

Monitorização e (auto)regulação escolar: exercício metodológico para a comparação e projeção de resultados escolares em turmas de estrutura composicional semelhante

José L. C. Verdasca

Universidade de Évora, 2015

1. Introdução

Os processos de monitorização com vista à melhoria escolar requerem momentos de discussão aberta e de partilha do conhecimento produzido contextualmente e da sua disseminação sobre as práticas de gestão curricular, de organização e diferenciação pedagógica, de trabalho colaborativo e cooperativo interpares, de gestão de grupos e organização do tempo, de aprofundamentos didáticos e metodológicos, de avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem.

Tem vindo a generalizar-se, desde há alguns anos a esta parte, a assunção e contratualização de compromissos por parte das escolas com a comunidade e com administração educativa, quase sempre traduzidos e operacionalizados em objetivos e metas quantificadas nas vertentes académica e sociocomportamental, e com estes a introdução progressiva e a diferentes ritmos nas escolas de processos, internos e externos, de monitorização e de (auto)regulação escolar.

As primeiras respostas institucionalmente estimulantes e patrocinadoras nos últimos anos no quadro de políticas públicas de educação e de organização escolar – em boa parte inspiradas e apoiadas no trabalho de algumas escolas que já desenvolviam projetos de prevenção e combate ao insucesso e abandono escolares e que tinham ousado romper com conceções rígidas de organização escolar fazendo uso inteligente das suas margens de autonomia na adoção de tecnologias organizacionais escolares com implicações diretas e imediatas nas condições organizativas escolares de ensino e aprendizagem (Verdasca, 2013) – talvez as possamos encontrar, pelo menos de uma forma mais claramente explicitada e formalmente assumida, no movimento das Escolas Mais Sucesso (Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro; Rodrigues, 2010). Em boa parte, e em consequência deste movimento e do reconhecimento público das práticas organizativas escolares do Programa Mais Sucesso Escolar (Barata *et al*, 2012; Pereira e Reis, 2014; IGEC, 2015) e de outras redes de escolas envolvidas em programas educativos com objetivos similares (rede de escolas TEIP, rede de escolas ESCXEL, rede de escolas EPIS, ...), as escolas foram, com maior ou menor persistência e intensidade, desenvolvendo e apropriando culturas e práticas de monitorização e de (auto)regulação/avaliação cujos sinais podemos identificar através da pluralidade de práticas e instrumentos em função das aprendizagens, da sistematicidade da avaliação formativa e do seu retorno e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, do envolvimento dos diferentes intervenientes no processo educativo e avaliativo e da qualidade da informação transmitida aos encarregados de educação; mas também, na preocupação de aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação através da análise da validade e da fiabilidade dos instrumentos de avaliação e da elaboração conjunta de provas de avaliação e sua correção, da avaliação da eficácia das medidas adotadas nos planos de melhoria dos grupos de alunos e das turmas, da discussão da eficácia das medidas de apoio educativo e consequentes tomadas de decisão ao nível da redistribuição dos recursos educativos com vista a uma maior rendibilização dos recursos docentes, paradoscentes ou outros.

Por outro lado, a avaliação externa das escolas, iniciada nas escolas públicas portuguesas em 2006, e os próprios programas de acompanhamento da ação educativa desenvolvidos pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), têm induzido nas escolas a introdução de práticas de monitorização, autoavaliação e melhoria escolar no sentido de assegurar a articulação entre os resultados da autoavaliação e os planos de ação de melhoria, a adequação, exequibilidade e monitorização das ações organizativas e pedagógicas implementadas e a utilização dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa na reorganização escolar, na procura de melhoria das práticas profissionais e da prestação do serviço educativo, tornando incontornável a apropriação e desenvolvimento progressivo no seio da escola de procedimentos de recolha e tratamento da informação e da sua divulgação na comunidade escolar. Numa linha de orientação que a própria IGEC define como sendo norteadas por “princípios de continuidade e estabilidade e que estes requerem também uma atitude de permanente reflexão acerca da sua eficácia e dos modos de aperfeiçoamento (...) a IGEC está a levar a cabo o segundo ciclo desta atividade, procurando apoiar a capacitação das escolas, as práticas de autoavaliação e a participação da comunidade educativa e da sociedade local (...) contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” (IGEC, 2011), o processo de avaliação externa das escolas passou a incorporar desde o ano letivo de 2011/12 indicadores contextualizados e a mobilizar análises baseadas na comparação estatística dos resultados

