CMMC)
- Relativamente à Escola Inclusiva:
  - *“uma escola tem que estar preparada ... para receber todo o tipo de alunos ...”* (SMC)
  - *“ver se as escolas têm capacidade, ver se as escolas têm estrutura, ver se as instalações suportam essas situações, para se poder ajudar com qualidade”;* (RRMC)
  - *“acho que toda a escola tem que sofrer uma, uma readaptação. Toda a escola a nível físico e de pessoal”* (SMASM)

## 1.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Da análise das entrevistas podemos concluir que existem pontos de vista e apreciações com alguma homogeneidade relativamente ao que os Pais e Encarregados de Educação, independentemente do nível de ensino do seu educando, consideram como importante em cada uma das dimensões consideradas.

Este facto fez-nos prever que o questionário que elaborámos com base na análise das entrevistas, pudesse apresentar uma consistência de acordo com o pretendido nos objetivos iniciais.

Com base na relevância, por nós reconhecida, nas transcrições selecionadas e que refletem as percepções exteriorizadas pelos entrevistados, relativamente àquilo que consideram ser importante que exista numa qualquer escola, para que o serviço educativo que estas prestam, nas diferentes dimensões consideradas, possam ir de encontro às suas expetativas, concebemos a lista de itens a integrar no questionário para a Avaliação da Satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação, com o serviço educativo prestado num Agrupamento de Escolas.

## 2. DA CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Tendo em vista a construção do questionário, e tendo por base a análise de conteúdo e o que de mais relevante foi referido pelos entrevistados nas diferentes dimensões abordadas, foram criados 50 itens que foram submetidos à análise de peritos, para a verificação da adequação da redação aos respondentes (Anexo 5).

Dessa análise de peritos, resultaram um conjunto de propostas de alteração (Anexo 6) que foram tidas em conta nas correções efetuadas.

*Tabela 12 - Lista de itens após correções efetuadas, tendo por base a análise de peritos*

Tangíveis (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)	
1	O número de funcionários na escola é adequado ao número de alunos que a frequentam.
2	As salas de aula apresentam todas as condições físicas necessárias e adequadas à prática das atividades letivas.
3	A escola está apetrechada com os equipamentos necessários a um bom funcionamento das atividades letivas.
4	A escola está apetrechada com equipamentos tecnológicos que permitem o desenvolvimento de atividades letivas diversificadas e inovadoras.
5	A escola disponibiliza um espaço de refeitório adequado ao número de alunos que o utilizam.
6	A refeição servida é adequada, do ponto de vista da quantidade, às necessidades dos alunos.
7	O serviço de bar disponibiliza produtos variados, adequados a uma alimentação saudável.

8	A escola apresenta espaços interiores cuidados e limpos.
9	A escola possui áreas de convívio adequadas e equipadas de acordo com as várias faixas etárias dos alunos.
10	Os espaços exteriores da escola apresentam um aspeto limpo e cuidado.
11	Os espaços exteriores da escola possuem áreas de convívio e lazer ajustadas ao contexto e à idade dos alunos.
Confiabilidade (1 - Totalmente Insatisfeito; 2 - Parcialmente Insatisfeito; 3 - Indiferente; 4 - Satisfeito; 5 - Muito Satisfeito; 6 - Totalmente Satisfeito)	
12	Qual o seu grau de satisfação relativamente à fiabilidade que os serviços da escola lhe transmitem?
13	Qual o seu grau de satisfação com a capacidade de resposta dos serviços administrativos?
14	Qual o seu grau de satisfação com a abertura e disponibilidade manifestadas pelo órgão de gestão da escola?
15	Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola acolhe os alunos?
16	Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola acolhe os Encarregados de Educação?
17	Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola abre o seu espaço à comunidade educativa?
18	Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola abre o seu espaço aos Encarregados de Educação?
Responsividade (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)	
19	A comunicação da escola com a comunidade é objetiva e clara.
20	A comunicação da escola com os Encarregados de Educação é oportuna e eficaz.
21	A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com a comunidade educativa.
22	A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com os Encarregados de Educação.
23	As informações disponibilizadas nas plataformas digitais da escola são relevantes e atualizadas.
24	A escola disponibiliza um serviço de Apoio Pedagógico ajustado às necessidades dos alunos.
25	A escola disponibiliza um Serviço de Psicologia e Orientação ajustado às necessidades dos alunos.
26	A escola disponibiliza um Serviço de Psicologia e Orientação aberto e disponível para os encarregados e educação.
27	A forma como a escola gere as situações de indisciplina transmite confiança aos encarregados e educação.

28	O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os alunos.
29	O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os Encarregados de Educação.
30	A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos alunos.
31	A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos Encarregados de Educação.
32	Os funcionários respondem com simpatia às solicitações dos Encarregados de Educação.
33	Os horários dos serviços administrativos da escola enquadram-se com a disponibilidade dos Encarregados de Educação.
34	Os diretores de turma/professores titulares, sempre que possível, flexibilizam os horários de atendimentos aos Encarregados de Educação.
Segurança (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)	
35	A escola transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.
36	Os funcionários transmitem segurança e confiança aos Encarregados de Educação.
37	O controlo que a escola faz das entradas e saídas de alunos transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.
38	A monitorização da entrada de pessoas estranhas à escola transmite confiança e segurança aos Encarregados de Educação.
39	A escola tem uma resposta rápida e eficaz perante situações de emergência.
40	A escola, perante situações de emergência, contacta de imediato os Encarregados de Educação.
41	Os professores estão preparados para responderem a qualquer situação de emergência que possa ocorrer em contexto de sala de aula.
42	Os Assistentes Operacionais estão preparados para responderem a qualquer situação de emergência que possa ocorrer em contexto escolar.
43	Os diferentes serviços disponibilizados pela escola são prestados com profissionalismo e simpatia.
Empatia (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)	
44	Os professores são profissionais dedicados e empenhados, sendo o seu principal foco é o sucesso dos seus alunos.
45	Os professores criam relações de empatia com os alunos, motivando-os para a resolução das tarefas de aprendizagem.
46	Os Assistentes Operacionais são profissionais atentos à ação dos alunos, preocupando-se com o seu conforto e segurança.
47	Os Assistentes Operacionais criam empatia com os alunos, proporcionando-lhes um ambiente agradável e de respeito mútuo.

48	A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, esforça-se por ser inclusiva.
49	A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, proporciona igualdade de oportunidades a todos os alunos.
50	A escola faz das diferenças individuais um caminho de aprendizagem para todos os intervenientes no processo educativo.

Para que pudéssemos aferir da comodidade dos respondentes face à reposta ao questionário, introduzimos 2 questões finais: M1) “A resposta a este Questionário foi simples” e M2) “A resposta a este Questionário foi rápida”.

### *2.1. DA APLICAÇÃO, PARA VALIDAÇÃO, DO QUESTIONÁRIO*

*APÓS EFETUADAS AS ALTERAÇÕES AOS ITENS, PROPOSTAS PELOS PERITOS, PROCEDEU-SE A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO, TENDO POR BASE AS 2 ESCALAS DE LIKERT DE 6 PONTOS, REFERIDAS ACIMA (CF.*

### 3.2. Tratamento de dados).

Este questionário, após solicitada e obtida autorização da direção do AERBP (Anexo 7), foi aplicado a uma amostra estratificada, de acordo com os níveis de ensino considerados, constituída por um mínimo de 15 questionários por cada um dos 6 grupos de Encarregados de Educação considerados no estudo, num total mínimo de 90 questionários. O questionário foi realizado com recurso ao Google Formulário e disponibilizado online (Anexo 8).

Foram enviados 98 questionários, tendo-se obtido 80 respostas, o que corresponde a uma taxa de resposta de 81,6%, e à distribuição que se apresenta na tabela 12, estando este número de respondentes acima do esperado e que se considera adequado para o objetivo da medição da fiabilidade.

*Tabela 13 – Distribuição dos questionários enviados e recebidos, por ciclo de ensino*

Ciclos	Questionários Enviados	Nº Respondentes	% Respondentes
<b>Pré-escolar</b>	16	14	87,5%
<b>1º Ciclo</b>	15	15	100,0%
<b>2º Ciclo</b>	15	13	86,7%
<b>3º Ciclo</b>	25	17	68,0%
<b>Secundário Regular</b>	12	8	66,7%
<b>Secundário Profissional</b>	15	13	86,7%

<b>Totais</b>	98	80	81,6%
---------------	----	----	-------

A distribuição dos questionários recebidos mostra estar de acordo com a representatividade pretendida na distribuição inicial.

## 2.2. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Recorrendo ao software SPSS, versão 25, analisou-se o coeficiente de fiabilidade/confiabilidade, que se considerou em separado: para a escala ‘Confiabilidade’ (Totalmente Insatisfeito ... Totalmente Satisfeito); para todas as outras (Discordo Totalmente ... Concordo Totalmente) e para o conjunto do agregado dos itens, tendo-se obtido os seguintes resultados:

### 2.2.1. Da escala ‘Confiabilidade’

Tabela 14 - Alfa de Cronbach referente à escala 'Confiabilidade'

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
0,953	7

Tabela 15 - Alfa de Cronbach por item, referente à escala 'Confiabilidade'

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q14	26,69	38,369	0,837	0,946
Q13	26,89	38,329	0,783	0,950
Q17	26,73	38,632	0,850	0,945
Q18	26,66	38,100	0,871	0,943
Q15	26,55	36,782	0,827	0,947
Q16	26,71	35,752	0,905	0,940
Q12	26,68	37,665	0,815	0,948

## 2.2.2. Das Restantes Escalas

Tabela 16 - Alfa de Cronbach referente às restantes escalas

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
0,970	43

Tabela 17 - Alfa de Cronbach por item, referente às restantes escalas

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q19	171,35	1000,838	0,750	0,969
Q20	171,24	994,107	0,756	0,969
Q8	171,30	997,453	0,656	0,970
Q21	171,39	986,873	0,727	0,969
Q22	171,55	994,428	0,658	0,970
Q5	172,41	1011,739	0,477	0,970
Q24	172,05	998,934	0,729	0,969

Q26	172,44	999,009	0,664	0,969
Q25	172,26	997,892	0,669	0,969
Q4	172,05	996,934	0,556	0,970
Q3	171,86	991,715	0,687	0,969
Q50	171,64	996,740	0,711	0,969
Q9	172,15	992,205	0,746	0,969
Q30	171,83	989,058	0,830	0,969
Q31	171,69	994,319	0,790	0,969
Q39	171,79	1000,094	0,667	0,969
Q35	171,35	990,863	0,839	0,969
Q48	171,46	993,594	0,739	0,969
Q49	171,43	996,273	0,703	0,969
Q40	171,36	996,234	0,633	0,970
Q27	171,79	996,549	0,637	0,970
Q38	171,41	1002,929	0,580	0,970
Q6	172,33	1001,868	0,497	0,970
Q23	171,76	988,183	0,749	0,969
Q2	171,78	993,518	0,651	0,970
Q37	171,51	998,228	0,657	0,970
Q28	170,44	1015,515	0,510	0,970
Q29	170,46	1013,087	0,531	0,970
Q1	172,83	1013,994	0,353	0,971
Q7	172,50	1005,342	0,600	0,970
Q47	171,61	1001,304	0,631	0,970
Q42	171,89	1001,544	0,643	0,970
Q46	171,74	994,829	0,737	0,969
Q43	171,51	998,304	0,766	0,969
Q34	170,85	1016,078	0,423	0,970
Q10	171,31	1001,154	0,644	0,970
Q11	171,90	995,129	0,665	0,969
Q32	171,28	1003,746	0,642	0,970
Q36	171,31	992,699	0,738	0,969
Q33	172,15	1000,990	0,563	0,970
Q45	171,19	1012,382	0,535	0,970
Q41	171,56	1004,933	0,649	0,970
Q44	171,29	997,954	0,683	0,969

### 2.2.3. Do Conjunto do Agregado dos Itens

Tabela 18 - Alfa de Cronbach do conjunto do agregado dos itens

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
0,976	50

Tabela 19 - Alfa de Cronbach por item, referente ao conjunto do agregado dos itens

Estatísticas de item-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q14	202,43	1400,577	0,747	0,975
Q13	202,63	1403,908	0,664	0,975
Q17	202,46	1403,745	0,733	0,975
Q18	202,40	1399,129	0,773	0,975
Q15	202,29	1391,954	0,743	0,975
Q16	202,45	1389,415	0,769	0,975
Q12	202,41	1392,676	0,780	0,975
Q19	202,50	1407,266	0,767	0,975
Q20	202,39	1397,987	0,788	0,975
Q8	202,45	1403,770	0,665	0,975
Q21	202,54	1390,429	0,744	0,975
Q22	202,70	1399,630	0,673	0,975
Q5	203,56	1423,692	0,451	0,976
Q24	203,20	1406,997	0,719	0,975
Q26	203,59	1405,688	0,672	0,975
Q25	203,41	1405,562	0,663	0,975
Q4	203,20	1404,213	0,554	0,976
Q3	203,01	1398,696	0,676	0,975
Q50	202,79	1402,625	0,724	0,975
Q9	203,30	1398,871	0,738	0,975
Q30	202,98	1394,075	0,835	0,975
Q31	202,84	1400,214	0,797	0,975
Q39	202,94	1407,680	0,666	0,975
Q35	202,50	1395,266	0,857	0,975
Q48	202,61	1398,544	0,756	0,975
Q49	202,58	1402,298	0,712	0,975
Q40	202,51	1403,164	0,632	0,975
Q27	202,94	1403,123	0,641	0,975
Q38	202,56	1412,072	0,568	0,975
Q6	203,48	1411,923	0,477	0,976

Q23	202,91	1393,549	0,748	0,975
Q2	202,93	1402,728	0,620	0,975
Q37	202,66	1406,783	0,641	0,975
Q28	201,59	1424,676	0,528	0,976
Q29	201,61	1421,785	0,548	0,975
Q1	203,98	1425,721	0,339	0,976
Q7	203,65	1415,066	0,584	0,975
Q47	202,76	1408,538	0,637	0,975
Q42	203,04	1410,239	0,632	0,975
Q46	202,89	1400,962	0,742	0,975
Q43	202,66	1405,163	0,770	0,975
Q34	202,00	1425,772	0,434	0,976
Q10	202,46	1411,568	0,611	0,975
Q11	203,05	1403,390	0,646	0,975
Q32	202,43	1411,159	0,652	0,975
Q36	202,46	1398,252	0,745	0,975
Q33	203,30	1409,554	0,555	0,976
Q45	202,34	1422,556	0,530	0,976
Q41	202,71	1415,499	0,620	0,975
Q44	202,44	1405,945	0,673	0,975

### 2.3. ANÁLISE SE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com estes resultados e tendo em conta o critério de aceitabilidade usualmente considerado, como por exemplo em (Hill & Hill, 2005, p. 149), podemos concluir que o questionário apresenta uma fiabilidade considerada excelente.

Em relação à melhoria dos resultados apresentados: relativamente à escala ‘Confiabilidade’, a remoção de qualquer item não melhoraria o resultado apresentado; relativamente às restantes escalas, apenas a remoção do item Q1, referentes à escala ‘Tangíveis’, poderia melhorar em 0,01 o resultado apresentado; no que respeita ao conjunto do agregado dos itens, a remoção de qualquer item não melhoraria o resultado apresentado.

Como a possibilidade de melhoria, com a remoção do item acima referido, não se apresenta significativa e não alteraria em nada a fiabilidade do questionário, optamos por manter os 50 itens inicialmente considerados.

Relativamente a comodidade na reposta ao questionário, os resultados obtidos às duas questões colocadas são apresentados na tabela.

*Tabela 20 - Resultados obtidos às questões sobre a comodidade de resposta ao questionário.*

<b>Escala</b>	A resposta a este Questionário foi simples (M1)	% M1		A resposta a este Questionário foi rápida (M2)	% M2	
Discordo Totalmente	0	0,0%		0	0,0%	
Discordo Parcialmente	2	2,5%		6	7,5%	
Sem Opinião	1	1,3%		1	1,3%	
Concordo	38	47,5%	96,3%	41	51,3%	91,3%
Concordo Muito	16	20,0%		12	15,0%	
Concordo Totalmente	23	28,8%		20	25,0%	
<b>Totais</b>	80	100,0%		80	100,0%	

Da análise da tabela acima, pode-se concluir que a grande maioria dos respondentes consideraram que a resposta ao questionário foi simples (96,31%) e rápida (91,3%).

## CONCLUSÕES

Quando, no âmbito da educação, se fala em Autoavaliação e/ou Sistemas de Gestão da Qualidade, a CAF surge como o modelo de referência para autoavaliação das organizações escolares que, desde 2013 tem vindo a ser adotado e aplicado, em toda a Europa, proporcionando “às instituições de ensino e formação uma grande oportunidade para se conhecerem melhor e se prepararem para a gestão da qualidade.” (Ganhão & Saraiva, 2013, p. 18)

A CAF apresenta-se como um modelo de gestão de desempenho, que age como uma ‘bussola’, de forma a ajudar os órgãos de gestão a encontrar os caminhos para a excelência, baseando-se na premissa de que excelentes resultados em desempenho organizacional, cidadãos / clientes, pessoas e sociedade são alcançados por meio de estratégias e planeamento de lideranças, pessoas, parcerias e processos e analisando a organização, simultaneamente, de diferentes ângulos, numa abordagem holística da análise de desempenho. (EIPA, 2020)

Também o modelo EQAVET, como um Sistema de Gestão da Qualidade direcionado para o EFP, como preconiza Almeida (2016), visa promoção e supervisão da melhoria contínua dos sistemas Europeus de EFP, a nível dos estados membros, com vista a uma maior transparência e coerência entre as medidas adotadas no setor e a concretização da convergência europeia, ao nível da EFP através da promoção de confiança mútua, da mobilidade dos trabalhadores e dos alunos/formandos e da aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, embora ambos os modelos estejam focados nos resultados e na melhoria contínua da qualidade e o CAF apresente preocupações com a reputação, com a imagem positiva e o reconhecimento público ou com a medição das perceções, principalmente ao nível do grau de satisfação das partes interessadas e refira questionários ou inquéritos como técnicas de recolha dados, não contêm, nem, em nosso entender, existem instrumentos para avaliação da satisfação, com evidência de validação, pelo menos no domínio da sua fiabilidade, nem, em nosso entender, com suficiente consistência teórica, que permitam perceber o grau de satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo que é prestado aos seus educandos.

Nesse âmbito, e para dar cumprimento ao objetivo principal deste projeto, Conceção e Validação de um Instrumento de Avaliação da Satisfação com a prestação de serviço educativo, pelos Pais e/ou Encarregados de Educação, no âmbito de um Agrupamento de Escolas, numa 1ª fase houve a necessidade de, através de entrevistas semiestruturadas, identificar quais os fatores da perceção dos Pais e/ou Encarregados de Educação sobre o serviço educativo prestado por um qualquer Agrupamento de Escolas.

Como estamos a falar de serviços (serviço educativo), para o desenho do guião utilizado nas entrevistas, socorremo-nos das 5 cinco dimensões agregadas ao modelo SERVQUAL, cuja premissa é a medição da discrepância entre a expectativa do destinatário do serviço sobre a qualidade do serviço e a perceção decorrente do desempenho do serviço prestado.

Durante as entrevistas, através de uma técnica de questionamento, com início em pergunta aberta e desenvolvimento das questões de forma, progressivamente, mais estruturada, foi possível a recolha de dados, homogêneos e consistentes, que permitiram a definição de um conjunto itens e a criação do questionário de satisfação dos pais e/ou Encarregados de Educação com o serviço educativo prestado. Aplicou-se o questionário, num teste piloto, a uma amostra de 98 Encarregados de Educação, tendo-se obtido 80 respostas, o que equivale a uma percentagem de 81,6%.

Embora o objetivo geral deste projeto fosse a Conceção e Validação de um Instrumento de Avaliação da Satisfação com a prestação de serviço educativo, pelos Pais e/ou Encarregados de Educação, no âmbito de um Agrupamento de Escolas, ele dependia da consistência do seu enquadramento teórico, no âmbito das teorias gerais da Qualidade e, designadamente, dos sistemas e modelos com aplicação específica no campo da educação. Procurámos essa consistência numa síntese adequada ao âmbito deste estudo e, tendo em conta os resultados, temos a pretensão de o ter alcançado.

Dos resultados obtidos, podemos concluir que, do nosso ponto de vista, o objetivo geral a que nos propusemos, foi atingido, ou seja, concebemos e conseguimos validar, no que respeita a sua fiabilidade e consistência teórica, um Instrumento de Avaliação da Satisfação com a prestação de serviço educativo, pelos Pais e/ou Encarregados de Educação.

Concluimos também que o instrumento que concebemos e apresentamos, e tendo por base a escala disponibilizada em Hill & Hill (2005), apresenta um coeficiente de fiabilidade

Excelente e que relativamente a comodidade da sua aplicação, 96,3% dos respondentes consideram-no de resposta fácil e 91,3% consideram-no de resposta rápida.

Como objetivos futuros de desenvolvimento deste trabalho propomo-nos:

1. Aprofundar a validação deste questionário de Avaliação da Satisfação dos Pais / Encarregados de Educação, nas suas vertentes de: 1) Validade de conteúdo; 2) Validade teórica e 3) Validade prática. (Hill & Hill, 2005, p. 150)
2. Aplicar a metodologia seguida, à criação de outros questionários como instrumentos de avaliação da qualidade, por outros atores da comunidade educativa, do serviço prestado por um Agrupamento de Escolas.

## BIBLIOGRAFIA

- AERBP. (2014). *Projeto Educativo 2014-2018*. Caldas da Rainha: Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro.
- Almeida, A. P. (2016). Avaliação do ensino profissional: o quadro europeu de garantia da qualidade para a educação e formação profissionais. Em H. C. Araújo, P. Fernandes, I. Fialho, & A. B. Botía, *Revista Educação, Sociedade & Culturas* (pp. 137-155). Porto: CIEE/Edições Afrontamento.
- Andrade, A. (., Evaristo, C., Nolasco, I., Orvalho, J., Zilhão, M. J., Ôchoa, P., & Neto, S. (2004). *Programa Qualidade do Ministério da Segurança Social e do Trabalho: Um Modelo Integrado de Aplicação da CAF*. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- António, N. S., Teixeira, A., & Rosa, Á. (2016). *Gestão da Qualidade - de Deming ao Modelo de Excelência da EFQM - 2ª Edição Revista e Aumentada*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda. .
- Arambewela, R., & Hall, J. (2006). A comparative analysis of international education. *Journal of Services Research*, 6, 141-163.
- ASQ. (26 de 02 de 2020). *QUALITY GLOSSARY - Q*. Obtido de ASQ: <https://asq.org/quality-resources/quality-glossary/q>
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Brandão, M. A. (abril/junho de 1994). Qualidade e o capital cultural simbólico. *Revista de Administração, São Paulo* v.29, n.2,, pp. 72-76.
- Brown, S. W., & Bond, E. U. (1995). The internal market/external market framework and service quality: Toward theory in services marketing. *Journal of Marketing Management*, 25-39.

- Bugdol, M., & Jarzebinsk, M. (2010). The Possibilities of Applying the Common Assessment Framework Model in Service Quality Improvement. *Management of Organizations: Systematic Research*. 55, 23-40.
- Camisón, C., Cruz, S., & González, T. (2006). *Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: PEARSON - Prentice Hall.
- Casas, J. B. (2019). *La dirección de la calidad y la administración*. Lima, Perú: Cengage Learning Editores, S.A. .
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração: Sétima Edição, Totalmente Revista e Atualizada*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- CNE. (2015). *Recomendação n° 2/2015, de 25 de março.: Recomendação sobre*. Lisboa: Assembleia da República.
- Dale, B. G. (2003). *Managing Quality - Fourth Edition*. Manchester, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Darawong, C., & Sandmaung, M. (2019). Service quality enhancing student satisfaction in international programs of higher education institutions: a local student perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*.
- DGAEP. (29 de 06 de 2020). *A CAF na Europa*. Obtido de dgaep.gov.pt: <https://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=01AC8D29-E0FF-4DD1-884C-0855C93BAB45>
- EIPA. (2020). *CAF2020 - Common Assessment Framework - The European model for improving public*. Maastricht : CAF Resource Centre.
- EIPA. (27 de 06 de 2020). *European Institute of Public Administration*. Obtido de eipa.eu: <https://www.eipa.eu/portfolio/european-caf-resource-centre/>
- Engel, C. (2002). *Common Assessment Framework: the state of affairs*. Maastricht: European Institute of Public Administration.
- Epstein, J. b., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for*

*Action. Second Edition.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.

Europeia, C. (2014). *Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho sobre a execução da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009, sobre a criação de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação*. Bruxelas.

Europeia, C. (2019). *Study on EU VET instruments (EQAVET and ECVET)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Feigenbaum, A., & Feigenbaum, D. S. (1999). New Quality for the 21st Century. Em *Quality progress* (pp. 27-30). Milwaukee: American Society for Quality.

Fernandes, W. A. (2011). *O Movimento da Qualidade no Brasil*. Brasília: Essential Idea Publishing.

Flick, U. (., & Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor - Projetos e Edições, Lda.

Galvão, M. E. (2015). *Garantia da Qualidade nas Modalidades de Dupla Certificação - Um Guião para Operadores de Educação e Formação Profissional*. Lisboa: ANQEP, I.P.

Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário: 2ª Edição Revista e Corrigida*. Lisboa: Edições Silabo.

Holmqvist, J., & Grönroos, C. (2012). How Does Language Matter for Services? Challenges and Propositions for Service Research. *Journal of Service Research* 2012 15, 430-442.

- IGEC. (31 de 05 de 2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas*. Obtido de Inspeção-Geral da Educação e Ciência: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Amb\\_princ\\_objetivos.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf)
- IPQ (ISO 9000). (2015). *Norma Portuguesa Sistemas de gestão da qualidade - Fundamentos e vocabulário (ISO 9000:2015)*. Caparica: IPQ.
- IPQ (ISO 9001). (2015). *Norma Portuguesa Sistemas de Gestão da Qualidade (ISO 9001:2015)*. Caparica: IPQ.
- IPQ. (2015). *Norma Portuguesa Sistemas de gestão da qualidade - Fundamentos e vocabulário (ISO 9000:2015)*. Caparica: IPQ.
- ISO. (2015). *Quality Management Systems: Requirements and Vocabulary (ISO 9000:2015) - Fourth Edition*. Geneva: International Organization for Standardization.
- Kelley, S. W., Skinner, S. J., & Donnelly, J. H. (1992). Organizational Socialization of Service Customers. *Journal of Business Research*, 25, 197-214.
- Kenyon, G. N., & Sen, K. C. (2015). *The Perception of Quality - Mapping Products and Services Quality to Consumer Perceptions*. Beaumont, TX -USA: Springer.
- Luk, S. T., & Layton, R. (2002). Perception Gaps in Customer Expectations: Managers Versus Service Providers and Customers. *Service Industries Journal* 22(2), 109-128.
- Manzoor, A. (2018). Assessment of Service Quality in Public Secondary Schools of Punjab based on ServQual Quality Determinants. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 5(3), 31-41.
- Martinelli, F. B. (2009). *Gestão da Qualidade Total*. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51 (6), 541-557.
- Miles, M. B., & Hiberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. Edition 3*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- OCDE. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity: Results From PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- ONU. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*.
- ONU. (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável. 17 Objetivos para Transformar o nosso Mundo*. Nova York: Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental.
- Parasuraman, A. P., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-Item Scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality. *Journal of Marketing - Vol. 49*, 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality. *Journal of Marketing - Vol. 49*, 41-50.
- Pinto, A., & Soares, I. (2018). *Sistemas de Gestão da Qualidade – Guia para a sua implementação*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pires, A. R. (2016). *Sistemas de Gestão da Qualidade – Ambiente, Segurança, Responsabilidade Social, Indústria e Serviços: 2ª edição. Revista e Atualizada*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Platt, J. (1981). On Interviewing One's Peers. *The British Journal of Sociology*, 75-91.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.

- Ramseook-Munhurrun, P., Naidoo, P., & Nundlall, P. (2010). A proposed model for measuring service quality in secondary education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 335-351.
- Rocha, L., & Alves, J. M. (2017). O Controlo da Qualidade e a Garantia da Qualidade EQAVET: De que Falamos? Em J. M. (coord.), C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, & M. d. Roldão, *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional* (pp. 265-281). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto.
- Rózsa, Z. (17-18 de Março de 2010). Adaptation of the SERVQUAL scale in Sempa Bratislava. *International Scientific Conference Management 2010, Krusevac*, pp. 24-32.
- Sahney, S., Banwet, D., & Karunes, S. (2004). A SERVQUAL and QFD approach to total quality education. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(2), 143-166.
- Saliba, K., & Zoran, A. G. (2018). Measuring Higher Education Services Using the SERVQUAL Model. *Journal of Universal Excellence*, 4, 160-179.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education - Third edition*. New York: Routledge.
- Santana, M. R., Justino, D., & Almeida, S. d. (2020). Envolvimento dos encarregados de educação na escola: perspectiva dos professores. Em P. d.-G. (UFJF), *Revista Psicologia em Pesquisa: v. 14 n. 1 (2020)* (pp. 1-17). Juiz de Fora: UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil).
- Shahin, A. (2006). SERVQUAL and Model of Service Quality Gaps: A Framework for Determining and Prioritizing Critical Factors in Delivering Quality Services. Em V. P. (Ed.), *Service quality - An introduction* (pp. 117-131). Hyderabad: Andhra Pradesh: ICFAI University Press.
- Silva, C. F., Rocha, V. D., Silva, M. C., & Costa, M. (2016). Educar em parceria: O envolvimento da comunidade na vida da escola. Em C. Palmeirão, & J. A.