académicos com os valores esperados e, em consequência, passando o resultado final do processo avaliativo a depender, em boa parte, da resposta à questão: “Quão longe, nos seus resultados académicos, está a escola do respetivo valor esperado?” (Castro et al, 2014).

Face a esta contextualização, uma das opções metodológicas de trabalho a aprofundar prende-se com o aperfeiçoamento e operacionalização de modelos de monitorização e (auto)regulação que possam ser perçcionados e utilizados escolarmente como instrumentos de governação escolar, numa conceção de gestão da informação como recurso e em que o processo de recolha da informação, tratamento e análise dos dados escolares não só permita disponibilizar e gerir informação, como suscitar reflexões de apoio às tomadas de decisão sobre as ações estratégicas de melhoria escolar a implementar, respetiva organização e gestão dos recursos disponíveis, no quadro dos compromissos escolares contratualizados ou a contratualizar.

Apesar do interesse e pertinência sociopolítica e organizacional que o modelo possa ter, este movimenta e suscita, na nossa perspetiva, questões particularmente sensíveis, cuja abordagem não pode perder de vista linhas de referência e orientação que salvaguardem em primeira mão e sem qualquer reserva princípios de ética institucional, de equidade educativa e de responsabilização alargada quer no âmbito dos processos de análise contextualizada e de discussão dos resultados quer, sobretudo, nos compromissos institucionais escolares a estabelecer, nomeadamente sob a forma de contratualização de metas escolares.

2. Exercício metodológico de aproximação à estimação de um valor esperado dos resultados escolares em turmas de estrutura composicional semelhante

Por que se justifica este género de exercício metodológico, ou outros desenvolvimentos dele decorrentes que possam vir a ter lugar no sentido de aperfeiçoar instrumentos de monitorização, regulação e governação escolar? Talvez faça algum sentido deixar a cada um a sua própria resposta, fazendo-a depender do maior ou menor interesse e utilidade que o exercício proposto possa vir a despertar em todos aqueles que, nas suas organizações escolares, são confrontados quotidianamente com o desafio da monitorização e (auto)regulação escolar.

O exercício segue várias etapas, sendo a primeira delas a criação e organização de uma base de dados referenciada à unidade de análise ‘turma’, cuja abrangência pode estar circunscrita à escola ou ser alargada (desejavelmente) a um grupo de escolas de um determinado território, implicados num determinado programa educativo, integrados numa rede ou microrrede de escolas. Na constituição da base de dados são ponderadas e selecionadas as variáveis de resultado (dependentes) e as variáveis explicativas (preditivas) a integrar, bem como os modos de representação dessas variáveis.

O método de regressão dos mínimos quadrados parciais (*PLS*) é considerado especialmente útil na construção de equações de predição quando se está em presença de várias variáveis resultado e explicativas correlacionadas entre si e se dispõe de um reduzido número de casos (Pestana e Gageiro, 2009; Silveira *et al*, 2012). É reconhecido como uma ferramenta de análise adequada por ser menos exigente em termos de escala de medição das variáveis, dimensão da amostra e distribuição dos resíduos, não requerer exigências quanto à distribuição multivariada e poder ser usado com qualquer número de variáveis explicativas mesmo que este número seja superior ao número de observações. (Cabrita, 2012).

No exercício que se apresenta, estabeleceram-se como variáveis resultado a qualidade do sucesso académico nas disciplinas de Português e de Matemática, medida através da média dos níveis atribuídos na escala de 1 a 5 por turma no final do 1º período letivo e cujas notações serão, respetivamente, LP5_1P(m) e M5_1P(m).