- {coord.], *Promoção do Sucesso Educativo: estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria – Conhecimento, formação e ação* (pp. 166-179). Porto: Universidade Católica Editora.
- Silva, J. M. (2014). *A Autoavaliação do professor do secundario como ferramenta central da gestão da qualidade educativa: contribuição para a construção de um referencial numa prespetiva sistémica e organizacional. Tese de Doutoramento não publicada*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Silveira, A. S., & Saraiva, M. (25 de 11 de 2011). *Gestão da Qualidade na Administração Pública. A utilização da ferramenta Common Assessment Framework nos municípios portugueses*. Évora: Universidade de Évora. Obtido de Repositório.
- Silvestre, M. J., Gomes, S., Fialho, I., & Cid, M. (2011). Interação Escola, Família e Comunidade nas Práticas de Autoavaliação das Escolas: Um Estudo em Escolas do Alentejo. Em *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1138-1663). A Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Simões, (. M., Gaspar, T., & Aires, M. d. (2018). *Guia para o Processo de Alinhamento com o Quadro EQAVET: Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional*. Lisboa: ANQEP, I.P.
- Sobrinho, J. D. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88 esp., 703-725.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola – Família - Comunidade: Uma Relação para o Sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Staes, P., & Thijs, N. (2005). Report on the State of Affairs of the Common Assessment Framework (CAF) after Five Years. *EIPASCOPE 2005/3*, 41-49.
- Staes, P., Thijs, N., Stoffels, A., & Geldof, S. (2011). *Five Years of CAF 2006: From Adolescence to Maturity – What Next? A study on the use, the support and the future of the Common Assessment Framework*. Maastricht: CAF Resource Centre - European Institute of Public Administration.

Staes, P., Thijs, N., Stoffels, A., & Heidler, L. (2010). "10 Years of CAF" More than 2000 CAF users. *EIPASCOPE 2010/2*, 35-40.

Stodnick, M., & Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to Measure the Quality of the Classroom Experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 115-113.

Zardo, L. M., Baum, M. S., & Gientorski, L. C. (1999). *A importância dos custos da qualidade na gestão empresarial. Em ABCustos-Associação Brasileira de Custos (Org.). Anais do VI Congresso Brasileiro de Custos. São Paulo: SP: ABCustos.*

# ANEXOS

## ANEXO 1

Exma. Sr.<sup>a</sup> Diretora do  
Agrupamento de Escolas Rafael  
Bordalo Pinheiro, Dr.<sup>a</sup> Maria do Céu  
Santos,

Sou Jorge Manuel da Fonseca Ramalho Pina, professor do Quadro de Agrupamento, no Agrupamento de Escolas que sua Ex.<sup>a</sup> dirige, neste momento a realizar o projeto de Mestrado referente ao Mestrado em Gestão Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria, cujo objetivo é a Conceção e Validação de um instrumento de avaliação da Satisfação dos Pais e/ou Encarregados de Educação, com o serviço educativo prestado num Agrupamento de Escolas.

Nesse âmbito e como forma de levar a bom porto este projeto, venho solicitar a sua autorização para que, através dos diretores de turma dos diferentes ciclos de ensino agregados ao agrupamento, possa selecionar um total de nove Pais e/ou Encarregados de Educação para posterior realização de entrevista. Mais solicito que, havendo possibilidade e disponibilidade do Agrupamento e os Pais e/ou Encarregados de Educação assim o entendam, as entrevistas possam ser realizar nas instalações das escolas do Agrupamento, principalmente nas instalações da escola sede, em sala com data e hora disponível para o efeito.

Caso aceda a esta minha solicitação, agradecia que assinasse e carimbasse esta missiva.

Caldas da Rainha, 8 de janeiro de 2020.

Atenciosamente

Jorge Pina



## ANEXO 2

Q - Bom dia!

SMASM - Bom dia!

Q - Sou o Jorge Pina, estou a desenvolver um projeto de mestrado no âmbito da gestão escolar e para o qual preciso de, para a realização deste meu projeto, preciso de, de efetuar um conjunto de entrevistas, a pais e encarregados de educação, pais e/ou encarregados de educação de alunos, de modo a perceber qual a perceção que os pais têm, acerca daquilo que é o serviço educativo que uma qualquer escola possa prestar, ok? Uma qualquer escola e não particularizar a uma escola específica e muito menos nesta escola. Pronto, o objetivo do meu projeto de mestrado é criar um instrumento de avaliação que permita avaliar a satisfação que os pais e/ou encarregados de educação têm com o serviço educativo que é prestado pela escola onde andam os seus educandos, ok? E daí, o objetivo ser, portanto, perceber a perceção que os pais têm acerca daquilo que deverá ser, para eles, o serviço educativo que uma escola, uma qualquer escola, possa prestar nas diferentes vertentes, como a parte física, a parte da confiabilidade e da segurança que eles sentem que uma escola pode e deve transmitir aos pais e encarregados de educação, naquilo que é boa capacidade de resposta e naquilo que é, no fundo, a empatia que tem que haver entre os diferentes agentes educativos para que tudo funcione num ambiente suficientemente harmonioso, de modo a que se consiga o objetivo primordial que é os alunos chegarem ao fim do percurso escolar, não é, e conseguirem atingir aquilo que é agora, os consagrados, as consagradas competência no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, não é? Ou seja, prepará-los para a vida. Pronto, e a entrevista é então nesse âmbito e apenas nesse âmbito. E então, começando por aqui, começaria por perguntar seu nome, faz favor?

SMASM - SMASM.

Q - E é mãe e encarregada de educação de um aluno.

SMASM - Sim, mãe e encarregada de educação de um aluno, sim.

Q - Que frequenta?

SMASM - Que frequenta, neste momento, o ensino profissional, portanto, está no último

ano, equivalente ao 12º.

Q - Ok, ok. Pronto, então, começaríamos logo por aí, eu não sei se o seu educando estudou sempre nesta escola?

SMASM - Não, o meu educando, portanto, veio para esta escola no, para o ensino profissional, portanto, no ensino secu, o equivalente ao ensino secundário.

Q - E foi apenas nesse âmbito ou esta escola, escolheu esta escola por, ou seja, por que motivo é que ele veio, por que motivos ele escolheu esta escola, quais as razões que?

SMASM – Ele, ele escolheu esta escola porque ele, efetivamente, não queria seguir o ensino regular, portanto, ele pretendia seguir o ensino profissional e estava muito decidido quanto á área que ele pretendia. E a área que ele pretendia, que era a programação, era esta escola que tinha esta oferta. Eventualmente existiria outra escola, com uma oferta de semelhante, mas ele estava decidido que era esta escola e inclusive só se inscreveu nesta escola.

Q – Mas, por alguma razão especial?

SMASM - Eu penso que talvez pela proximidade com a escola anterior que ele frequentou, também pelo fato de alguns colegas, também, possivelmente, também virem, terem a intenção de vir para esta escola, por alguma razão ele sentia mais afinidade com, com esta escola.

Q – Pronto. E então e nesse âmbito e também, e naquilo que são as instalações físicas da escola, naquilo que é a qualidade das instalações físicas, da escola, desta e de uma escola qualquer, qual é a sua percepção daquilo que é importante existir?

SMASM - Para mim, para mim, em particular, as instalações físicas não são mais importantes da escola. Esta escola tem umas instalações físicas excelentes, é verdade, mas, para mim, isso nunca seria o critério número 1 numa, na seleção da escola para a qual eu fosse direcionar os meus filhos. Posso dizer-lhe que, no primeiro ciclo, este meu filho esteve numa das escolas, de primeiro ciclo, com, mais antigas, portanto, com piores condições e sem equipamentos tecnológicos, de cá, das Caldas da Rainha e, portanto, o

fator que levou a escolha foi, precisamente, o facto da escola ser pequena, de em termos humanos ser possível uma relação mais próxima, portanto, a proximidade com as pessoas, para mim, é mais importante do que do que a qualidade das instalações.

Q - Mesmo nível de equipamentos? Mas tem perceção que há, que é necessário existir bons equipamentos?

SMASM - Sim, é verdade. Também estamos a falar, ou seja, um 1º ciclo será sempre necessariamente diferente de um secundário, ou seja, num 1º ciclo, acho que, aí privilegio muito mais as pessoas, do que as instalações ou os equipamentos, claro que a nível do secundário, aí as coisas já poderão ser necessariamente diferentes, ainda para mais uma área como a informática, aí o peso dos equipamentos já poderá ser relevante, não é.

Q – E, por exemplo, naquilo que diz respeito às instalações externas e naquilo, quando se fala em instalações externas, é a parte exterior da escola, não é, naquilo que é sua configuração. Acha que, qual é a sua perceção daquilo que é importante?

SMASM – Ai, nessa questão efetivamente, tendo em conta que os jovens hoje vivem cada vez mais no interior e cada vez mais Isolados, aí de facto, uma boa configuração externa da escola, proporcionar de espaços exteriores em que possam desenvolver até algumas atividades, poderá ser relevante para o, para o bem-estar deles, sem que eles, por vezes, tenham até muita consciência disso.

Q - E naquilo, por exemplo, que são as instalações interiores, por exemplo, no que diz respeito ao refeitório, qual é a sua perceção daquilo que é necessário existir na escola?

SMASM - O refeitório, eu, o refeitório, eu penso que é um, é um problema sério entre os alunos, não talvez só pelo, pelas instalações, mas porque, porque, coitado do refeitório, tem uma conotação negativa muito, muito grande e os alunos, tenho a ideia de que os alunos, são poucos aqueles que frequentam o refeitório e que almoçam, fazem suas refeições de bom grado no refeitório. Talvez aí, articulando uma, umas instalações, umas instalações que lhes sejam mais apetecíveis, os levassem, talvez, a uma maior frequência, sim.

Q - E naquilo que é a qualidade da comida?

SMASM - Aí seria fundamental, seria fundamental. Eu acho que essa é a questão nº 1 que

os leva a não frequentar o refeitório.

Q - E falando aqui em comida, naquilo que é um bar, por exemplo. Qual é a sua percepção daquilo que têm que ser as condições que um bar escolar possa ter?

SMASM - Bem, para além da oferta, em termos de alimentação variada e se possível saudável, se bem que aí temos que ter consciência de que os jovens, nem sempre, o que é saudável, nem sempre é aqui preferem, mas de alguma forma, tentar contornar essa situação, oferecendo-lhe comida saudável sem que tenhamos que ter sempre a placa do saudável presente, porque acho que eles são sempre um bocadinho do contra, então, se nós lhe vamos, se nós vamos etiquetar a comida toda como sendo saudável, eles vão log dizer que não querem. Então, ter uma oferta saudável sem que, necessariamente, ela tenha que estar rotulada de saudável. E serem espaços agradáveis, que eles possam ser atendidos, também, de forma rápida e célere, porque tenho noção que eles têm muito pouco tempo de intervalo, portanto, se forem espaços com um atendimento muito demorado, isso vai afastá-los um pouco também da, do bar, não é. Claro que eles também podem sempre optar por trazer refeições de casa, mas nem, não sendo, nem sempre sendo isso possível ou exequível ou eles querendo faze-lo, seria bom se, na escola, pudessem efetivamente usufruir de um espaço agradável e com comida saudável.

Q - E agora passando para aquilo que são as salas de aula. Qual é a sua percepção daquilo que têm que ser as condições de uma sala de aula, para que a atividade letiva decorra dentro daquilo que é espectável?

SMASM - Bem, eu estou sempre mais focada nas pessoas do que nas condições das instalações. É claro que salas com boa luz natural, salas que sejam agradáveis em termos de climatização, farão sempre o, que o, com que o aluno se sinta mais confortável, mas para mim, o principal seriam, talvez, uma redução no número de alunos por turma, para que seja possível, efetivamente, que o professor tenha um maior contacto com os alunos, que os alunos entre si também tenham um contacto. Com turmas não muito grandes não é, não é possível trabalhar em condições, não é possível para o professor e não é possível para os alunos.

Q – Nem sempre isso é perceptível por quem tem o poder de decisão?

SMASM - Sim, sim, mas os encarregados de educação se estiverem atentos e se tiverem

a oportunidade ter, num ano, o seu educando numa turma mais reduzida e no outro ano, o seu educando numa turma com 30 alunos, verão que a diferença é enorme. É completamente diferente a gestão de uma turma, de uma turma com cerca de 20 alunos, para uma turma de 30 alunos. São mais 10 alunos, mas esses mais 10, num número de 20 que já está no limite, é muito.

Q - Concordo plenamente. E ainda, e pronto, agora neste âmbito, a nível daquilo que é confiabilidade, que um qualquer agrupamento ou uma qualquer escola, possa, possa oferecer ou possa transmitir aos pais e/ou encarregados de educação, o que é que acha que é, que deve, qual é a sua perceção daquilo que deve ser, devem ser os aspetos importantes para que essa confiabilidade passe para o encarregado de educação, para um pai, no momento em que ele tem que decidir se aquela escola é adequada, se não é, qual é a escola?

SMASM - Quando falamos em confiabilidade, falamos em segurança?

Q - Também.

SMASM - Também. Eu observo sempre mais as pessoas, não é, e portanto, para mim, é claro que, existir ou seja perceber que existe uma portaria, que há um determinado controlo de quem entra e de quem sai, é um aspeto importante e é o primeiro impacto que o encarregado de educação tem quando chega uma escola. Portanto, eu creio que, grande parte dos encarregados de educação, irá visitar a escola, ou tentará ter algum conhecimento da escola, antes de matricular o seu educando naquele estabelecimento e portanto, a receção, a portaria, será o primeiro impacto que existe da segurança da escola. Como é feito esse controlo, se há um controlo de, das entradas, das saídas, poderá ser um aspeto importante em termos de transmitir alguma confiança, em termos de segurança, aos encarregados educação e aos pais. Em termos, depois, de todo o resto, de todo um funcionamento da instituição em si, eu penso que a relação se estabelece com, ou o que é demonstrado nos primeiros relacionamentos com os docentes, com a direção, também pode ter um impacto, logo as primeiras vistas, no encarregado de educação. Digamos que aquela, a primeira reunião que é feita para a receção dos encarregados de educação, acho que é importante. É importante que ela seja feita de uma forma, de uma forma aberta e clara e, para que realmente, os encarregados educação, possam perceber onde estão a deixar os seus filhos, quem é quem, mas, aí é um trabalho de toda a equipa da escola,

funcionários, docentes, direção.

Q - E naquilo que é, já, naquilo que é o controlo das entradas e saídas, que referiu, por exemplo, há casos em que há, qual é que acha que deve ser o papel da escola, e neste caso, da parte da direção e da parte dos órgãos de gestão da escola, naquilo que é, por exemplo, situações que possam decorrer de um aluno chegar á saída e dizerem-lhe, não tu não podes sair?

SMASM - Bem, Se o aluno, ou seja, em princípio, pelo que eu, pela minha experiência, não é, os alunos têm, no início do ano, em carregar, o encarregado de educação irá estabelecer quais são as permissões que irá dar ao seu educando, ou não e portanto, se efetivamente, o encarregado de educação entendeu que o aluno não deve sair do estabelecimento escolar em horário letivo, só tem permissão para sair no pós-horário letivo, esse desejo tem que ser cumprido, não é.

Q - E de forma alguma pode ser quebrada, entre aspas?

SMASM - E de forma alguma pode ser quebrada, a não ser uma situação de urgência, mas aí não é uma situação normal, não é a pedido do aluno.

Q - Exatamente. Pronto. E era nesse aspecto que era importante, porque há, normalmente quando há controlo, esse controlo de entradas e saídas e feito, sempre, mediante a, e principalmente fora do horário lectivo ou dentro do horário letivo, fora das horas normais de entradas e saídas, é feita sempre tendo por base a autorização que é dada pelo encarregado de educação. E ainda falando nesta parte da confiabilidade e da segurança e da garantia que uma escola possa transmitir aos encarregados de educação e aos pais, caso o seu educando, por exemplo, se depare-se, ou se depare com algum problema, e deus queira que não, não é, em ambiente escolar, qual é que considera que seria a resposta adequada, por parte da escola e, por exemplo, no que respeita aos funcionários e quando se fala em funcionários falamos, acima de tudo, dos assistentes operacionais, que muitas vezes são os primeiros elos, são aquelas pessoas que mais próximas estão dos alunos e muitas vezes, ainda mais próximas, tem uma maior proximidade do que, propriamente, os próprios professores, não é?

SMASM - Ou seja, deixe-me ver se eu percebi bem a pergunta, portanto...

Q - Imagine que o seu filho se deparava com um problema qualquer. Que é preciso a intervenção de algum agente educativo e vamos supor que é um funcionário, que é o primeiro interveniente ou a primeira pessoa que tem oportunidade de intervir. Qual é que acha que deveria ser a resposta adequada?

SMASM - Bem, dependendo da gravidade da situação, não é, em primeira instância o funcionário deverá tentar resolver a questão com o aluno. Vamos supor que é uma questão de uma, desobedeceu a uma ordem, é um desacato ou um desacato entre colegas ou, porque se for uma questão de saúde, se é um problema de saúde com o aluno, o funcionário encaminhará com certeza para o, tomará as medidas que estão estabelecidas, encaminhará para o hospital ou. Agora, se for um problema de uma falta de respeito, um desacato, acho que em primeira instância, o funcionário deverá estar preparado para tentar resolver a questão dentro da escola, com os intervenientes. Caso isso não seja possível ou caso exista a percepção de que o encarregado educação deverá ter conhecimento da situação, então, isso deverá ser dado a conhecer ao encarregado de educação, até para o encarregado educação também ter uma percepção do que passou na escola. Poderá não ser necessário chamá-lo no momento, a entrevir, mas dar-lhe conhecimento, posteriormente, da ocorrência.

Q - Mas, também já lá iremos ai nessa, podíamos introduzir já aqui a parte da comunicação, que também é um fator importante, mas já lá iremos. E agora, porque aqui põem-se, desde logo, outra questão que é, penso que é pertinente, que é, é importante uma ação imediata e no sentido da resolução, seja qual for a situação, não é, por parte do funcionário. E põe-se logo aqui esta questão, segundo a sua opinião, pensa que um funcionário, um assistente operacional tem formação para a resolução de problemas, naquilo que é, em qualquer problema que possa surgir em ambiente escolar? Ou na sua perspectiva teria, deveria haver...?

SMASM – Deveria de existir essa formação. Efetivamente, creio não existe e que um funcionário teria dificuldade em agir perante uma situação dessas e, principalmente, por falta de formação de como atuar numa situação dessas, mas seria importante existir essa formação, porque o assunto, muitas das vezes, deve ser resolvido no imediato porque, quando chamamos um terceiro para a resolução do assunto, entretanto, quem conta um conto acrescenta um ponto, a situação já não é relatada de uma mesma forma, os intervenientes, entretanto as pessoas envolvidas já não são só os intervenientes e portanto,

no momento há uma percepção mais real do que aconteceu e, portanto, funcionário deveria, sim, de ter formação e de estar à altura de poder mediar a situação. Entre os jovens muitas das vezes não é fácil e, portanto, é preciso ter alguma sutileza para mediar, sutileza nuns casos, firmeza em outros, para conseguir servir de mediador, principalmente em situações de conflito.

Q – E falou-se aqui nos assistentes operacionais, porque, muitas vezes e é, muitas vezes são as pessoas que estão mais próximas dos alunos em muitos períodos da sua permanência na escola e com quem, muitas vezes, os alunos também conseguem criar uma empatia mais alargada, não é. E naquilo que respeita a ação dos professores, qual é que, qual é que acha, qual é que é a sua percepção daquilo que será ação deles, na resolução de um qualquer problema possa surgir, seja ele de que âmbito for?

SMASM – É, será semelhante á que falámos com os funcionários. Portanto, o professor deveria de poder e de estar a altura de resolver a situação no momento, portanto, a situação de reportar uma, um determinado acontecimento para o diretor de turma, para que depois, o diretor de turma chame o pai ou o encarregado educação para intervir, acho que nesse espaço, que medeia essas ações, acabamos por perder a oportunidade de resolver a questão, desvalorizados, em algumas situações, ou empolgando em noutras, ou seja, situações simples acabam por tornar, por se tomarem, por tomarem uma proporção desnecessária porque, entretanto, do professor com quem a situação ocorreu, passou para o diretor de turma e, que entretanto chamou o encarregado de educação, coisas que podiam ser simples de resolver na hora. E também poderão criar no aluno, eu acho que ao longo dos anos os professores têm vindo a perder um bocadinho autoridade, no sentido de, até como figura, ou seja, nem que seja figurativa. Portanto, o aluno tem que sentir que o professor é uma autoridade e portanto, que lhe deve obediência e respeito. Se o professor, se perante uma situação de incumprimento, de falta de respeito, o professor não pode agir, não age reporta, ao diretor de turma, que não estava presente no momento, eu acho que isso dá, ao aluno, uma sensação de, eu posso fazer o que eu quiser porque o professor não vai intervir, não tem autoridade para intervir. E sendo, os professores, todas pessoas adultas, têm capacidade para intervir numa situação de...

Q - E se não houver aceitação, entre aspas, por parte dos alunos, naquilo que é, entre aspas, o cumprimento ou não, da orientação do professor à ação que ele teve naquela, na tentativa de resolução daquela situação?

SMASM - Nessa situação então, caberá, em principio, ao professor perceber se a situação deverá ser reportada, então, ao diretor de turma e ao encarregado de educação, para que possam ser tomadas medidas extra, ou se a situação não é assim tão grave e se é uma questão de tempo e se numa outra, num outro momento, conseguirá chegar, novamente ao aluno, porque, por vezes, também, no momento da ação, estamos todos muito, não é, a sangue quente então, poderá ser oportuno deixar acalmar os ânimos e ter, posteriormente, uma conversa com o aluno e conseguir fazê-lo chegar a razão e ter uma conversa. É preciso encontrar formas de comunicar.

Q – E já lá iremos à comunicação. Mas ainda nesta questão daquilo que é a confiabilidade que a ação dos diferentes agentes, e naquilo que é a capacidade de resposta que as diferentes estruturas, desde os funcionários, aos professores e as outras estruturas de um qualquer agrupamento, possam ter, naquilo que é, depois, o cimentar da confiabilidade e da sensação de segurança que têm que transmitir aos encarregados de educação e agora aqui no que respeita a ação dos serviços e quando digo ação dos serviços, são aquelas estruturas todas intermédias que estão antes da direção e que, ais está, onde entra já o diretor de turma, não é, mas também todas as outras estruturas, como por exemplo, a existência, ou não, de um serviço específico ou de uma, de um departamento específico, digamos assim, que possa tratar esses casos?

SMASM – Sim, sim. Poderia ser, talvez, ou seja, poderá ser uma peça fundamental naquilo, cada vez mais, eu acho, que nós assistimos a uma, a conflitos e a questões que têm que ser resolvidas, entre professores-alunos, alunos-professores, funcionários, no ambiente escolar, não é, é normal. E os jovens, hoje, são cada vez mais, mais revoltados, mais impetuosos, mais e, por vezes, é preciso, efetivamente, ter alguma formação específica para conseguir dialogar e portanto, talvez um departamento mais direcionado para essas questões, conseguisse entrevir de uma forma mais.

Q - A sua percepção daquilo que possa ser, ou não, existência de um, daquilo que é o designado SPO, Serviço Psicologia e Orientação, numa escola?

SMASM - Aí, eu penso que poderia ser um, uma mais-valia, sim. Em vários aspetos, não só, não só, a nível, estamos, eu tenho, tenho-me estado a focar muito, só, nos conflitos, mas eu também tenho a percepção de que, hoje, os jovens, por exemplo, têm uma grande pressão nos resultados, têm uma grande pressão na decisão que têm que ter, que têm que

tomar quanto ao seu futuro, quanto a área que têm escolher, embora saiba que existe um psicólogo que, no 9º ano, lhes dá algum acompanhamento em termos vocacional, mas isso poderá não ser o suficiente e poderá, e não é, não é só para aquele ano. Eles poderão sempre necessitar de algum acompanhamento em qualquer ano e, sim, acho que, esse departamento, cada vez mais, eu acho que cada vez mais, os jovens precisam de trabalhar, também, a parte emocional.

Q - Sim, porque eles, no meio dessa agitação toda, muitas das vezes, vê-se, ali assim, uma grande fragilidade.

SMASM - Uma grande, sim. Muitas das vezes, essa agitação quer apenas esconder as fragilidades.

Q - E, ainda nestas estruturas intermédias, por exemplo, qual é a sua percepção daquilo que terá de ser, ou não, a existência de um serviço que possa mediar qualquer situação de conflito, ultrapassando já aquilo que é ação do diretor de turma, não é, que é importante e nesse especto, por exemplo, qual é a sua percepção aqui, em relação ao diretor de turma, naquilo eu é, e uma vez que ele é o elo, principal elo de ligação com os pais e encarregados de educação, nestes casos, não é, se calhar, assim nesta questão, qual é que acha que deve ser o seu papel, o papel fundamental de um diretor de turma?

SMASM - É assim, o diretor de turma....

Q - Também para que, desculpe, também para que o pai diga assim, não, tudo bem, aquela escola, uma escola que possa ter esta, esta resposta por parte desta estrutura e, acima do diretor de turma com quem eu tenho contacto direto, não é, é uma escola com grande confiança e que me dá segurança.

SMASM - Sim, ou seja, o diretor de turma é o elo de ligação entre a escola e o carregado educação, mas o diretor de turma, também é professor, portanto, o diretor de turma não poderá, no meu entender, fazer muito mais do que ser este elo de ligação e, portanto, fazer chegar ao encarregado de educação, o relato daquilo que se está a passar com o seu educando, mas também possivelmente não terá capacidade para intervir muito mais e para conseguir, muitas das vezes, modificar alguma coisa ou fazer uma conciliação de alguma coisa. Portanto, a existência de um gabinete próprio, com competências próprias ou então, um departamento com competências próprias, eu acho que poderia ser uma mais-valia.

Q - Tipo, um gabinete de prevenção da indisciplina?

SMASM - E não só, ou seja, um gabinete que pudesse atuar, muitas das vezes, ...

Q - Um gabinete de apoio ao aluno?

SMASM - De apoio ao aluno, porque, de apoio ao aluno e ao próprio encarregado de educação, porque existem também, muitas das vezes, questões de falta de estrutura familiar, de, ou momentos mais difíceis em termos também familiares, em que os próprios pais não sabem como chegar aos filhos e, portanto, se existir, ou seja, muitas das vezes os alunos têm na escola atitudes que são reflexo daquilo que estão a viver em casa, se em casa não houver uma boa estrutura, os encarregado de educação ou os pais também não vão conseguir chegar ao aluno, portanto, esse gabinete iria servir de mediador, também, para auxiliar um pouco o encarregado de educação de como chegar ao aluno e o aluno, também, de como agir em conformidade, não é, que é um trabalho de que um diretor de turma não consegue fazer.

Q - E muitas vezes foge, inclusive, do âmbito daquilo que são as suas capacidades.

SMASM - As suas capacidades, exato.

Q - E por último, aqui nesta estrutura, chegando agora ao topo da hierarquia, daquilo que é a hierarquia que está num agrupamento ou numa escola, a direção, qual é que acha que deve ser a capacidade de resposta, ou a resposta adequada, por parte da direção, naquilo que é a responsabilidade que ela tem neste processo todo?

SMASM - Eu acho que, uma direção ...

Q - E também, desculpe lá, naquilo que é uma das principais responsabilidades, que é a entidade que tem que, realmente, demonstrar aos encarregados educação, que a escola que ela gere, é sim, realmente, uma escola que transmite confiança e segurança.

SMASM - Eu penso, uma direção, a direção de uma escola que já proporciona todos esses serviços, não é, ou seja, que há uma série de departamentos que vão assegurar todas essas questões, desde que esses departamentos funcionem de forma correta, à direção só cabe, efetivamente, assegurar que todos estão a funcionar de forma correta, porque se todos funcionar em forma correta, não há nada para reportar. Portanto, à direção cabe fazer a

implementação e a gestão desses serviços e claro, pronto, num ou outro caso extremo então, ou seja, um caso terá que ser, desculpe, um caso terá que ser, efetivamente, muito grave, para que nenhum desses departamentos o conseguisse resolver e tivesse que a resolução partir da direção.

Q - Pois, é assim, normalmente, em situações onde essas estruturas funcionem, à direção simplesmente cabe a decisão final, que é a sanção, porque isso cabe a direção decidir qual é a sanção que o aluno terá, numa situação de caso de indisciplina. Em todas as outras situações que não seja indisciplina, caberá a direção, também, a última decisão, se bem que, possa haver muitas situações onde a direção, ou pela gravidade da situação, a estrutura intermédia toma ou pode tomar uma decisão de, sei lá, chamar uma ambulância ou ajudar o aluno etc. Pronto, e agora. E agora pegando na comunicação e vindo tudo nesse seguimento, daquilo que é as informações que normalmente deverão estar sempre atualizadas e às quais o encarregado de educação ou o pai deverá ter sempre acesso, em tempo útil e forma atualizada, por exemplo, naquilo que é a comunicação da escola com o exterior e acima de tudo com os encarregados de educação e com os pais, o que é que pensa que é importante neste aspeto, qual é a sua perceção daquilo que deverá ser a comunicação da escola com exterior, nas suas diferentes vertentes, claro?