Quanto às variáveis preditivas referenciadas à unidade turma, foram consideradas as seguintes variáveis contextuais sociodemográficas/familiares e organizacionais escolares:

- Nº de alunos da turma (N);
- Percentagem de alunos da turma sem ASE (Sem ASE (%));
- Percentagem de alunos da turma com zero anos de desvio etário (Desv etário: 0 anos (%));
- Percentagem de alunos repetentes da turma (Repetentes%);
- Capital escolar das mães da turma, medido através do número médio de anos de escolaridade das mães (m_HabMãe);
- Heterogeneidade do capital escolar, medida através da dispersão absoluta (desvio padrão) do número de anos de escolaridade das mães em cada turma (dp_HabMãe);

- Percentagem de alunos na modalidade ‘ninho’ na disciplina de Português (LP5: Ninho (%));
- Percentagem de alunos na modalidade ‘disciplina +’ em Matemática (M5: Disc + (%)).

A solução final apurada decorreu de sucessivas extrações, com eliminação de variáveis preditivas sempre que a medida da importância de cada variável no ajustamento dos scores de X e de Y (VIP) foi inferior a 0.8 (Wold, 1994, citado por Pestana e Gageiro, 2009) e com retenção do número de fatores latentes que maximizasse a proporção acumulada de variância explicada.

De modo a não tornar o presente exercício demasiado extenso, resumem-se de seguida apenas algumas das etapas percorridas para o apuramento do modelo de estimação dos valores esperados em Português e em Matemática para as turmas do 5º ano de escolaridade no que respeita apenas às médias finais das disciplinas no 1º período.

2.1 Valor esperado dos resultados escolares em Português e em Matemática do 5º ano de escolaridade em turmas de estrutura composicional semelhante

Método: Regressão por mínimos quadrados parciais (PLS); Intervalo de Confiança: 95%

Estatísticas descritivas e matriz de correlação (variáveis resultado e contextuais explicativas)

Tabela 1- Estatísticas descritivas

Variável	Observações	Obs. com		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
		dados faltantes	Obs. sem dados faltantes				
LP5_1P(m)	9	0	9	2,530	3,780	3,172	0,400
M5_1P(m)	6	3	6	2,650	3,830	3,195	0,447
Nº alunos turma	9	0	9	13,000	24,000	17,444	3,245
Sem ASE (%)	9	0	9	29,400	72,200	52,389	13,577
Desv etário: 0 anos (%)	9	0	9	70,600	100,000	88,344	8,842
Repetente (%)	9	0	9	0,000	11,800	5,456	4,006
m_HabMãe	9	0	9	3,000	4,300	3,544	0,464
dp_HabMãe	9	0	9	0,800	1,400	1,156	0,235
LP5: Ninho (%)	9	0	9	0,000	23,500	12,256	11,677
M5: Disc + (%)	9	0	9	0,000	100,000	55,556	52,705

Tabela 2- Matriz de correlação

Variáveis	Desv									
	Nº alunos turma	Sem ASE (%)	etário: 0 anos (%)	Repetente (%)	m_Hab Mãe	dp_Hab Mãe	LP5: Ninho (%)	M5: Disc + (%)	LP5_1P (m)	M5_1P (m)
Nº alunos turma	1,000	0,348	0,130	-0,412	0,176	-0,004	-0,146	-0,162	0,272	0,275
Sem ASE (%)	0,348	1,000	0,323	-0,319	0,717	-0,650	-0,713	-0,696	0,430	0,792
Desv etário: 0 anos (%)	0,130	0,323	1,000	-0,334	0,564	-0,635	0,153	0,195	0,286	0,854
Repetente (%)	-0,412	-0,319	-0,334	1,000	-0,492	0,413	0,428	0,386	-0,433	-0,278
m_HabMãe	0,176	0,717	0,564	-0,492	1,000	-0,873	-0,481	-0,471	0,685	0,926
dp_HabMãe	-0,004	-0,650	-0,635	0,413	-0,873	1,000	0,254	0,224	-0,507	-0,779
LP5: Ninho (%)	-0,146	-0,713	0,153	0,428	-0,481	0,254	1,000	0,996	-0,496	-0,460
M5: Disc + (%)	-0,162	-0,696	0,195	0,386	-0,471	0,224	0,996	1,000	-0,529	-0,452
LP5_1P(m)	0,272	0,430	0,286	-0,433	0,685	-0,507	-0,496	-0,529	1,000	0,814
M5_1P(m)	0,275	0,792	0,854	-0,278	0,926	-0,779	-0,460	-0,452	0,814	1,000

Qualidade do modelo:

Tabela 3- Variância explicada (% acumulada)

Índice	Comp1	Comp2
R ² Y acum	0,539	0,724
R ² X acum	0,491	0,686

Variáveis contextuais (preditivas) e coeficientes:

Equação geral do modelo:

$$Y_i = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + \dots + B_kX_k + \varepsilon_i, \quad i = 1, 2, \dots, n$$

Tabela 4- Parâmetros do modelo

Variável	LP5_1P (m)	M5_1P (m)
Intercepto	2,239	1,058
Nº alunos turma	0,015	0,005
Sem ASE (%)	0,004	0,005
Desv etário: 0 anos (%)	0,004	0,015
Repetente (%)	-0,012	-0,001
m_HabMãe	0,138	0,265
dp_HabMãe	-0,209	-0,375
LP5: Ninho (%)	-0,004	-0,003
M5: Disc + (%)	-0,001	-0,001

2.1.1 Disciplina de Português_5º ano: média LP5_1P (LP5_1P (m))

Equação de estimação do 5A_LP5-1P(m):

$$5A_LP5-1P(m) = B_0 + B_1N^\circ \text{ alunos turma} + B_2\text{Sem ASE}(\%) + B_3\text{DesvEtário 0 anos}(\%) + B_4\text{Repetente}(\%) + B_5m_HabMãe + B_6dp_HabMãe + B_7LP5 \text{ Ninho}(\%) + B_8LP5 \text{ Disc}(\%)$$

$$5A_LP5-1P(m) = 2,239 + 0,015 \times 15 + 0,004 \times 72,2 + 0,004 \times 100 - 0,012 \times 5,6 + 0,138 \times 4,3 - 0,209 \times 0,8 - 0,004 \times 0 - 0,001 \times 0$$

$$\Leftrightarrow 5^\circ A_LP5-1P(m) = 3,526$$

Valores observados, valores esperados e limiares críticos inferior e superior por turma:

Tabela 5- Qualidade do sucesso escolar (LP5): predições e resíduos

Observação	LP5_1P (m)	Pred(LP5_1P (m))	Resíduo	Limite inferior 95% (média)	Limite superior 95% (média)
5A	3,780	3,526	0,254	3,012	4,040
5AA	2,780	3,030	-0,250	2,774	3,285
5B	3,000	2,982	0,018	2,530	3,434
5BA	3,060	2,997	0,063	2,709	3,285
5C	2,530	2,868	-0,338	2,439	3,296
5D	3,230	3,406	-0,176	2,974	3,837
5E	3,070	3,296	-0,226	3,017	3,575
5F	3,530	2,915	0,615	2,595	3,234
5G	3,570	3,532	0,038	3,123	3,942

Comentário:

Com exceção da turma 5F, cuja média de resultados em Português (3,530) supera bastante o valor esperado (2,915) e situa-se acima do limiar crítico superior (3,234), todas as restantes turmas registam valores entre os respetivos limiares críticos inferior e superior e, conseqüentemente, em linha com o esperado. Apesar disso, é de referir que a turma 5AA cai 38% em termos de ordem percentual, pois ocupa no observado a posição relativa 13ª quando seria esperado ocupar a ordem 50ª, sendo também a turma que mais se afasta negativamente do valor esperado (rácio padrão de afastamento do valor esperado, Af_VE 5AA = -0,9)¹.