SMASM - Eu acho que hoje em dia, hoje em dias, quase todos os encarregados educação e pais têm acesso já as tecnologias, têm acesso, não é, aos meios de comunicação, mais a nível tecnológico e acho que a escola deve, deve de ter uma boa rede de comunicação a esse nível, portanto, a nível tecnológico, para que, e deve ser uma, uma comunicação simples e clara, transparente, para que qualquer encarregado educação possa ir ao site da escola e perceber, que atividades há, que não há, o que é que está, qual é o plano, o que é que está perspectivado, o que é que não está, conseguir conhecer um bocadinho a escola, mesmo através das plataformas, Porque quer queiramos quer não, hoje, esta é a realidade de hoje e portanto, nós temos que nos adequar a ela e também muitos dos pais trabalham e também têm a sua vida, não conseguem estar presente na escola todos os dias, mas podem conseguir acompanhar a escola, através desta transparência na comunicação tecnológica.

Q – E ainda neste âmbito da comunicação e agora pensando, e já reportou que, as plataformas são um aspeto extremamente importantes e que, hoje em dia, não podem ficar dissociadas daquilo que é a realidade numa escola e a realidade da sociedade em si, não

é, mas numa situação mais pessoal, de contacto mais direto, por exemplo, entre o, entre os diretores de turma e aquilo que são os encarregados de educação, em qualquer situação, naquilo que é comunicação que deve haver e que deve existir para que o pai, ou o encarregado de educação, diga assim, não aquilo é uma escola que me garante segurança e confiança, também porque este tipo de comunicação exige?

SMASM – Sim, mas mais uma vez, aí, eu recordo-me de há muitos anos atrás, quando os encarregados de educação eram convocados para uma reunião, eram convocados através de um recado, ou papelinho, que o aluno levava, hoje em dia, essa comunicação já é feita por email, já é feita, ou seja, já é feita de uma, mais uma vez recorrendo as novas, as novas ferramentas.

Q - Então podemos passar para uma outra valência, que é a capacidade de resposta, naquilo que é, portanto, qual é a sua perceção naquilo que é a capacidade de resposta que deve existir?

SMASM – De resposta, exato, portanto, pronto, ou seja, hoje em dia fará muito mais sentido, não é, a escola ter essa capacidade de contactar, independentemente de manter a formalidade anterior da comunicação escrita, mas ter essa capacidade de comunicar com os encarregados de educação por email ou até de ter plataformas específicas por cada turma, para que mais facilmente se consiga chegar aos encarregados de educação de cada turma, acho que, não desvalorizando, eu valorizo muito o contacto pessoal e não o trocava por um outro, mas tendo em conta a vida de hoje em dia e tendo em conta que muitos pais não se envolvem o suficiente na vida escolar dos filhos, uma escola que cria, que consiga criar uma boa rede de comunicação, talvez também alicie os próprios pais a estarem mais presentes e participarem mais na vida escolar.

Q - Até porque, se calhar, conseguem adquirir uma perceção mais realista de, quando é necessário terem alguma informação, a informação, a informação chega.

SMASM - A informação chega e a informação está lá e ela está aqui e eu posso ir lá e, portanto, só não a consulto é só não estou a par do que se passa se eu, efetivamente, não quiser.

Q – Pois, pois. E naquilo que é, por exemplo, a prontidão na realização dos serviços e na resposta às diferentes solicitações que tanto um aluno, como um pai ou encarregado de

educação, possa ter perante os serviços e perante, seja o encarregado de educação, seja, seja o diretor de turma, desculpe, seja os serviços administrativos, seja a própria direção, que é que pensa que, da capacidade de resposta da escola, às solicitações ou de um aluno, que precisa de falar com a direção, precisa falar com os serviços administrativos, precisa falar com o diretor de turma, ou do encarregado de educação ou algum pai, quando haja necessidade disso?

SMASM - Eu penso que esse especto está, ou seja, ao longo destes anos nunca senti dificuldade nessa, nesse tipo de comunicação. Acho que, nesse aspeto, as coisas estão, estão, já estão minimamente estruturadas. É fácil já ...

Q – Mas, falando naquilo que é um, algo mais abrangente e não afunilando ou particularizando um caso específico de uma escola ou outra, num caso genérico, mais geral, por exemplo, relativamente a direção, qual é que acha que deverá ser a prontidão a uma solicitação, que possa haver, por parte de um encarregado de educação, de um pai ou de um aluno, numa necessidade qualquer que possam ter que falar ou possam ter que os abordar?

SMASM – Aí, deverá ser, deverá ser uma resposta breve, não é, porque eu creio que aí, quando um encarregado de educação ou um aluno requer a comunicação com a direção, é porque é um assunto grave, creio eu, não é. Não pedimos diariamente para falar com a direção e portanto, aí terá de haver um mecanismo célere, para haver uma resposta também célere entre os intervenientes.

Q – E isso também, supostamente se já chegou à direção, é que já passou todas as partes intermédias. Pronto e então aí, voltando, se calhar, a reformular a pergunta, qual é que é a sua perceção daquilo que tem que ser a prontidão e acção e a capacidade de resposta de um diretor de turma perante uma solicitação?

SMASM - Tem que ser quase imediata, não diria imediata, imediata, mas tem que ser rápida, sim. Se não houver uma resposta rápida, não há, fica a sensação de insegurança por parte do encarregado de educação.

Q - Pronto, então e em relação aquilo que, que considera, por exemplo, aquilo que considera ser a resposta adequada, por exemplo, por parte dos serviços administrativos, quando são solicitados, naquilo que é a necessidade que algum, que tanto um pai, um

encarregado de educação ou um aluno possam ir aos serviço administrativo requer qualquer tipo de documento, qualquer tipo de informação, qual é que acha, qual é a sua perceção daquilo que deverá ser a resposta desses serviços?

SMASM - Também, ta bem deverá ser uma resposta, deverá ser uma resposta rápida e deverá ser uma, ou seja, todos os procedimentos administrativos deverão ser o menos burocráticos possível, não é, dentro da razoabilidade, porque, mais uma vez, os pais, os pais, na sua grande maioria, trabalham, portanto, ou seja, se há uma situação em que necessitaram de se deslocar a escola para tratar de um determinado assunto administrativo, portanto, as normas devem de estar, devem ser claros os procedimentos, devem de ser claros, para que haja o mínimo de perda de tempo no tratamento desses assuntos.

Q - E então, indo logo por aí. Qual é a sua perceção daquilo que devem ser os horários de funcionamento de uma escola?

SMASM - Pois, aí temos um, temos efetivamente um, da parte administrativa ou da escola no seu, em geral?

Q - Da escola em geral, nos seus diferentes serviços, nos seus diferentes serviços, por exemplo, eu posso, posso podemos, por exemplo, a nível do serviço de refeitório e bar, por exemplo, mais a nível de bar neste aspeto, uma vez que, o refeitório poderá estar restringido aqueles horários das interrupções de, diferentes interrupções relacionadas com as refeições, como é o caso do almoço, não é. Mas, por exemplo, a nível do bar?

SMASM - Bem, um bar terá sempre de ter um horário mais alargado, não é, porque, ou seja, deverá acompanhar todo o horário letivo e as restantes infraestruturas, nomeadamente os serviços administrativos, deveriam efectivamente ter um horário pós-laboral, por exemplo, que permitisse aos pais poderem deslocarem-se à escola para a resolução de qualquer questão sem, ou seja, sem necessitarem de interromper a sua atividade laboral.

Q - E em relação á direcção?

SMASM - Também. Em relação a direcção, em relação a, de uma forma geral, em relação a todos os serviços. Eu acho que isso facilitaria a relação e a comunicação pais-escola, escola-pais.

Q - E ainda neste aspeto, por exemplo, no que diz respeito àquilo que também é, também é importante, penso naquilo que é confiabilidade e segurança que, ou a sensação de confiabilidade e segurança tem que ser transmitida, não sei se tem esta percepção mas, em relação ao número de funcionários e quando se fala em número de funcionários, o número de funcionários agregados aos diferentes serviços que uma escola tem que prestar, qual é a sua percepção daquilo que será o número, adequado, ou não, ou se tem a percepção que o número de funcionários será suficiente, suficiente, ou não, para que haja essa confiabilidade, essa sensação de confiabilidade e segurança?

SMASM – Pois, quer dizer, o número de funcionários deverá ser proporcional ao número de alunos, não é, inevitavelmente, porque, se existem muito poucos funcionários para um grande número de alunos, não vamos conseguir prestar um bom serviço, isso é inevitável. Tal como as turmas não devem, seria expectável que não fossem turmas com mais de 20 alunos, por exemplo, também não faço ideia do número, mas deveria, deveria existir um funcionário por cada x alunos que, que a escola tem, sim.

Q - Muito bem. Falando agora, também, naquilo que é, naquilo que é, naquilo que é, um tema que se fala agora, e desculpe lá esta, esta pequena, pequena pausa para, para reorientar aqui as ideias, naquilo que é agora, que é um tema atual e que, e que foi legislado, digamos assim, embora tenha a percepção, como professor, que pudesse já, muitas escolas já pudessem fazer isso de forma quase inconsciente, mas aquilo que foi legislado pelo decreto-lei 54/2018, que é acerca da escola inclusiva, qual é a sua percepção daquilo que será uma escola inclusiva, ou que será necessário, para que uma escola, uma qualquer escola possa ser, realmente, uma escola inclusiva?

SMASM – Pois, esse é um tema, é um tema delicado, é um tema delicado. Eu tenho, a experiência que eu tenho, eu tenho uma experiência, num determinado ano de um dos meus filhos, houve a inclusão de dois meninos autistas na turma e a minha percepção é que as coisas funcionaram muito bem. Tenho alguma dificuldade em, em perceber como é que será por parte, qual é, qual é que, o que será melhor para essas crianças, o que é que será mais adequado para essas crianças e o que é que será, efetivamente necessário, as condições que serão, efetivamente, necessárias numa escola para que possa, efetivamente, ser uma escola inclusiva. Porque eu acho que há, não podemos generalizar os casos. Há situações em que, facilmente, as crianças se incluem, portanto, facilmente as crianças com necessidades educativas especiais se incluem nas turmas e as coisas funcionam muito

bem, mas haverá casos em que, efetivamente, a escola ser inclusiva é, poderá ser difícil pela, pela, pela própria gravidade ou da situação da criança que estiver em causa, ou seja, eu acho que nem todas as situações são possíveis de ser, serem inclusivas.

Q – Mas vamos supor que, pronto que qualquer situação de deficiência, seja ele de que tipo for, ou de incapacidade, ou de diferença, não está em causa e um aluno, um aluno é incluído numa escola, como eu acho que deve ser e isto é a minha opinião pessoal, mas pronto, mas agora, a nível daquilo que são as capacidades físicas e humanas, os recursos físicos e humanos por parte da escola, de uma escola, para ser inclusiva, qual é a sua percepção das necessidades que tem que haver nesse aspeto?

SMASM - As necessidades terão de ser a todos os níveis. Físicos, não é, porquê temos todas as barreiras físicas que teriam de ser eliminadas, não é, desde a construção de rampas, a condições de acessibilidade para esses alunos e, e em termos de condições humanas, então teríamos que ter muito mais funcionários, teríamos que ter muito mais, teríamos que ter pessoas preparadas para conseguirem trabalhar com, com estes, com este tipo de necessidades, não é, portanto, eu acho que toda a escola tem que sofrer uma, uma readaptação. Toda a escola a nível físico e de pessoal.

Q - Incluindo professores?

SMASM - Incluindo professores, sem dúvida. Se não, por alguma razão existem os professores de, do ensino especial que têm uma formação adequada para poder conseguir, não é, para conseguirem trabalhar, penso eu, com, com, com estas crianças, porque efetivamente elas são especiais em todos os sentidos. Não quer dizer que sejam más, elas são, elas precisam é de um treinamento especial para conseguirmos chegar a elas e precisamos de perceber as necessidades delas para conseguirmos trabalhar com elas.

Q - Mas não tem a percepção que, por exemplo, ao sair um decreto-lei onde diz que escola tem que ser inclusiva e tem que, obrigatoriamente, proporcionar um ensino de qualidade e igualitário a todas as crianças, independentemente das diferenças, que ao sair um decreto-lei desses em 2018, possivelmente o governo teria a percepção que todas as escolas teriam essas condições?

SMASM - Pois, mas não têm. Que dizer, pois. Porquê uma realidade é existir um normativo que diz que a escola tem que ser inclusive, outra realidade, a realidade, é uma

realidade completamente diferente. Eu acho que, de modo algum, as escolas, a maioria das escolas estão preparadas para serem escolas inclusivas.

Q - Pronto, já falamos aqui nesta questão da segurança, aqui no, falando ainda aqui nesta questão da segurança e naquilo que é também a segurança e a confiabilidade que, que possa existir, acha que, por exemplo, os documentos oficiais daquilo que é uma escola, o facto de serem conhecidos e serem públicos, transmitem. Qual é a sua percepção em relação aquilo que eles possam transmitir naquilo que é a confiabilidade e segurança que uma escola possa ter, um projecto educativo, um regulamento interno, um plano anual de atividades, sei lá?

SMASM - Eu acho que esses devem ser conhecidos e devem ser transparente, sim, sim, na minha opinião, sim. Aliás, na minha opinião, esses projetos deverão estar acessíveis e espelhados na plataforma da escola, de forma que chegue a comunidade em geral, não é, quais são os projetos que aquela escola tem para a sua comunidade escolar.

Q - E a nível, por exemplo, de, da ação e do conhecimento que, que os intervenientes têm que ter para poder responder, e embora a gente já tenha falado nisto mais atrás, tenham que responder a uma situação, por exemplo, se um miúdo tem um acidente, cai, tem um acidente, cai e há ferimentos, qual é que acha que tem que ser essa, esse conhecimento, essa formação, esse, qual é a percepção que tem acerca disso?

SMASM – Bem, aí o ideal seria, efetivamente, pronto, mais uma vez, deveria, ou seja, tem que estar asseguradas, tem que estar assegurado que existe alguém com capacidade para prestar os primeiros socorros, por exemplo, tem que existir, as normas têm que estar a criadas, quais são os procedimentos que têm existir perante uma situação desta, quem que tem, quem é que chama os primeiros socorros, deveria existir alguém na escola com capacidade para prestar esses primeiros socorros até à chegada, não é, de uma ambulância, portanto, eu acho que isso deverá estar, também, salvaguardado e os procedimentos deverão estar muito bem definidos, quem é que faz o quê, numa situação de emergência, não é, para que possa haver prontidão.

Q - Tanto a nível de professores como de funcionários?

SMASM - Professores, funcionários.

Q – E naquilo que é, naquilo que é, por exemplo, agora a questão, uma nova, esta nova,

esta valência da empatia, naquilo que é a relação, a relação professor-aluno, escola-aluno, escola-pais, mas acima de tudo, a empatia que se cria, por exemplo, naquilo que são os alunos que têm a necessidade de uma atenção especial, de uma atenção mais individualizada e também aqui também neste âmbito da escola de inclusiva, naqueles alunos, qual é que é a sua percepção daquilo que terá que ser a, terá que ser a atenção que a escola tem que prestar?

SMASM – Bem, voltamos as turmas reduzidas, portanto, para haver, para que um professor possa prestar uma atenção mais individualizada a cada aluno terá, necessariamente, que ter turmas menores. E eu, eu quero acreditar que o futuro da educação e só conseguiremos alunos mais interessados, alunos mais bem informados, se efetivamente lhe conseguirmos dispensar mais alguma atenção. Não será, ou seja, não, a oferta de uma escola, por muita oferta tecnológica que possa ter e hoje a tecnologia está na vanguarda, não é e os miúdos hoje não vivem sem as tecnologias, mas a escola pode ter uma excelente oferta tecnológica mas se não tiver uma boa equipa docente, com tempo disponível, com disponibilidade de disponibilizar o tempo necessário a cada aluno, seja ele como necessidades educativas especiais, ou um qualquer outro aluno, não vamos conseguir formar esse alunos, ou seja, um dos elementos diferenciadores de uma escola, poderá ser, efetivamente, esse. Cada vez mais, eu acho que pode não parecer, mas cada vez mais os alunos precisam de tempo.

Q – E, por exemplo, numa situação, por exemplo, qual é a sua percepção daquilo que tem que ser a forma de recepção ou forma de agir, por exemplo, de uma direção quando, para com o aluno ou encarregado de educação, sempre que haja uma solicitação, para com eles, ainda neste âmbito da empatia?

SMASM – Bem, primeiro a direção, quando, quando há uma situação dessas, deverá tentar conhecer um bocadinho da, conhecer um bocadinho os intervenientes, não é, para conseguir também, quando se reúne, já conseguir ter alguns elementos e perceber muitas das vezes o que é que possa estar por detrás daquela situação, daquelas atitudes. Eu acho, acho que se não, só há empatia se nós nos conseguimos colocar no lugar do outro. Então, se eu não conheço o encarregado de educação, se eu não conheço o aluno, se não conheço as circunstâncias, eu não me vou conseguir colocar no lugar dele. Se eu não conseguir colocar no lugar dele, não há empatia.

Q – Então, falando aqui, mais diretamente e agora em, naqueles intervenientes da ação educativa que mais diretamente estão relacionados com os alunos, não é, que é o caso dos funcionários e dos funcionários assistentes operacionais e dos professores, o que é que pensa que é importante, naquilo que tem que ser a relação, por exemplo, professor-aluno?

SMASM - O mais importante seria, realmente, conseguir, conseguir criar com cada um deles essa individualidade. É sempre empatia, eu acho que, acima de tudo, hoje em dia, carecemos todos um bocadinho de, de criar empatia uns com os outros e embora sejam idades, por vezes, muito difíceis de criar essa empatia, porque estão estamos a falar de idades, a idade do professor é necessariamente diferente da idade do aluno e as percepções são diferentes, portanto, é mais difícil de criar essa empatia, mas mais uma vez, volto a dizer, que essa poderá ser a chave do sucesso no futuro da educação será a possibilidade de haver tempo de criar essa empatia. Pensarmos menos nos resultados em termos de notas, as avaliações das escolas em termos de, de, as escolas hoje são muito avaliadas, em termos do ranking, pelas notas que os alunos conseguiram e não é, na minha opinião, não é por aí o caminho. Estamos a criar máquinas, estamos a formatar todos a mesma forma, todos tem que cumprir com aquele objetivo, todos têm que ter aquele resultados e cada vez mais os alunos, hoje em dia, são, têm que ser diferenciados e temos que tentar chegar a cada um deles de forma diferente, se queremos efetivamente, no final, de ter bons resultados,. Se queremos ter alunos motivados, que acho que é sobretudo hoje o que preocupa mais, sejam pais, encarregados educação, professores, direção, acho que é o elemento, é aquilo que eu mais ouço de todos os intervenientes, é a falta de motivação que existe, hoje em dia, nos alunos.

Q - E aí, e aí, segundo a sua percepção, o professor poderá ter um ...?

SMASM - O professor tem um papel fundamental. Sempre teve e hoje, acho que terá mais ainda, porque o professor que consegue chegar ao aluno, marca o aluno pela positiva. Um professor poderá fazer a diferença entre o aluno gostar ou não gostar daquela cadeira, daquela disciplina.

Q - E naquilo, e agora para terminar, estamos a chegar aqui ao fim das nossas questões, tendo eu já, mais ou menos, de uma forma assim abrangente, as questões que queria colocar, naquilo que é o funcionário-aluno e, acima de tudo, o assistente operacional-

aluno e porquê, porque como já referimos também, e é verdade, um assistente operacional, muitas vezes, tem uma proximidade e consegue estar quase tanto tempo, como está, ou mais tempo do que está um professor normal, porque um professor, normalmente está e principalmente neste, quando se fala no ensino regular e no secundário, com as horas, com aulas de 50 m, não é, as aulas de hora, um professor esta com uma aluno, com uma turma uma hora, não é, e numa turma, vários alunos, o funcionário lida, constantemente, com eles o intervalo, portanto, qual é a relação que acha que tem que existir entre um funcionário e um aluno, para que, para que se crie uma relação saudável que leve, acima de tudo, não só que o aluno goste de ir á escola, goste de estar ali naquele espaço, se identifique com o funcionário, mas também que consiga chegar lá fora e passar a perceção aos pais que, realmente, aquela escola e aqueles funcionários?

SMASM - Eu acho que, efetivamente, os funcionários, que muitas vezes os alunos até que sentem mais à vontade com os funcionários e, portanto, que os funcionários poderão ter um papel muito importante nesse relacionamento funcionário-aluno, aluno-funcionário e até no sentimento que eles têm em relação à escola, o sentirem que são acolhidos, portanto, eu acho que um funcionário poderá ter um papel muito importante no sentido de o aluno se sentir acolhido na escola, porque muitas vezes é ele, eles passam muito tempo com eles e os alunos, muitas vezes, também tem mais facilidade em falar, ou seja, tendo, pensando, por exemplo, num aluno possa ter problemas familiares, ou um aluno que possa estar a passar por uma situação difícil, ele eventualmente irá sentir-se mais à vontade para falar dessa situação com o funcionário, mas para isso, é preciso que efetivamente se consiga criar entre funcionários e alunos a tal empatia e eles, e que os alunos se sintam acolhidos pelos funcionários. Eu sei que não é fácil por parte dos funcionários terem essa atitude de acolhimento, porque são muito alunos e, por vezes, eles têm comportamentos, pronto, extravasam muito, não é, as suas emoções e é difícil manterem-se, manter-me sereno, não é, e disponível, mas seria muito importante, sim. Acho que seria o primeiro, quase o primeiro elo de ligação com a escola, passará pelos funcionários, sim.





































Q - E pela capacidade que existe, ou não, para criar essa empatia com os alunos. Pronto D<sup>a</sup> Sandra, não é, penso que seriam estas as questões que eu teria. Penso que ficou, mais ou menos, estes aspetos que queiramos tratar, dá para ter uma, se adquirir uma ideia muito concreta daquilo que são as suas perceções. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade,

estamos aqui há uma hora, uma hora e pico. Pronto, volto a referir que a entrevista é apenas para o âmbito do meu projeto de mestrado e pronto, só tenho agradecer a disponibilidade, a simpatia e a forma clara e honesta como respondeu às questões.

SMASM - Foi um prazer.

Q - Obrigado, com licença.

## ANEXO 3

- ▼  Lista de Códigos
  - ▼  Tangíveis
    -  Funcionarios
    - ▼  Qualidade Instalações
      - ▼  Imagem Fisica Interior
        -  Equipamento
        -  Espaços de convivio
        -  Salas de Aula
        -  Refeitório/Bar
      -  Imagem fisica exterior
  - ▼  Confiabilidade
    -  Razões de escolha
    -  Confiança no serviços prestados
    -  Capacidade Resposta
  - ▼  Responsividade
    - ▼  Comunicação
      -  GPI
    - ▼  Serviços
      -  Projetos
      -  Apoio Pedagógico
      -  SPO
    -  Diretor de Turma/Professor Titular
    -  prontidão nas respostas às solicitações
    - ▼  Informações atualizadas
      -  Plataformas eletrônicas
    -  Horários Funcionamento
  - ▼  Segurança
    -  Escola/Funcionários transmite confiança aos alunos/Encarregados
    -  Zelo e simpatia nos Serviços prestados
    - ▼  capacidade para responder a situações emergentes / emergência
      -  Papel Intervenientes (professores, auxiliares e assistentes)
  - ▼  Empatia
    -  Ação dos intervenientes da ação educativa
    -  Relação Assistente Operacional /aluno
    -  Relação Professor/aluno
    -  Escola Inclusiva

## ANEXO 4

Nome do documento	Data de criação	Nº de segmentos codificados	
Entrevista_CCR	02/09/2020 15:22:40	154	
Entrevista_JFFH	13/09/2020 22:27:45	184	
Entrevista_RRMC	19/09/2020 14:25:51	216	
Entrevista_ALRG	19/09/2020 22:23:49	229	
Entrevista_AILSCS	21/09/2020 01:35:41	58	
Entrevista_SMASM	21/09/2020 02:26:51	137	
Entrevista_NSM	23/09/2020 19:27:31	142	
Entrevista_CMMC	26/08/2020 00:24:37	170	
Entrevista_SMC	26/09/2020 23:19:55	194	

Lista de Códigos	Nº de segmentos codificados
Lista de Códigos	1484
Tangíveis	0
Funcionários	38
Qualidade Instalações	5
Imagem física Interior	13
Equipamento	26
Espaços de convívio	14
Salas de Aula	44
Refeitório/Bar	88
Imagem física exterior	31
Confiabilidade	0
Razões de escolha	86
Confiança nos serviços prestados	32
Capacidade Resposta	18
Responsividade	0
Comunicação	121
GPI	38
Serviços	0
Projetos	15
Apoio Pedagógico	16
SPO	29
Diretor de Turma/Professor Titular	57
prontidão nas respostas às solicitações	32
Informações atualizadas	42
Plataformas eletrónicas	31
Horários Funcionamento	45
Segurança	10
Escola/Funcionários transmite confiança aos alunos/Encarregados	153
Zelo e simpatia nos Serviços prestados	38

capacidade para responder a situações emergentes / emergência	48
Papel Intervenientes (professores, auxiliares e assistentes)	70
Empatia	0
Ação dos intervenientes da ação educativa	100
Relação Assistente Operacional /aluno	52
Relação Professor/aluno	58
Escola Inclusiva	134

## ANEXO 5

### **Itens para o Questionário colocada para análise de peritos**

**Tangíveis (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. O N° de funcionários na escola é adequado ao n° de alunos existentes.
2. As salas de aula apresentam todas as condições físicas necessárias e adequadas à prática das atividades letivas.
3. A escola está apetrechada dos equipamentos necessários ao bom desenvolvimento das atividades letivas.
4. A escola está apetrechada de equipamentos tecnológicos que permitem o desenvolvimento de atividades letivas diversificadas e inovadoras.
5. A escola disponibiliza um espaço de refeitório adequado ao n° de alunos.
6. A alimentação servida é adequada às necessidades dos alunos.
7. O serviço de bar disponibiliza produtos variados, adequados a uma alimentação saudável.
8. A escola apresenta interiores cuidados e limpos.
9. A escola apresenta áreas de convívio adequadas e equipadas de acordo com a idade dos alunos.
10. A parte exterior da escola apresenta um aspeto limpo e cuidado.
11. A parte exterior da escola apresenta áreas de convívio e lazer enquadradas no contexto e idade dos alunos.

**Confiabilidade (1 - Totalmente Insatisfeito; 2 - Parcialmente Insatisfeito; 3 - Indiferente; 4 - Satisfeito; 5 - Muito Satisfeito; 6 - Totalmente Satisfeito)**

1. Qual o seu grau de satisfação relativamente à confiança que os serviços da escola lhe transmitem?
2. Qual o seu grau de Satisfação com a capacidade de resposta dos serviços administrativos?
3. Qual o seu grau de Satisfação com a abertura e disponibilidade do órgão de gestão da escola?
4. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola acolhe os alunos?

5. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola acolhe os Encarregados de Educação?
6. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola abre o seu espaço à comunidade educativa?
7. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola abre o seu espaço aos Encarregados de Educação?

**Responsividade (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. A comunicação da escola com a comunidade é simples e clara.
2. A comunicação da escola com os Encarregados de Educação é simples e eficaz.
3. A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com a comunidade educativa.
4. A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com os Encarregados de Educação.
5. As informações disponibilizadas nas plataformas digitais da escola são relevantes e atualizadas.
6. A escola disponibiliza um serviço de apoio pedagógico enquadrado com a necessidades dos alunos.
7. A escola disponibiliza um serviço de psicologia e orientação enquadrado com as necessidades dos alunos.
8. A escola disponibiliza um serviço de psicologia e orientação aberto e disponível para os encarregados e educação.
9. A forma como a escola gere as situações de indisciplina transmite confiança aos encarregados e educação.
10. O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os alunos.
11. O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os Encarregados de Educação.
12. A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos alunos.
13. A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos Encarregados de Educação.
14. Os funcionários respondem com simpatia às solicitações dos Encarregados de Educação.

15. Os horários dos serviços administrativos da escola enquadram-se na disponibilidade dos Encarregados de Educação.
16. Os diretores de turma/professores titulares, sempre que possível, flexibilizam os horários de atendimentos aos Encarregados de Educação.

**Segurança (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. **A escola transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
2. **Os funcionários transmitem segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
3. **O controlo que a escola faz das entradas e saídas de alunos, transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
4. A monitorização de entrada de pessoas estranhas à escola transmite confiança e segurança aos **Encarregados de Educação.**
5. **A escola tem uma resposta rápida e eficaz perante situações de emergência.**
6. **A escola, perante situações de emergência, contacta de imediato os Encarregados de Educação.**
7. **Os professores estão preparados para responderem a qualquer situação de emergências que possa ocorrer em contexto de sala de aula.**
8. **Os Assistentes Operacionais estão preparados para responderem a qualquer situação de emergência que possa ocorrer em contexto escolar.**
9. **Os diferentes serviços disponibilizados pela escola são prestados com profissionalismo e simpatia.**

**Empatia (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

- 1) Os professores são profissionais dedicados e empenhados e cujo principal foco é o sucesso dos alunos.
- 2) Os professores criam relações de empatia com os alunos, tornando-os motivados e empenhados na resolução das tarefas da aprendizagem.
- 3) Os Assistentes operacionais são profissionais atentos à ação dos alunos, preocupando-se pelo seu conforto e segurança.

- 4) Os Assistentes Operacionais criam empatia com os alunos, proporcionando um ambiente agradável e de respeito mútuo.
- 5) A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, esforça-se por ser inclusiva.
- 6) A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, proporciona igualdade de oportunidades a todos os alunos.
- 7) A escola faz das diferenças individuais um caminho de aprendizagem para todos os intervenientes no processo educativo.