¹ O rácio padrão de afastamento corresponde ao quociente da diferença entre o valor observado e o valor esperado pela diferença entre o valor do limiar crítico superior e o valor esperado. Considera-se que existe um afastamento significativo do valor observado relativamente ao esperado quando este valor é inferior a -1 ou superior +1.

2.1.2 Disciplina de Matemática_5º ano: média M5_1P (M5_1P (m))

Valores observados, valores esperados e limiares críticos inferior e superior por turma:

Tabela 6- Qualidade do sucesso escolar (M5): predições e resíduos

Turmas	M5_1P (m)	Pred(M5_1P (m))	Resíduo	Limite inferior 95% (m)	Limite superior 95% (m)
5A	3,830	3,883	-0,053	3,639	4,127
5AA	2,780	3,005	-0,225	2,884	3,127
5B	2,650	2,723	-0,073	2,509	2,938
5BA	3,060	3,011	0,049	2,875	3,148
5C	3,110	2,924	-0,186	2,720	3,127
5D	3,460	3,334	0,126	3,130	3,539
5E	3,530	3,440	-0,090	3,308	3,573
5F	2,946	2,822	-0,124	2,670	2,974
5G	3,390	3,612	-0,222	3,417	3,806

Comentário:

Numa breve leitura dos resultados da tabela 6, e tendo em conta as variáveis de contexto utilizadas no modelo estatístico na projeção do valor esperado da qualidade do sucesso escolar, expressa através da média dos níveis finais do período e em valores que variam entre 1 e 5, é de sublinhar que as turmas 5AA e 5G registaram no final do 1º período médias finais na disciplina de Matemática aquém do valor esperado e dos respetivos limiares críticos inferiores, com rácios padrão de afastamento de -1.8 e de -1.1, respetivamente. As médias escolares das restantes turmas estão em linha com os respetivos valores esperados, uma vez que a média dos seus resultados escolares está compreendida dentro do intervalo dos respetivos limiares críticos inferior e superior, o que é confirmado pelos seus rácios padrão de afastamento do valor esperado, todos eles compreendidos entre -1 e +1.

2.2 Tópico de discussão complementar

Tendo em conta, por um lado, os compromissos institucionalmente estabelecidos e as metas definidas para a disciplina de Matemática do 5º ano e, por outro, o facto de os resultados registados no final do 1º período projetarem diferentes valores esperados para as diversas turmas em função dos fatores contextuais que as caracterizam, por questões de equidade e justiça educativa as metas de qualidade de sucesso a contraturalizar podem e devem ser diferenciadas para cada turma. Assim, por exemplo, na sequência do plano de melhoria aprovado foi definida como meta M5 um nível de qualidade de sucesso de 3,30. Qual a meta a estabelecer para cada turma, de modo a respeitar e salvaguardar aspetos contextuais condicionantes dos resultados por turma, sem comprometer a meta global de 3,30 para o 5º ano de escolaridade?

O desafio anterior leva-nos, de imediato, à discussão de questões prévias. De entre elas, há pelo menos duas que, neste contexto, se afiguram de grande pertinência e prioridade:

- a) A necessidade e conveniência de recorrer a um critério simples ou a um critério ponderado no apuramento final dos resultados a contraturalizar para cada turma sempre que o número de alunos das turmas diferir bastante entre si e, conseqüentemente, existir risco de enviesamento no apuramento da média final dos resultados escolares uma vez que o cálculo desta decorrerá da média dos resultados escolares dos alunos e não da média dos resultados das turmas;
- b) A necessidade e conveniência de se instituírem práticas de aferição dos resultados, de modo a evitar riscos de enviesamento associados a eventuais subjetividades de critérios avaliativos, minimizáveis através da elaboração conjunta, em alguns momentos, de provas de avaliação e sua correção e de análises da validade e da fiabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados.

3. Considerações finais

A implementação de um modelo de monitorização e (auto)regulação escolar baseado em estimações do valor esperado em turmas de estrutura composicional semelhante ou turmas de contexto análogo como referente

de contratualização de metas educativas, requer o desenvolvimento de culturas organizacionais escolares baseadas em trabalho colaborativo, nomeadamente, nos domínios do planeamento e avaliação do ensino e das aprendizagens e do acompanhamento do trabalho didático e pedagógico, bem como ações prévias de capacitação com vista ao conhecimento e apropriação do modelo e das ferramentas a utilizar na preparação da recolha, análise e interpretação dos dados. Para além destas dimensões, mais de carácter técnico-pedagógico, o desenvolvimento do modelo requer o envolvimento da direção das escolas e das suas lideranças intermédias, designadamente de diretores de turma, de coordenadores e subcoordenadores de departamentos curriculares e de outras estruturas de orientação educativa, de equipas de autoavaliação, na preparação e organização dos planos de ação de melhoria escolar e na constituição de microrredes de escolas.

O modelo de monitorização e (auto)regulação apresentado segue de perto, de algum modo, o quadro de referência da avaliação externa e ensinamentos experienciais decorrentes dos processos de acompanhamento dos Programas TEIP e Mais Sucesso Escolar, em particular, no que respeita à necessidade de uma valorização dos processos integrados de monitorização e autoavaliação, apoiados por dispositivos internos e externos de recolha de informação e da gestão dessa informação como recurso. Neste sentido, incorporam-se elementos de entrada, de contexto, de processo e de resultados. Estes abrangem resultados académicos (e resultados sociais), a referenciar em diferentes momentos; o contexto e o processo dizem respeito, respetivamente, ao envolvimento sociocultural e à sua influência nos resultados escolares e às dinâmicas de organização e gestão curricular, pedagógica e de recursos, todavia, sendo expectável que as ações estratégicas implementadas sujeitas a monitorização e avaliação e suas implicações na organização e funcionamento da escola, nas práticas de ensino, no planeamento e articulação curricular, na monitorização e avaliação sistemática do ensino e das aprendizagens, possam contrariar os constrangimentos de contexto e constituir uma oportunidade de melhoria e desenvolvimento da escola na base dos princípios da equidade e coesão educativas. Este é, pelo menos, o principal propósito do exercício proposto.

Referências

- Barata, M.C.; Calheiros, M.M.; Patrício, J.; Graça, J.; Lima, M.L. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência - Ministério da Educação e Ciência. [http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=PMS_EAlt_PDF.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=PMS_EAlt_PDF.pdf)
- Cabrita, M. C. (2012). Capital intelectual e desempenho organizacional no sector bancário português: *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, Vol. 11, nº 2-3, pp. 63-73.
- Castro, L.; Santos, J.; Pereira, T.; Vitorino, A. (2014). *Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo: Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas*. DGEEC-MEC. [http://www.dgeec.mec.pt/np4/120/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=173&fileName=Relat_rioValorEsp_erado_Novembro2014.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/120/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=173&fileName=Relat_rioValorEsp_erado_Novembro2014.pdf)
- IGEC (2011). Avaliação externa das escolas. http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00 (Acedido em 4-fev-2015).
- IGEC (2015). Avaliação externa das escolas. Relatórios de 2011/12, 2012/13, 2013/14. (Acedido em 4-fev-2015). http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00
- Pereira, M.C. e Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico, Banco de Portugal*. Junho, pp. 63-87.
- Pestana, M. H.; Gageiro, J. (2009). *Análise Categórica, Árvores de Decisão e Análise de Conteúdo em Ciências Sociais e da Saúde com o SPSS*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina SA.
- Silveira, F.; Chaves, L.; Silva, F.; Costa, L. (2012). Avaliação da regressão PLS (Partial Least Square) considerando diferentes estruturas de correlação entre as covariáveis. *Revista da Estatística, UFOP*, Vol. II, p. 85.
- Verdasca, J. (2013). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes. In J. Machado e J. Matias-Alves (orgs.), *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, pp. 17-38.
- Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro (*Diário da República*, 2.ª série, N.º 2).