## ANEXO 6

**Jorge Pina**

---

**De:** Maria Cândida Borges de Almeida <malmeida@esrbp.pt>  
**Enviado:** 12 de outubro de 2020 18:47  
**Para:** Jorge Pina  
**Assunto:** Re: Solicitação para verificação da adequação da redação  
**Anexos:** QuestõesQuestionário\_ProjetoMestrado\_JorgePina.docx

Olá Jorge,

Envio-te o documento já revisto. O que risquei foi o que considere incorreto e/ou impreciso. As minhas sugestões de alteração estão a negrito, ao lado do que risquei. Em duas ou três situações, coloquei dúvidas quanto à necessidade ou pertinência da pergunta, só para confirmares se verificaste mesmo se era precisa. Qualquer dúvida, liga quando quiseres. Estás mesmo à vontade.

Cândida

Em seg., 12 de out. de 2020 às 15:49, Jorge Pina <[jmpina1969@gmail.com](mailto:jmpina1969@gmail.com)> escreveu:

Caros Colegas, boa tarde,

No âmbito do meu projeto de Mestrado em Gestão Escolar e como conversado previamente, venho por este meio solicitar o vosso apoio para a verificação da adequação da redação dos itens que envio em anexo, ao universo de respondentes pretendido - Pais e/ou Encarregados de Educação dos 6 níveis de ensino considerados no estudo (Pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, Secundário regular e Secundário profissional).

Agradecendo, desde já, a disponibilidade e atenção dispensada, aguardar resposta com possíveis sugestões de alterações que julguem pertinentes.

Obrigado

Atenciosamente

Jorge Pina

(968244914)

### **Itens para o Questionário colocados para análise de peritos – Sugestões Cândida Almeida**

**Tangíveis (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. **O Nº número** de funcionários na escola é adequado ao nº de alunos existentes **que a frequentam.**
2. As salas de aula apresentam todas as condições físicas necessárias e adequadas à prática das atividades letivas.

3. A escola está apetrechada **com os** ~~des~~ equipamentos necessários a **um** bom ~~desenvolvimento~~ **funcionamento** das atividades letivas.
4. A escola está apetrechada de equipamentos tecnológicos que permitem o desenvolvimento de atividades letivas diversificadas e inovadoras.
5. A escola disponibiliza um espaço de refeitório adequado ao nº de alunos **que o utilizam.**
6. A ~~alimentação~~ **refeição** servida é adequada, **do ponto de vista da quantidade**, às necessidades dos alunos.
7. O serviço de bar disponibiliza produtos variados, adequados a uma alimentação saudável.
8. A escola apresenta **espaços** interiores cuidados e limpos.
9. A escola apresenta áreas de convívio adequadas e equipadas de acordo com as **várias faixas etárias** ~~idade~~ dos alunos.
10. A parte exterior da escola apresenta um aspeto limpo e cuidado.
11. A parte exterior da escola apresenta áreas de convívio e lazer enquadradas no contexto e idade dos alunos.

**Confiabilidade (1 - Totalmente Insatisfeito; 2 - Parcialmente Insatisfeito; 3 - Indiferente; 4 - Satisfeito; 5 - Muito Satisfeito; 6 - Totalmente Satisfeito)**

1. Qual o seu grau de satisfação relativamente à **fiabilidade** ~~confiança~~ que os serviços ( **não deveria ser especificada a natureza dos serviços?**) da escola lhe transmitem?
2. Qual o seu grau de satisfação com a capacidade de resposta dos serviços administrativos? (**Não é a mesma coisa que a pergunta anterior?**)
3. Qual o seu grau de satisfação com a abertura e disponibilidade **manifestadas pela** ~~do órgão de gestão da~~ **Direção da** escola?
4. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola acolhe os alunos?
5. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola acolhe os ~~encargados~~ **Encarregados** de Educação?
6. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola abre o seu espaço à comunidade educativa?
7. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola abre o seu espaço aos Encarregados de Educação? (**parece-me o mesmo da pergunta 6.**)

**Responsividade (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. A comunicação da escola com a comunidade é ~~simples~~ **objetiva, atempada** e clara.
2. A comunicação da escola com os Encarregados de Educação é simples e eficaz.
3. A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com a comunidade educativa.
4. A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com os Encarregados de Educação.
5. As informações disponibilizadas nas plataformas digitais da escola são relevantes e atualizadas.
6. A escola disponibiliza um serviço de apoio pedagógico **ajustado às** ~~enquadrado em~~ **enquadrado** ~~em a~~ necessidades dos alunos.
7. A escola disponibiliza um serviço de psicologia e orientação **adequado às** necessidades dos alunos.
8. A escola disponibiliza um serviço de psicologia e orientação aberto e disponível para os **Encarregados de Educação**.
9. A forma como a escola gere as situações de indisciplina transmite confiança aos **Encarregados de Educação**.
10. O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os alunos.
11. O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os Encarregados de Educação.
12. A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos alunos.
13. A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos Encarregados de Educação.
14. Os funcionários respondem com simpatia às solicitações dos Encarregados de Educação.
15. Os horários dos serviços administrativos da escola enquadram-se na disponibilidade dos Encarregados de Educação.
16. Os diretores de turma/professores titulares, sempre que possível, flexibilizam os horários de atendimentos aos Encarregados de Educação.

**Segurança (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. **A escola transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
2. **Os funcionários transmitem segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
3. **O controlo que a escola faz das entradas e saídas de alunos, transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
4. A monitorização **da** entrada de pessoas estranhas à escola transmite confiança e segurança aos **Encarregados de Educação.**
5. **A escola tem uma resposta rápida e eficaz perante situações de emergência.**
6. **A escola, perante situações de emergência, contacta de imediato os Encarregados de Educação.**
7. **Os professores estão preparados para responderem a qualquer situação de emergências que possa ocorrer em contexto de sala de aula.**
8. **Os Assistentes Operacionais estão preparados para responderem a qualquer situação de emergência que possa ocorrer em contexto escolar.**
9. **Os diferentes serviços disponibilizados pela escola são prestados com profissionalismo e simpatia.**

**Empatia (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. Os professores são profissionais dedicados e empenhados e **o seu** ~~euj~~-principal foco é o sucesso dos alunos.
2. Os professores criam relações de empatia com os alunos, **motivando-os para a**  ~~tornando-os motivados e empenhados na~~ resolução das tarefas de aprendizagem.
3. Os Assistentes Operacionais são profissionais atentos à ação dos alunos, preocupando-se **com o** ~~pele~~ seu conforto e segurança.
4. Os Assistentes Operacionais criam empatia com os alunos, proporcionando-**lhes** um ambiente agradável e de respeito mútuo.
5. A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, esforça-se por ser inclusiva.
6. A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, proporciona igualdade de oportunidades a todos os alunos.

7. A escola faz das diferenças individuais um caminho de aprendizagem para todos os intervenientes no processo educativo.

### **Jorge Pina**

---

**De:** João Ferreira <jpedromachadof@gmail.com>  
**Enviado:** 13 de outubro de 2020 23:20  
**Para:** Jorge Pina  
**Assunto:** Re: Solicitação para verificação da adequação da redação  
**Anexos:** QuestõesQuestionário\_Tese\_JorgePina\_versão2\_8\_10 (1).docx

Caríssimo professor Jorge Pina,

Li com atenção o questionário, que me pareceu bastante bem elaborado.  
Deixo-lhe alguns contributos para a melhoria da clareza e correção linguística, caso os considere pertinentes.  
Uma boa semana!

Prof. João Ferreira

Jorge Pina <jmpina1969@gmail.com> escreveu no dia segunda, 12/10/2020 à(s) 15:49:

Caros Colegas, boa tarde,

No âmbito do meu projeto de Mestrado em Gestão Escolar e como conversado previamente, venho por este meio solicitar o vosso apoio para a verificação da adequação da redação dos itens que envio em anexo, ao universo de respondentes pretendido - Pais e/ou Encarregados de Educação dos 6 níveis de ensino considerados no estudo (Pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, Secundário regular e Secundário profissional).

Agradecendo, desde já, a disponibilidade e atenção dispensada, aguardar resposta com possíveis sugestões de alterações que julguem pertinentes.

Obrigado

Atenciosamente

Jorge Pina

(968244914)

### **Itens para o Questionário colocados para análise de peritos – Sugestões João Ferreira**

**Tangíveis (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. O número de funcionários na escola é adequado ao número de alunos existentes.
2. As salas de aula apresentam todas as condições físicas necessárias e adequadas à prática das atividades letivas.
3. A escola está apetrechada com os equipamentos necessários ao bom desenvolvimento das atividades letivas.

4. A escola está apetrechada **com** equipamentos tecnológicos que permitem o desenvolvimento de atividades letivas diversificadas e inovadoras.
5. A escola disponibiliza um espaço de refeitório adequado ao número de alunos.
6. A **refeição** servida é adequada às necessidades dos alunos.
7. O serviço de bar disponibiliza produtos variados, adequados a uma alimentação saudável.
8. A escola apresenta **os espaços** interiores cuidados e limpos.
9. A escola apresenta áreas de convívio adequadas e equipadas de acordo com a idade dos alunos.
10. A parte exterior da escola apresenta um aspeto limpo e cuidado.
11. A parte exterior da escola apresenta áreas de convívio e lazer **ajustadas ao** contexto e idade dos alunos.

**Confiabilidade (1 - Totalmente Insatisfeito; 2 - Parcialmente Insatisfeito; 3 - Indiferente; 4 - Satisfeito; 5 - Muito Satisfeito; 6 - Totalmente Satisfeito)**

1. Qual o seu grau de **satisfação** relativamente à ~~confiança que os serviços da escola lhe transmitem?~~ **fiabilidade** dos serviços da escola?
2. Qual o seu grau de **satisfação** com a capacidade de resposta dos serviços administrativos?
3. Qual o seu grau de **satisfação** com a abertura e disponibilidade **manifestadas pelo** órgão de gestão da escola?
4. Qual o seu grau de **satisfação** com a forma como a escola acolhe os alunos?
5. Qual o seu grau de **satisfação** com a forma como a escola acolhe os encarregados de educação?
6. Qual o seu grau de **satisfação** com ~~a forma como a escola abre o seu espaço a~~ abertura da escola à comunidade educativa.
7. Qual o seu grau de **satisfação** com ~~a forma como a escola abre o seu espaço a~~ abertura da escola aos Encarregados de Educação?

**Responsividade (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. A comunicação da escola com a comunidade é simples e clara.
2. A comunicação da escola com os Encarregados de Educação é **oportuna** e eficaz.

3. A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com a comunidade educativa.
4. A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com os Encarregados de Educação.
5. As informações disponibilizadas nas plataformas digitais da escola são relevantes e atualizadas.
6. A escola disponibiliza um serviço de apoio pedagógico enquadrado com as necessidades dos alunos.
7. A escola disponibiliza um serviço de psicologia e orientação enquadrado com as necessidades dos alunos.
8. A escola disponibiliza um serviço de psicologia e orientação aberto e disponível para os encarregados e educação.
9. A forma como a escola gere as situações de indisciplina transmite confiança aos encarregados e educação.
10. O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os alunos.
11. O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os Encarregados de Educação.
12. A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos alunos.
13. A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos Encarregados de Educação.
14. Os funcionários respondem com simpatia às solicitações dos Encarregados de Educação.
15. Os horários dos serviços administrativos da escola enquadram-se com a disponibilidade dos Encarregados de Educação.
16. Os diretores de turma/professores titulares, sempre que possível, flexibilizam os horários de atendimentos aos Encarregados de Educação.

**Segurança (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. **A escola transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
2. **Os funcionários transmitem segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**

3. **O controlo que a escola faz das entradas e saídas de alunos transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
4. A monitorização de entrada de pessoas estranhas à escola transmite confiança e segurança aos **Encarregados de Educação.**
5. **A escola tem uma resposta rápida e eficaz perante situações de emergência.**
6. **A escola, perante situações de emergência, contacta de imediato os Encarregados de Educação.**
7. **Os professores estão preparados para responderem a qualquer situação de emergências que possa ocorrer em contexto de sala de aula.**
8. **Os assistentes operacionais estão preparados para responderem a qualquer situação de emergência que possa ocorrer em contexto escolar.**
9. **Os diferentes serviços disponibilizados pela escola são prestados com profissionalismo e simpatia.**

**Empatia (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. Os professores são profissionais dedicados e empenhados e cujo principal foco é o sucesso dos alunos.
2. Os professores criam relações de empatia com os alunos, **que favorecem a sua motivação e empenho** na resolução das tarefas da aprendizagem.
3. Os assistentes operacionais são profissionais atentos à ação dos alunos, preocupando-se **com o** seu conforto e segurança.
4. Os Assistentes Operacionais criam empatia com os alunos, proporcionando um ambiente agradável e de respeito mútuo.
5. A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, esforça-se por ser inclusiva.
6. A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, proporciona igualdade de oportunidades a todos os alunos.
7. A escola faz das diferenças individuais um caminho de aprendizagem para todos os intervenientes no processo educativo.

**Nota:** Uniformizar alunos, encarregados de educação, assistentes operacionais: ou todos com iniciais maiúsculas (Alunos, Encarregados de Educação, Assistentes Operacionais) ou com inicial minúscula.

**Jorge Pina**

---

**De:** Maria da Conceição do Carmo Farinha Rodrigues Henriques  
<mchenriques@esrbp.pt>  
**Enviado:** 12 de outubro de 2020 15:59  
**Para:** Jorge Pina  
**Assunto:** Re: Solicitação para verificação da adequação da redação  
**Anexos:** QuestõesQuestionário\_Tese\_JorgePina\_versão2\_8\_10.docx

Boa tarde, Jorge.

Envio, em anexo, as sugestões de alteração assinaladas a verde.

Com os melhores cumprimentos,

---

Maria Rodrigues Henriques  
Prof.ª Educação Especial  
A.E. Rafael Bordalo Pinheiro



Jorge Pina <jmpina1969@gmail.com> escreveu no dia segunda, 12/10/2020 à(s) 15:49:

Caros Colegas, boa tarde,

No âmbito do meu projeto de Mestrado em Gestão Escolar e como conversado previamente, venho por este meio solicitar o vosso apoio para a verificação da adequação da redação dos itens que envio em anexo, ao universo de respondentes pretendido - Pais e/ou Encarregados de Educação dos 6 níveis de ensino considerados no estudo (Pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, Secundário regular e Secundário profissional).

Agradecendo, desde já, a disponibilidade e atenção dispensada, aguardar resposta com possíveis sugestões de alterações que julguem pertinentes.

Obrigado

Atenciosamente

Jorge Pina

Itens para o Questionário colocados para análise de peritos – Sugestões professora Maria Henriques

**Tangíveis (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. O número de funcionários na escola é adequado ao número de alunos existentes.

2. As salas de aula apresentam todas as condições físicas necessárias e adequadas à prática das atividades letivas.
3. A escola está apetrechada **com os** equipamentos necessários ao bom desenvolvimento das atividades letivas.
4. A escola está apetrechada **com** equipamentos tecnológicos que permitem o desenvolvimento de atividades letivas diversificadas e inovadoras.
5. A escola disponibiliza um espaço de refeitório adequado ao número de alunos.
6. A **refeição** servida é adequada às necessidades dos alunos.
7. O serviço de bar disponibiliza produtos variados, adequados a uma alimentação saudável.
8. A escola apresenta **os espaços** interiores cuidados e limpos.
9. A escola apresenta áreas de convívio adequadas e equipadas de acordo com a idade dos alunos.
10. A **parte exterior** da escola apresenta um aspeto limpo e cuidado.
11. **A parte exterior** da escola apresenta áreas de convívio e lazer **ajustadas ao** contexto e idade dos alunos.

**Confiabilidade (1 - Totalmente Insatisfeito; 2 - Parcialmente Insatisfeito; 3 - Indiferente; 4 - Satisfeito; 5 - Muito Satisfeito; 6 - Totalmente Satisfeito)**

1. Qual o seu grau de **satisfação** relativamente à ~~confiança que os serviços da escola lhe transmitem?~~ fiabilidade dos serviços da escola?
2. Qual o seu grau de **satisfação** com a capacidade de resposta dos serviços administrativos?
3. Qual o seu grau de **satisfação** com a abertura e disponibilidade **manifestadas pelo** órgão de gestão da escola?
4. Qual o seu grau de **satisfação** com a forma como a escola acolhe os alunos?
5. Qual o seu grau de **satisfação** com a forma como a escola acolhe os **encarregados** de educação?
- 6. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola abre o seu espaço à comunidade educativa?**
7. Qual o seu grau de **satisfação** com a forma **como a escola abre o seu espaço** aos Encarregados de Educação?

**Responsividade (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. A comunicação da escola com a comunidade é **objetiva** e clara.
2. A comunicação da escola com os Encarregados de Educação é **oportuna** e eficaz.
3. A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com a comunidade educativa.
4. A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com os Encarregados de Educação.
5. As informações disponibilizadas nas plataformas digitais da escola são relevantes e atualizadas.
6. A escola disponibiliza ~~um serviço de~~ **Apoio Pedagógico adequado às** ~~enquadrado em~~ ~~as~~ necessidades dos alunos.
7. A escola disponibiliza um **Serviço de Psicologia e Orientação ajustado às** necessidades dos alunos.
8. A escola disponibiliza um **Serviço de Psicologia e Orientação** aberto e disponível para os encarregados e educação.
9. A forma como a escola gere as situações de indisciplina transmite confiança aos encarregados e educação.
10. O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os alunos.
11. O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os Encarregados de Educação.
12. A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos alunos.
13. A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos Encarregados de Educação.
14. Os funcionários respondem com simpatia às solicitações dos Encarregados de Educação.
15. Os horários dos serviços administrativos da escola enquadram-se **com a** disponibilidade dos Encarregados de Educação.
16. Os diretores de turma/professores titulares, sempre que possível, flexibilizam os horários de atendimentos aos Encarregados de Educação.

**Segurança (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. **A escola transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
2. **Os funcionários transmitem segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
3. **O controlo que a escola faz das entradas e saídas de alunos transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
4. A monitorização de entrada de pessoas estranhas à escola transmite confiança e segurança aos **Encarregados de Educação.**
5. **A escola tem uma resposta rápida e eficaz perante situações de emergência.**
6. **A escola, perante situações de emergência, contacta de imediato os Encarregados de Educação.**
7. **Os professores estão preparados para responderem a qualquer situação de emergência que possa ocorrer em contexto de sala de aula.**
8. **Os assistentes operacionais estão preparados para responder a qualquer situação de emergência que possa ocorrer em contexto escolar.**
9. **Os diferentes serviços disponibilizados pela escola são prestados com profissionalismo e simpatia.**

**Empatia (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

1. Os professores são profissionais dedicados e empenhados, cujo principal **objetivo** é o sucesso dos alunos.
2. Os professores criam relações de empatia com os alunos, **que favorecem a motivação e empenho dos alunos** na **realização** das **atividades** da aprendizagem.
3. Os assistentes operacionais são profissionais atentos à ação dos alunos, preocupando-se **com o** seu conforto e segurança.
4. Os Assistentes Operacionais criam empatia com os alunos, proporcionando um ambiente agradável e de respeito mútuo.
5. A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, esforça-se por ser inclusiva.
6. A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, proporciona igualdade de oportunidades a todos os alunos. **Ou** A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, proporciona **equidade** de oportunidades a todos os alunos.

7. A escola faz das diferenças individuais (de quem? dos alunos?) um caminho de aprendizagem para todos os intervenientes no processo educativo.

**Jorge Pina**

---

**De:** Marisa Rosa <marisalrosa@gmail.com>  
**Enviado:** 13 de outubro de 2020 23:55  
**Para:** Jorge Pina  
**Assunto:** Re: Solicitação para verificação da adequação da redação  
**Anexos:** QuestõesQuestionário\_Tese\_JorgePina\_Marisa.docx

Boa noite, Jorge Pina.

Na generalidade, considero adequados e pertinentes os itens elaborados; limitei-me a fazer breves correções que surgem assinaladas a azul. Os itens que estão a negrito parecem-me pouco claros ou ambíguos, pelo que poderiam ser reformulados ou completados.

Atenciosamente.

Jorge Pina <jmpina1969@gmail.com> escreveu no dia segunda, 12/10/2020 à(s) 15:49:

Caros Colegas, boa tarde,

No âmbito do meu projeto de Mestrado em Gestão Escolar e como conversado previamente, venho por este meio solicitar o vosso apoio para a verificação da adequação da redação dos itens que envio em anexo, ao universo de respondentes pretendido - Pais e/ou Encarregados de Educação dos 6 níveis de ensino considerados no estudo (Pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, Secundário regular e Secundário profissional).

Agradecendo, desde já, a disponibilidade e atenção dispensada, aguardar resposta com possíveis sugestões de alterações que julguem pertinentes.

Obrigado

Atenciosamente

Jorge Pina

(968244914)

Itens para o Questionário colocados para análise de peritos – Sugestões professora Marisa Rosa

**Tangíveis (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

12. O número de funcionários na escola é adequado ao número de alunos existentes.
13. As salas de aula são adequadas à prática das atividades letivas, apresentando todas as condições físicas
14. A escola está apetrechada com os equipamentos necessários para um bom desenvolvimento desempenho das atividades letivas.

15. A escola está apetrechada **com** equipamentos tecnológicos que permitem o desenvolvimento de atividades letivas diversificadas e inovadoras.
16. A escola disponibiliza um espaço de refeitório adequado ao número de alunos.
17. A **refeição** servida é adequada às necessidades dos alunos.
18. O serviço de bar disponibiliza produtos variados, ~~adequados~~ **que promovem** uma alimentação saudável.
19. A escola ~~apresenta~~ **mantém os espaços** interiores cuidados e limpos.
20. A escola ~~apresenta~~ **possui** áreas de convívio adequadas e equipadas de acordo com a idade dos alunos.
21. ~~A parte~~ **Os espaços exteriores** da escola apresentam um aspeto limpo e cuidado.
22. ~~A parte exterior da escola~~ **Os espaços exteriores da escola possuem** áreas de convívio e **de lazer ajustadas ao** contexto e à idade dos alunos.

**Confiabilidade (1 - Totalmente Insatisfeito; 2 - Parcialmente Insatisfeito; 3 - Indiferente; 4 - Satisfeito; 5 - Muito Satisfeito; 6 - Totalmente Satisfeito)**

8. Qual o seu grau de **satisfação** com a ~~escolha da~~ escola frequentada pelo seu educando?
9. Qual o seu grau de **satisfação** relativamente à ~~confiança que os serviços da escola~~ ~~lhe transmitem?~~ fiabilidade dos serviços da escola?
10. Qual o seu grau de **satisfação** com a capacidade de resposta dos serviços administrativos?
11. Qual o seu grau de **satisfação** com a abertura e disponibilidade **manifestadas pelo** órgão de gestão da escola?
12. Qual o seu grau de **satisfação** com a forma como a escola acolhe os alunos?
13. Qual o seu grau de **satisfação** com a forma como a escola acolhe os **encarregados** de educação?
- 14. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola abre o seu espaço à comunidade educativa.**
- 15. Qual o seu grau de satisfação com a forma como a escola abre o seu espaço aos Encarregados de Educação?**

**Responsividade (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

17. A comunicação da escola com a comunidade é simples e clara.
18. A comunicação da escola com os Encarregados de Educação é oportuna e eficaz.
19. A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com a comunidade educativa.
20. A escola dispõe de plataformas digitais, de fácil utilização, como forma de comunicação com os Encarregados de Educação.
21. As informações disponibilizadas nas plataformas digitais da escola são relevantes e atualizadas.
22. A escola disponibiliza um serviço de apoio pedagógico enquadrado com as necessidades dos alunos.
23. A escola disponibiliza um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) enquadrado com as necessidades dos alunos.
24. A escola disponibiliza um Serviço de Psicologia e Orientação aberto e disponível para os encarregados e educação.
25. A forma como a escola gere as situações de indisciplina transmite confiança aos encarregados e educação.
26. O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os alunos.
27. O diretor de turma/professor titular apresenta-se como uma pessoa comunicativa e disponível para os Encarregados de Educação.
28. A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos alunos.
29. A escola responde com eficácia e rapidez às solicitações dos Encarregados de Educação.
30. Os funcionários respondem com simpatia às solicitações dos Encarregados de Educação.
31. Os horários dos serviços administrativos da escola enquadram-se com a disponibilidade dos Encarregados de Educação.
32. Os diretores de turma/professores titulares, sempre que possível, flexibilizam os horários de atendimentos aos Encarregados de Educação.

**Segurança (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

10. A escola transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.

11. **Os funcionários transmitem segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
12. **O controlo que a escola faz das entradas e saídas de alunos transmite segurança e confiança aos Encarregados de Educação.**
13. A monitorização de entrada de pessoas estranhas à escola transmite confiança e segurança aos **Encarregados de Educação.**
14. **A escola tem uma resposta rápida e eficaz perante situações de emergência.**
15. **A escola, perante situações de emergência, contacta de imediato os Encarregados de Educação.**
16. **Os professores estão preparados para responderem a qualquer situação de emergência que possa ocorrer em contexto de sala de aula.**
17. **Os assistentes operacionais estão preparados para responder a qualquer situação de emergência que possa ocorrer em contexto escolar.**
18. **Os diferentes serviços disponibilizados pela escola são prestados com profissionalismo e simpatia.**

**Empatia (1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo Parcialmente; 3 - Sem Opinião; 4 - Concordo; 5 - Concordo Muito; 6 - Concordo Totalmente)**

- 8) Os professores são profissionais dedicados e **empenhados, sendo o seu principal foco o sucesso dos seus alunos.**
- 9) Os professores criam relações de empatia com os alunos, **o que favorecem a motivação e empenho dos alunos** na resolução das tarefas da aprendizagem.
- 10) Os assistentes operacionais são profissionais atentos à ação dos alunos, preocupando-se **com o** seu conforto e segurança.
- 11) Os Assistentes Operacionais criam empatia com os alunos, proporcionando um ambiente agradável e de respeito mútuo.
- 12) A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, esforça-se por ser inclusiva.
- 13) A escola, dentro dos recursos físicos e humanos de que dispõe, proporciona igualdade de oportunidades a todos os alunos.
- 14) A escola faz das diferenças individuais um caminho de aprendizagem para todos os intervenientes no processo educativo.

## ANEXO 7

13/10/2020 Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro Correo - Solicitação para aplicação de questionário de avaliação da satisfação a...



Jorge Manuel Fonseca Ramalho Pina <jmpina@esrbp.pt>

### Solicitação para aplicação de questionário de avaliação da satisfação aos encarregados de educação

2 mensagens

Jorge Manuel Fonseca Ramalho Pina <jmpina@esrbp.pt>  
Para: Direcção AERBP <direcao@aerbp.pt>

12 de outubro de 2020 às 13:15

Cara Sr.ª Diretora, Dr.ª Maria do Céu Santos

Jorge Manuel da Fonseca Ramalho Pina, professor do Quadro do Agrupamento no Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, neste momento a realizar o projeto de Mestrado referente ao Mestrado em Gestão Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria, e cujo objectivo é a **Conceção e validação de um instrumento de avaliação da Satisfação dos pais e/ou Encarregados de Educação, com o serviço educativo prestado num Agrupamento de Escolas**, vem solicitar autorização para aplicação de um teste piloto, do questionário de avaliação da Satisfação, a uma população de 90 respondentes, de entre os pais e/ou Encarregados de Educação de alunos do Agrupamento que V.ª Ex.ª dirige.

Agradecendo a atenção dispensada, fico a aguardar resposta

Obrigado

Atenciosamente

Jorge Pina

(968244914)

Direção - A.E. Rafael Bordalo Pinheiro - Caldas da Rainha <direcao@aerbp.pt>  
Para: Jorge Manuel Fonseca Ramalho Pina <jmpina@esrbp.pt>

13 de outubro de 2020 às 12:21

Bom dia  
Autorizo a implementação dos questionários.

Com os melhores cumprimentos  
Maria do Céu Santos  
(Diretora)

(910401448)

## ANEXO 8

# Questionário de Avaliação da Satisfação com a prestação do Serviço Educativo, no âmbito de um Agrupamento da escola publica

Este questionário, inserido no âmbito dum projeto de Mestrado em Gestão Escolar, é constituído por 50 itens e destina-se a construir e validar um instrumento para avaliação da satisfação dos Pais e / ou Encarregados de Educação com o serviço educativo prestado pelas escolas pertencentes a um Agrupamento.

As respostas, que têm por base 2 escalas de Likert de 6 pontos, devem refletir a sua experiencia atual relativamente à escola frequentadas pelo(s) seu(s) educando(s) - caso os seus educandos frequentem diferentes Agrupamentos, escolha apenas um deles.

As suas respostas são absolutamente voluntárias e confidenciais e a sua sinceridade de maior relevância para o sucesso deste projeto. Muito obrigado pela sua colaboração.

**\*Obrigatório**

1. Endereço de email \*

---

2. Ano frequentado pelo seu educando

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Pré-Escolar	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

◀  ▶

3. Caso o seu educando frequente o ensino profissional, qual o ano.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1º	2º	3º
Ano:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---



























55. M1 - A resposta a este Questionário foi simples. \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Sem Opinião	Concordo	Concordo Muito	Concordo Totalmente
Resposta:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

56. M2 - A resposta a este Questionário foi rápida. \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Sem Opinião	Concordo	Concordo Muito	Concordo Totalmente
Resposta:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários