

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Qual a perceção dos professores sobre a qualidade das aprendizagens efetuadas no Agrupamento de Escolas?

Vítor Alberto Aragonês Miranda

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2021

UNIVERSIDADE ABERTA



Qual a perceção dos professores sobre a qualidade das aprendizagens efetuadas no Agrupamento de Escolas?

Vítor Alberto Aragonês Miranda

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Cláudia Susana Coelho Neves

2021

Resumo

As políticas educativas alteram-se e com elas também a avaliação das aprendizagens. A avaliação sumativa, durante muitos anos, foi aquela que maior peso teve na avaliação, sendo normal olhar-se para o resultado espelhado em pauta, como um valor absoluto e o objetivo a atingir. Neste processo ignorou-se, frequentemente, a avaliação formativa e a sua contribuição para a melhoria das aprendizagens, tal como os distintos pontos de partida dos alunos. Os normativos legais trouxeram alterações. A retenção é extraordinária e os chamados “níveis negativos”, hoje denominados de “níveis inferiores a três”, rareiam, sendo frequente entre docentes e restante comunidade escolar, a interrogação acerca da qualidade das aprendizagens alcançada. O conceito qualidade das aprendizagens passou a ser frequentemente referido pelas instituições internacionais, quando se manifestam acerca da educação em Portugal, tal como os documentos legais e orientadores internos, solicitando-se a elaboração de critérios de avaliação claros e a utilização de técnicas que melhorem a qualidade das aprendizagens. Simultaneamente, é exigido à escola eficácia na sua gestão, estabelecendo-se as metas a cumprir, das quais dependem a sua avaliação externa e os recursos a alocar.

A fundamentação teórica mostra-nos que a avaliação é cada vez mais um processo de construção social, uma intervenção reguladora das aprendizagens e que toda a aprendizagem deve ter em conta o contexto sociocultural. As lideranças, as equipas pedagógicas e o trabalho colaborativo apresentam-se como essenciais na obtenção de aprendizagens de qualidade, que construam o cidadão e o preparem para a vida.

Partindo de uma metodologia qualitativa, a presente investigação pretende conhecer a perceção dos professores sobre a qualidade das aprendizagens efetuadas, num determinado agrupamento de escolas. Diferentes técnicas de recolha de dados demonstram a acuidade do trabalho, a sensibilidade para identificar a diferença e alcançar a verdadeira inclusão, e o rigor da avaliação que se pretende justa e respeitadora do percurso realizado pelo aluno.

Embora o esforço efetivo dos docentes para que a avaliação sumativa expresse devidamente a qualidade das aprendizagens, verifica-se que esta só é possível através de um processo mais amplo e devidamente assimilado, baseado numa verdadeira cultura de

escola, em que o trabalho colaborativo atenta ao contexto, dando a cada aluno o que mais necessita.

A conclusão revelará uma escola empenhada, que através de equipas educativas e de dinâmicas de trabalho colaborativo, consegue acompanhar, apoiar e ajudar todos os alunos a encontrar o seu caminho.

Palavras chave: avaliação; qualidade das aprendizagens; contexto sociocultural, trabalho colaborativo.

Abstract

Educational policies change and, with them, how learning is evaluated changes too. Summative evaluation has been, for many years, the predominant on how learning is evaluated, and was considered normal to look at final numeric results as absolute values and as goals to achieve, frequently ignoring formative assessment and its contribution to the improvement of learning, as well as students' different starting points. New legislation brought changes to this. To keep a student from progressing in school years is considered a last resort, and so called "negative levels" or "levels below three" are scarce, which leads to frequent questioning from teachers and other members of school communities about the quality of learning achieved. The concept of quality of learning is now frequently referred to by international institutions, when they approach learning in Portugal, as well as in legal documents and internal guidelines, where clear evaluation criteria and techniques that improve the quality of learning are asked for. At the same time, efficiency in school management is also demanded by setting goals to achieve, from which the school's external evaluation and allocated resources greatly depend upon.

Theoretical framework shows us that evaluating is increasingly a process of social construction and has a regulating intervention on learning, that should always consider sociocultural context, assuming leaderships, educational teams and collaborative work an essential part in achieving quality of learning that builds citizens well prepared for life.

Starting from a qualitative methodology, this investigation aims to discover teachers' perception on the quality of learning in a particular school group. Different techniques of gathering information show the accuracy of this work, sensitivity to identify real differences and achieve true inclusion, and the accuracy of an evaluation that should be fair, respectful and reflective of the student's achievements.

Even though teachers develop great efforts in trying to make summative evaluation express accurately the quality of learning, this can only be achieved through a broader process, duly assimilated and accepted as necessary, based on a true school culture where collaborative work takes into consideration the context of each particular school and gives each individual student what they really need.

The conclusion will reveal a committed and dynamic school, that can guide, support and help all students to find their way due to educational teams and collaborative work between all members of the community.

Key words: evaluation/ assessment, quality of learning; sociocultural context; collaborative work.

Dedicatória

À família.

Aos pais, porque a eles devo quem sou e o caminho que escolhi.

Aos amigos, porque são verdadeiramente família.

Ao Francisco, pela sua eterna presença.

À Ana e à Beatriz, porque só por elas vale a pena.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Cláudia Neves, por todo o trabalho de orientação, incitamento e motivação.

Aos colegas que aceitaram participar nesta investigação.

A todos os colegas que foram passando pela escola e que me incentivaram a este trabalho.

À Ana e à Beatriz pelo apoio e por compreenderem e aceitarem a minha ausência.

ÍNDICE

RESUMO	III
ABSTRACT	V
DEDICATÓRIA.....	VII
AGRADECIMENTOS	VIII
LISTA DE QUADROS.....	XI
LISTA DE FIGURAS	XI
LISTA DE GRÁFICOS	XI
ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	XII
CAPÍTULO I.....	1
1. INTRODUÇÃO	3
1.1. FORMULAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	5
1.2. DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	6
1.3. OBJETIVO GERAL DA INVESTIGAÇÃO	7
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	7
CAPÍTULO II.....	9
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO.....	11
2.1. ESCOLA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	11
2.2. A AVALIAÇÃO	15
2.3. A AVALIAÇÃO AO SERVIÇO DA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS.....	16
2.4. O CONCEITO DE QUALIDADE.....	21
2.5. O CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA E INTERNA (AUTOAVALIAÇÃO) PARA A QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCATIVO	25
2.5.1. Avaliação externa	25
2.5.2. A avaliação interna e os processos de autoavaliação	27
2.6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	28
2.7. GESTÃO E LIDERANÇA – O PAPEL DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO NA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS	32
2.8. MUDANÇA E CULTURA DE QUALIDADE	36

2.9. O PROJETO EDUCATIVO COMO DOCUMENTO ORIENTADOR DE UMA POLÍTICA DE QUALIDADE	39
2.10. A AUTONOMIA DA ESCOLA AO SERVIÇO DA COMUNIDADE	41
CAPÍTULO III.....	47
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	49
3.1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	49
3.2. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	50
3.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	54
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	55
3.5. PROCEDIMENTOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	59
3.6. MÉTODOS A UTILIZAR NA ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	60
CAPÍTULO IV	63
4. LEITURA E ANÁLISE DE DADOS.....	65
4.1. O QUESTIONÁRIO.....	65
4.1.1. Caraterização dos inquiridos	65
4.1.2. Contexto sociocultural	67
4.1.3. Colegialidade e trabalho cooperativo.....	70
4.1.4. Satisfação docente.....	72
4.1.5. Organização e liderança	74
4.1.6. Avaliação externa e política educativa	77
4.2. A ENTREVISTA.....	79
4.2.1. Caraterização da amostra	80
4.2.2. Sucesso escolar	81
4.2.3. Qualidade das aprendizagens.....	86
4.2.4. Áreas de qualidade	92
4.3. ANÁLISE DOCUMENTAL	96
4.3.1. Atas de Conselho de Turma/ Conselho de Docentes.....	96
4.3.2. Atas de Departamento Curricular.....	101
4.3.3. Atas de Conselho Geral	102
4.3.4. Atas de Conselho Pedagógico.....	105
CAPÍTULO V	109
5. CONCLUSÃO	111
5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111

5.2. LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO FUTURA	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E OUTROS RECURSOS	123
NORMATIVOS LEGAIS CONSULTADOS	128
WEBGRAFIA	130
OUTROS DOCUMENTOS	130
ANEXOS	131
ANEXO I - QUESTIONÁRIO	132
ANEXO II – ORGANIZAÇÃO DA ENTREVISTA.....	134
ANEXO III - ENTREVISTA	136
ANEXO IV - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO TITULAR DOS DADOS	138
LISTA DE QUADROS	
Quadro 2. 1 - Evolução do conceito de qualidade em educação	13
Quadro 2. 2-Domínios de competências	28
Quadro 3. 1-Evolução da população de Arronches	51
Quadro 3. 2-População escolar	52
Quadro 3. 3-Pessoal docente	52
Quadro 3. 4-Técnicos/ terapeutas	53
Quadro 3. 5-Pessoal não docente	53
Quadro 3. 6-Ação Social Escolar.....	53
Quadro 4. 1-Pirâmide das necessidades - Maslow.....	83
LISTA DE FIGURAS	
Figura 2. 1-Características das escolas bem-sucedidas	14
Figura 2. 2-Modelo de inovação/desenvolvimento educativo	39
Figura 2. 3-Mapa de Portugal/ Concelho de Arronches	50
Figura 2. 4- Mapa do distrito de Portalegre	51
Figura 3. 1-Convergência de várias fontes de evidências	56
Figura 3. 2-Componentes da análise de dados: um modelo interativo.....	60
LISTA DE GRÁFICOS	
Gráfico 4. 1-Género	65
Gráfico 4. 2-Tempo de serviço	66

Gráfico 4. 3-Ciclo de docência	66
Gráfico 4. 4-Cargos desempenhados	67
Gráfico 4. 5-Contexto sociocultural	67
Gráfico 4. 6-Colegialidade e trabalho colaborativo	70
Gráfico 4. 7-Satisfação docente	72
Gráfico 4. 8-Organização e liderança	74
Gráfico 4. 9-Avaliação externa e política educativa	77
Gráfico 4. 10-Tempo de serviço	80
Gráfico 4. 11-Cargos desempenhados no presente ano letivo	80
Gráfico 4. 12-Outros cargos já desempenhados	81

ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos

PAM - Plano de Ações de Melhoria

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

IDS - Índice de Desenvolvimento Social

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

REPA - Relatórios de Escola das Provas de Aferição

RIPA - Relatórios Individuais das Provas de Aferição

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como, o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, que define os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, referem que só “a título excepcional”, o aluno pode ficar retido no mesmo ano de escolaridade. Estas orientações, como outras anteriores, têm criado uma falsa ideia de facilitismo nas transições de ano, ideia que é comumente aceite por muitos docentes e por pais e encarregados de educação. Simultaneamente, observamos nos mesmos diplomas legais, a referência à necessidade de se efetuarem aprendizagens de qualidade.

O agrupamento de escolas selecionado para a realização do presente estudo, tem-se questionado sobre a qualidade das aprendizagens dos seus alunos, procedendo à análise dos resultados da avaliação sumativa, nomeadamente, dos níveis três alcançados com alguma dificuldade, ou pouco consolidados. Deste modo, pretende-se analisar a “qualidade do sucesso”, expressão usada na escola e nos seus documentos orientadores. Em pouco tempo, a eficácia passou a ser palavra de ordem na escola, sentindo esta a necessidade de estabelecer metas e objetivos, devidamente mensuráveis, a fim de responder adequadamente à avaliação externa realizada pela IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Por outras palavras, apesar do caminho apontado pelos documentos orientadores, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Competências Essenciais ou a Flexibilidade Curricular preconizada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, o que se continua a exigir à escola é a sua eficácia, traduzida nos resultados alcançados pelos seus alunos e espelhados em pauta.

As três décadas de serviço docente, a maioria exercidas no agrupamento de escolas selecionado para o presente estudo, impelem o autor a tentar compreender a qualidade das aprendizagens neste realizadas. Neste sentido, importa compreender se a avaliação expressa em pauta está realmente de acordo com as aprendizagens do aluno, e se contemplou o seu contexto familiar e sociocultural. Para além da leitura da avaliação sumativa, importa compreender como se organiza a escola, a sua relação com a comunidade, o trabalho realizado e se este conduz a aprendizagens de qualidade. É um

momento de reflexão/ avaliação que pode ser realizado na própria escola, dinâmica com que o investigador se identifica e para o qual este trabalho pretende contribuir.

Realizando-se alguma pesquisa, nomeadamente, em teses/ dissertações da Universidade Aberta, percebemos que o tema tem sido, essencialmente, tratado ao nível de uma ou outra disciplina ou relacionado com outras problemáticas, como sejam, a formação de professores ou a avaliação externa. Desta forma, pretendendo conhecer e compreender a qualidade das aprendizagens realizada num agrupamento de escolas, o presente estudo diferencia-se das produções existentes, sendo transversal e abrangendo todos os anos de escolaridade desse agrupamento.

Como demonstrado pela fundamentação teórica, a qualidade das aprendizagens é um tema atual, referido em documentos internos e noutros elaborados por instituições internacionais. Assim, entende-se que o presente estudo, apesar de contextualizado e circunscrito ao agrupamento de escolas, contribuirá para um melhor conhecimento e compreensão do trabalho realizado no terreno, acreditando-se ser impulsionador de processos reflexivos.

Partindo do enquadramento teórico e analisado o contexto em que o estudo tem lugar, o trabalho de investigação, agora apresentado, reveste-se como um estudo de caso de natureza qualitativo, recorrendo o autor a diferentes métodos de recolha de dados.

No capítulo introdutório é realizado o enquadramento do estudo, definidos os objetivos e respetivas questões de investigação. No segundo capítulo, é apresentado o enquadramento teórico que sustenta o trabalho, realçando os aspetos que os contextos educativos devem valorizar para a obtenção de aprendizagens de qualidade. Considerou-se relevante a apresentação de teorias e conceitos, que ao longo dos últimos tempos, contribuíram para a definição do objeto de estudo. O terceiro capítulo é dedicado ao enquadramento metodológico do estudo, contextualizando-o, e à caracterização do agrupamento de escolas. Descreve-se o Estudo de Caso, as razões da sua opção e justificam-se as técnicas e instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados. No quarto capítulo procede-se à leitura e análise dos dados recolhidos. Por fim, no último capítulo, apresentam-se as conclusões referindo-se as limitações ao estudo e as possibilidades de investigação futura.

1.1. Formulação e caracterização do problema

O agrupamento de escolas no qual se realiza o presente estudo, terminou o ano letivo 2019/20 apenas com uma retenção e o ano letivo anterior, 2018/19, sem nenhuma, situação idêntica aos anos transatos. Observando os resultados da avaliação sumativa diremos, à primeira vista, que estamos perante um agrupamento de sucesso.

A avaliação sumativa avalia a eficácia de um determinado programa quando este chega ao final do seu desenvolvimento, Pinto (2016: 17). A avaliação é concebida e vista como uma medida e uma gestão de sistemas educativos, a qual influencia, ou tem consequências, na organização da escola, nomeadamente, na organização de grupos, retenções e transições. Hoje, como refere Pinto (2016: 3) cada vez mais é assumida “como um processo de construção social orientada para sustentar uma utilização pedagógica, ou seja, uma intervenção reguladora das aprendizagens”. O autor citando Weiss (1996), define ainda a avaliação como “um processo de decisão compreensiva contextualizada”.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, define os princípios orientadores da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos. O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, “redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, afirmando a dimensão eminentemente formativa da avaliação, que se quer integrada e indutora de melhorias no ensino e na aprendizagem.”

Da análise dos diplomas anteriormente mencionados, destacamos a retenção “a título excecional”, a “dimensão eminentemente formativa da avaliação”, a avaliação efetuada numa “lógica de ciclo”, cabendo-lhe igualmente a verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos. Mas será que os professores se adaptaram à nova realidade e conseguiram abandonar práticas avaliativas anteriores? Leite & Fernandes (2014: 425) referem que “estudos realizados mostram que as práticas avaliativas, podendo na sua origem ter intencionalidades formativas, assumem essencialmente características de natureza eminentemente sumativa”. As autoras citando Barreira & Pinto (2005), dizem então que “também a nível do discurso oficial se tem

assistido a um *Zig-Zag* legislativo caracterizado por orientações que apelam para princípios de avaliação formativa e simultaneamente, para a garantia da qualidade e do rigor.”

Em 2001 a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho aponta a necessidade de desenvolver processos de avaliação das escolas, tendo em conta a avaliação da qualidade.

A avaliação externa vem ao encontro da recomendação atrás referida, incidindo em três aspetos fundamentais: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Os resultados desta avaliação têm efeitos significativos na vida das escolas, dela dependendo a avaliação do diretor e a percentagem de menções Muito Bom ou Excelente a atribuir na avaliação de desempenho docente.

Assim, se por um lado são diagnosticadas fragilidades e elaborados planos de melhoria procurando melhores resultados, não poderá simultaneamente a avaliação externa, de forma consciente ou inconsciente, ser um elemento condicionador da avaliação dos alunos e conseqüentemente da qualidade das aprendizagens?

Considerando o referido, como instituição garante de elevador social, é condição necessária que a escola reflita sobre a qualidade das aprendizagens realizadas, valorizando todos os aspetos do processo ensino/ aprendizagem, assumindo-se este como bastante mais abrangente, do que o expresso nos resultados da avaliação sumativa.

1.2. Definição e delimitação do objeto de estudo

Acompanhando a sociedade, a escola é local de mudança e de transformação. Diferentes propostas de organização do currículo, bem como da própria organização da escola para implementar dinâmicas como articulações interdisciplinares, coadjuvações, utilização de espaços comuns por diferentes turmas, entre outras, conduziram a novos olhares e outras perspetivas de avaliação e forma de avaliar. Da mesma maneira, consoante o tempo, também os objetivos da avaliação são passíveis de se alterarem, bem como, o conceito de qualidade em educação.

Sendo a retenção extraordinária e verificando-se o sucesso educativo no agrupamento, uma questão se impõe: as aprendizagens que se realizam atualmente são de qualidade?

Segundo Quivy e Champenhoudt (2008) a melhor forma de iniciar um trabalho de investigação é através da formulação de uma questão que o deverá nortear.

Sendo os professores parte integrante e fundamental do processo de ensino/aprendizagem, surge como questão orientadora deste trabalho:

Qual a perceção dos professores sobre a qualidade das aprendizagens efetuadas no Agrupamento de Escolas?

1.3. Objetivo geral da investigação

Conhecer a perceção dos professores sobre a qualidade das aprendizagens efetuadas no Agrupamento de Escolas.

1.4. Objetivos específicos e questões de investigação

Por forma a obter respostas esclarecedoras, traçam-se os objetivos e apresentam-se as questões que os sustentam.

Objetivos específicos:

- Aprofundar teoricamente o conceito de aprendizagem de qualidade.
- Identificar o entendimento do conceito de aprendizagens de qualidade pelos docentes do agrupamento de escolas.
- Conhecer os elementos que são considerados na avaliação das aprendizagens.
- Identificar práticas educativas que conduzem a aprendizagens de qualidade.
- Reconhecer formas de organização que conduzem a aprendizagens de qualidade.

Questões de investigação:

- Na perspetiva teórica e prática, o que são aprendizagens de qualidade?
- Que fatores influenciam as aprendizagens de qualidade?

- Que elementos de avaliação/ aprendizagens são valorizados para a obtenção do sucesso educativo, na perspetiva dos professores?
- A forma como está organizada a escola proporciona aprendizagens de qualidade?
- Os professores do agrupamento consideram que todas as aprendizagens efetuadas pelos alunos, dentro e fora da sala de aula, são devidamente avaliadas?
- Na perspetiva dos professores, as aprendizagens dos alunos do agrupamento são de qualidade?
- A comunidade reconhece o trabalho dos docentes como sendo de qualidade?
- As opções assumidas pelo órgão de gestão influenciam a qualidade das aprendizagens?

CAPÍTULO II

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

2.1. Escola e educação de qualidade

A escola dos nossos dias tenta acompanhar as mudanças que surgem na sociedade, sendo-lhe difícil antever o futuro e antecipar-se às mesmas. É uma época tecnologicamente avançada, em que a escola se mostra lenta a responder, continuando frequentemente presa a conceções, estratégias e pedagogias, que têm dificuldade em responder adequadamente aos novos tempos.

A escola atual pretende formar cidadãos. Cidadãos críticos, que compreendam a diversidade que os rodeia, capazes de pensar autonomamente e de agir em diferentes contextos. A escola atual afasta-se, cada vez mais, dos tempos em que o fundamental era aprender a ler, a escrever e a contar.

Exige-se atualidade à escola através dos seus atores. Para a obtenção de um verdadeiro sucesso educativo, os professores necessitam atualizar os seus conhecimentos e adaptar-se às novas exigências, demonstrando capacidade para alimentar a curiosidade necessária ao ato de aprender e competências relacionais inerentes aos processos de crescimento.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória apresenta-se como um ótimo documento orientador do que devem ser as práticas educativas no séc. XXI. Refere o documento que “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem”, bem como, “a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade”.

A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (2001: 2 e 3), entre outras, aconselha aos estados membros medidas que “asseguem uma educação de qualidade”, “salvaguardem a qualidade do ensino básico e secundário como uma base para a aprendizagem ao longo da vida”, “utilizem técnicas que visem melhorar a qualidade”; “identifiquem e divulguem boas práticas e instrumentos eficazes, tais como indicadores e critérios de aferição no domínio da avaliação da qualidade do ensino básico e secundário”. Leite (2014: 422) refere “com a chegada ao século XXI, e para todos os níveis de ensino, os discursos políticos passaram a associar a procura de sucesso educativo a

princípios de qualidade”. Nesse sentido e pondo em prática as recomendações europeias, “este discurso político tem enfatizado a avaliação sumativa e reforçado a valorização dos exames como instrumentos importantes para se conhecer a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos” (Leite, 2014: 430).

O que se entende então por qualidade educativa? Que significado tem a palavra “qualidade” no contexto educativo? Consoante as necessidades e contextos políticos e sociais ao longo dos tempos, assim se tem adaptado o significado da palavra “qualidade” em educação.

Segundo Alvarez (2006: 102,103 e 104) na Europa dos anos 50 e 60 do século passado, quando muito, a escolaridade estendia-se até aos 10/11 anos e apenas uma privilegiada minoria acedia ao ensino secundário e superior. Nas décadas de 60 e 70, em alguns países, começa a generalizar-se o ensino obrigatório alongando-se este ao ensino secundário. A qualidade perseguida pelo sistema de ensino traduzia-se na “construção de escolas públicas que pudessem satisfazer a necessidade de escolarização”. Nos anos 70/80 “qualidade” reporta-se à redução de alunos por turma, relacionando-se diretamente o conceito com o aumento do número de professores no sistema de ensino, possibilitando uma maior aproximação e apoio do professor ao aluno. Nos anos 80/90 o conceito de qualidade está relacionado com o aumento de recursos materiais e tecnológicos afetos à escola, os quais terão um efeito direto no aproveitamento escolar dos alunos. No início deste século o conceito de qualidade caracterizar-se-á pelo alargamento da escolarização gratuita dos níveis não obrigatórios da educação, nomeadamente, do ensino pré-escolar. Nos anos seguintes regista-se o surgimento do “conceito de qualidade entendido como participação cidadã e exigência de resultados”, aceitando-se uma maior participação da comunidade, a qual, por sua vez, reclama o direito a participar na vida escolar e a exigir resultados. No final da primeira década do século XXI “a qualidade do produto depende fundamentalmente do fator humano, quer dizer das condições e competência do produtor ou servidor, ela passa pela satisfação do docente”. Por fim, chegado aos nossos dias, qualidade implica uma alteração nos comportamentos docentes, questionando-se as práticas enraizadas e propondo-se uma alteração de papéis. Segundo Alvarez (2006:103) “coloca-se como condição prévia de

qualidade a necessidade de uma viragem para a colegialidade e para o trabalho em equipa de carácter colaborativo ... questiona-se todo o modelo de qualidade que não tenha em conta seriamente o estudo e influência do contexto sociocultural no rendimento do aluno.”

Quadro 2. 1 - Evolução do conceito de qualidade em educação

Indicadores	Descritores
a) Lugares na escola	Generalização sistema, construção de novas escolas, centros “mosaico”
b) Ratio professor/aluno	48 – 40 – 35 – 28 – (25 atual)
c) Recursos e tecnologia	Materiais, funcionais, tecnológicos, económicos.
d) Extensão Educação, outros ramos	Educação infantil, adultos, garantia social
e) Satisfação do cliente	Direito a participar, controlar e avaliar o sistema
f) Satisfação docente	Remuneração, formação, reconhecimento, participação

Fonte: Álvarez (2001: 103)

O Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola - Características de Escolas Eficazes (Benson, 2000) apresenta sete características que deverão estar presentes numa escola de sucesso:

Visão – ter uma compreensão comum dos objetivos, princípios e expectativas para todos os que pertencem e integram a comunidade educativa;

Liderança – ter um grupo de indivíduos que se dedicam a apoiar a comunidade educativa e a alcançar essa visão;

Elevados padrões académicos – descrever o que os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer;

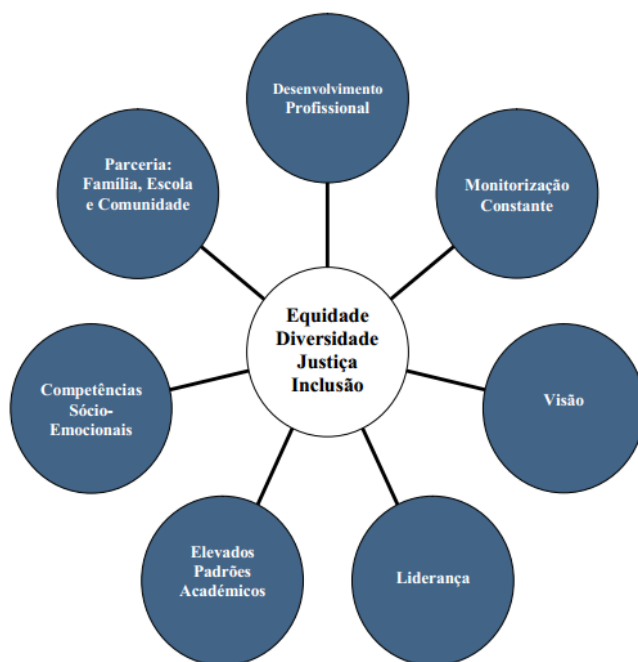
Competências sócio emocionais – ajudar todos os que pertencem à comunidade educativa a tornarem-se solidários, participativos, produtivos e cidadãos responsáveis;

Parcerias entre família, escola e comunidade – incentivar todos os envolvidos na educação de uma criança a participar de forma ativa, colaborativa, como iguais e como parceiros;

Desenvolvimento profissional – promover oportunidades consistentes e significativas para os adultos envolvidos no contexto escolar, de modo a que se comprometam com a aprendizagem contínua.

Monitorização constante – recolher e analisar os dados acerca dos estudantes, dos programas e do pessoal escolar.

Figura 2. 1- Características das escolas bem-sucedidas



Fonte: Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (Benson, 2000: 9)

A equidade, a diversidade, a justiça e a inclusão são fatores a ter em conta em todas as situações da vida escolar, devendo a escola preocupar-se, não só com os resultados académicos, mas também com a aquisição de competências sócio emocionais. O documento supramencionado refere que “esta dupla missão de educar as emoções e

educar os pensamentos dos jovens assumem a mesma importância na busca de uma escola de sucesso.”

A escola, que pretende ter um ensino e respetivas aprendizagens de qualidade, deve preocupar-se em conhecer-se e em conhecer o meio em que está inserida. As atividades projetadas, as estratégias implementadas, os recursos disponibilizados, os planos de recuperação, os planos de melhoria ou as metas definidas no projeto educativo farão sentido se cumprirem o objetivo de obter qualidade das aprendizagens efetuadas pelos alunos. Refere Trindade (2005: 51), “no que respeita a responsabilidades quanto à eficácia da aprendizagem, não pertence nunca a culpa aos estudantes, às suas poucas qualidades de trabalho ou de inteligência, ou à má preparação anterior que possam manifestar.”

Pelo referido, é válido colocar a questão: a avaliação consegue espelhar a eficácia e a qualidade das aprendizagens referida?

2.2. A avaliação

Podemos interrogar-nos se a avaliação sumativa e os exames nacionais são formas apropriadas de aferir a qualidade das aprendizagens efetuadas. Será que o modo como se avalia tem em conta o percurso e o sucesso de todos os alunos? Será que a escola não produz aprendizagens de qualidade para além daquelas que os exames nacionais pretendem aferir?

Consideramos a escola a instituição mais generosa da democracia, capaz de assegurar a qualidade de aprendizagens para todos, de se modernizar e adequar à sociedade de informação e do conhecimento sem ficar prisioneira do dilema que o senso comum repete e que vários estudos desmentem: ou democratização com perda de qualidade ou qualidade com seleção social.

Benavente (2001: 106)

A avaliação, nas suas vertentes diagnóstica, formativa e sumativa, exige aos docentes uma reflexão permanente, tendo em vista a melhoria e a adequação dos processos, procurando, assim, responder às necessidades de cada aluno e alcançando a qualidade desejada de acordo com o seu perfil.

A avaliação educativa é por natureza qualitativa e interpretativa, o que exige considerar simultaneamente os problemas éticos e os problemas técnicos intrínsecos às decisões sobre o currículo, que incluem também a avaliação. A dimensão moral e reflexiva da profissão docente adquire toda a sua relevância nas práticas de avaliação, quando estas são encaradas com atitudes e metodologias investigativas e reflexivas que analisam os resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adotadas.

Alonso (2002: 20)

As aprendizagens de qualidade estão diretamente relacionadas com o ensino de qualidade. A atividade docente obriga a formação contínua e atualização de conhecimentos permanentes, exige o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, sendo a qualidade do desempenho docente inquestionável para a obtenção do verdadeiro sucesso educativo. Como refere Herdeiro (2008: 3) “Atualmente, em Portugal, as políticas educativas preconizam uma mudança educativa com a intencionalidade de alcançar determinados objetivos - sucesso escolar, prevenção do abandono escolar precoce e melhoramento da qualidade das aprendizagens – sustentada na qualidade do desempenho do professor.”

A avaliação das aprendizagens deve ter em conta os contextos, os percursos de vida, os diferentes pontos de partida. Só desta forma teremos uma “escola para todos”, verdadeiramente inclusiva, que valorize os pequenos (grandes) progressos de cada aluno. Este será certamente um passo significativo na demanda e na efetivação da qualidade das aprendizagens.

2.3. A avaliação ao serviço da qualidade das aprendizagens

Apesar do processo moroso e embora nem sempre visível, ao longo dos últimos anos a escola tem tentado adaptar-se às exigências dos novos tempos. A resistência à mudança faz parte deste processo, mas alguns passos têm sido dados, esforçando-se as escolas e os seus atores por cumprirem as orientações que permanentemente lhes chegam. No entanto, no que se refere à avaliação, e no seu essencial, estas permanecem (quase) inalteradas desde há muitos anos. Não só porque assim fomos avaliados, mas também por continuarmos a perspetivar a avaliação unicamente como um processo classificativo

que é realizado periodicamente. A avaliação, fundamentalmente, é sumativa e, de forma mais ou menos consciente, tem sido esta vertente avaliativa a aferir a qualidade das aprendizagens. Pinto (2016) citando Scriven (1967) destaca a possibilidade da “avaliação assumir diversas funções, nomeadamente a formativa e a sumativa. A formativa é aquela que se põe ao serviço de um programa em desenvolvimento, com o objetivo de o melhorar. A sumativa é a que se orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento.”

Desde finais do século passado que as orientações legais vêm valorizando a avaliação formativa. Com efeito, já o Despacho Normativo nº 98-A/92 referenciava no seu nº 18, a avaliação formativa como sendo “a principal modalidade de avaliação do ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo, a fim de permitir:

- a) Estabelecer metas intermédias que favoreçam a confiança própria na prossecução do sucesso educativo;
- b) Adotar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detetadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem.”

É ainda referido que a avaliação formativa “tem carácter sistemático e contínuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas.” No seu preâmbulo o Decreto-Lei n.º 6/2001 refere “especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional”. No seu artigo 13º, nº 3, podemos ler que “a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do

ensino e da aprendizagem.” Utilizando um texto idêntico, o Decreto-Lei n.º 74/2004, no artigo 11.º, n.º 2, descreve a avaliação formativa como sendo “contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.” O Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, no seu artigo 24.º, n.º3, referia “A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.” E no artigo 25.º, n.º3, (que se mantém na Lei n.º 17/2016) “A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver.” Mais recentemente, o Despacho normativo n.º 1-F/2016, no artigo 3.º, n.º 3, refere novamente que “a avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.” O artigo 11.º, n.º1, regista a avaliação formativa como “principal modalidade de avaliação que integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento” e no n.º2 “Os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação devem privilegiar: a) A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas; b) O caráter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem; c) A diversidade das formas de recolha de informação, através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, adequando-os às finalidades que lhes presidem.”

Podendo falar de diferentes tipos de avaliação, nomeadamente, diagnóstica, formativa e sumativa, parece-nos evidente que esta última tem assumido protagonismo no processo avaliativo. Se no início de um ano escolar ou de um determinado processo é realizada a

avaliação diagnóstica, esta é pontual, servindo essencialmente para fornecer alguns dados do aluno ao professor. A avaliação sumativa assume essencialmente um aspeto quantitativo e classificativo, efetuando-se no final dos períodos letivos. Pelo contrário, se realizada, a avaliação formativa tem uma especial importância no percurso escolar do aluno, possibilitando o necessário feedback para a boa compreensão e realização da atividade, implicando o esforço do docente para um acompanhamento individualizado que permite a correção imediata e a reorientação do trabalho. Para além da informação que fornece ao professor, indica também ao aluno o caminho a seguir e as alterações a efetuar no processo. Como refere Fernandes (2007: 588) “a investigação tem evidenciado claramente que a utilização sistemática e regular de práticas de avaliação formativa melhora de forma muito significativa as aprendizagens das crianças e dos jovens e, conseqüentemente, a qualidade geral do sistema educativo”.

A avaliação formativa deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com:

- a) a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos;
- b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação;
- c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação;
- d) a transparência de procedimentos;
- e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver;
- f) o feedback que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática.

Fernandes (2007: 588)

Podemos afirmar que a legislação portuguesa, desde há cerca de 30 anos, tenta refletir as recomendações efetuadas por diferentes investigadores acerca da avaliação das aprendizagens. Segundo Fernandes, a avaliação deve obedecer aos seguintes princípios:

1. A avaliação deve ser consistente com a forma como se desenvolve o currículo nas salas de aula.
2. A avaliação deve fazer parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve predominar nas salas de aula e ter em vista a melhoria das aprendizagens e do ensino assim como o desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação por parte dos alunos.
4. A avaliação formativa e a avaliação sumativa deverão ser articuladas tendo em conta as funções que cada uma deve desempenhar no sistema educativo.
5. As estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, uma vez que não há nenhuma abordagem que, por si só, seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem.
6. A avaliação deve ser transparente e, por isso, os alunos e outros intervenientes no processo de avaliação deverão conhecer bem os conteúdos, os processos e os critérios da avaliação e deverão participar ativamente no seu desenvolvimento.
7. A avaliação não se pode limitar à participação dos alunos e do professor. É necessário que nela participem outros intervenientes tais como os pais, outros professores, técnicos de

educação e todos aqueles que, de algum modo, possam estar relacionados com o processo educativo e formativo dos alunos.

Fernandes (2007: 590)

No entanto, a realidade vai demonstrando que embora a forma de avaliar venha paulatinamente a alterar-se, esta continua a ser essencialmente sumativa e assim sendo, classificativa. A avaliação ao serviço das aprendizagens, que podemos apelidar de formativa, embora utilizada, está ainda longe de servir os propósitos que lhe são inerentes. Como refere Leite:

Tanto nos discursos políticos como nos académicos, a tónica tem sido colocada na afirmação de princípios precursores de uma avaliação formativa, isto é, de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. No entanto, estudos realizados mostram que as práticas avaliativas, podendo na sua origem ter intencionalidades formativas, assumem essencialmente características de natureza eminentemente sumativa.

Leite (2014: 425)

A avaliação formativa pode ser considerada um fator decisivo na qualidade das aprendizagens dos alunos. Porém, será importante perceber que esta forma de avaliação evoluiu no tempo, e se no início da segunda metade do séc. XX era “centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem”, agora trata-se “de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens”, Fernandes (2006: 23).

Para além das intenções demonstradas podemos ainda considerar a grande distância que vai entre o “ser” e o “parecer”. Observamos que apesar das orientações legais assim o aconselharem, a efetiva intenção de melhorar os aspetos avaliativos em favor da qualidade das aprendizagens dos alunos, ainda não aconteceu. Como refere Perrenoud:

Hoje, é de bom-tom preocupar-se com a eficácia, a eficiência e a qualidade da educação escolar. Não nos enganemos: o objetivo é conservar o adquirido, gastando menos, uma vez que os Estados não têm mais os meios de desenvolver a educação como nos tempos de crescimento. Fazer melhor com menos; tal é a divisa dos governos há alguns anos.

Perrenoud (1999: 3)

Ou, como referem Serra & Galvão (2014) conservamos uma posição dicotómica, que pouco esclarece e em nada ajuda na implementação de uma verdadeira avaliação formativa, que contribua para o desempenho e para as aprendizagens de qualidade.

Se, por um lado, a investigação educacional tende a valorizar a avaliação formativa, desenvolvida em sala de aula, como uma estratégia eficaz na promoção das aprendizagens; por outro lado, a política educativa tende a valorizar a avaliação sumativa externa e a publicação do *ranking* de escolas, como forma de regulação, monitorização e, até mesmo, como fomentadora da qualidade da educação. Como acontece com quase todas as posições dicotómicas tomadas na área da educação, aceitar que uma das modalidades de avaliação é “melhor” ou mais desejável do que a outra, ou que as duas são incompatíveis, pode ter consequências nefastas.

Serra & Galvão (2014: 96)

A avaliação, através das suas várias modalidades, e conforme descrito, constitui um fator essencial na observação da qualidade das aprendizagens, pelo que se impõe a clarificação do conceito.

2.4. O conceito de qualidade

Atentemos ao significado de “qualidade” no dicionário: “maneira de ser boa ou má de uma coisa”, “aquilo que caracteriza uma coisa”, “superioridade”, “excelência”, “aptidão”, “talento”, “bons predicados”. Assim, podemos ainda afirmar que o conceito de qualidade está diretamente relacionado com a satisfação do indivíduo ou de um grupo.

E em educação o que significa qualidade?

Segundo Saraiva, Reis e Roldão (2006) é aludir a aspetos quantitativos do sistema de ensino, “número de escolas, de alunos, de docentes ou ao montante global do orçamento”. Quando mencionamos aspetos qualitativos falamos de “adequabilidade de programas, ao processo de avaliação, grau de participação, à capacidade de inovação, à interação com a comunidade envolvente, à partilha de recursos, ao clima e ao nível de satisfação dos diversos clientes.”

Será a partir da década de sessenta que o conceito passou a fazer-se sentir de forma mais presente no contexto educativo, ocupando-se a investigação, nomeadamente, da relação custos-benefícios da educação, planificação e avaliação. Com a generalização do acesso à educação, um objetivo acima de tudo quantificável, o estado preocupa-se com o uso eficiente dos recursos e com a melhoria dos resultados e inclui nas políticas educativas novos objetivos, revestindo-se o conceito qualidade de outro significado, Pascagaza & Pereira (2018).

Como a seguir se demonstra, em educação, a definição de qualidade é divergente e nem sempre consensual.

O conceito de qualidade de ensino surge frequentemente, também, associado ao conceito de eficácia e de eficiência, referindo-se neste contexto à necessidade de alargamento da escolaridade a um maior número de participantes, ao aumento das taxas de sucesso, à formação de professores, ao reapetrechamento das instituições escolares e ao reforço de qualificação de formandos, caracterizado pela procura da qualidade a todos os níveis.

Saraiva, Reis & Roldão (2006: 2)

São diferentes as perspetivas e variações do conceito de qualidade, dadas as preconcepções que possuem os coletivos sociais, assim como os indivíduos em particular e seus entornos educativos. O certo é que tanto a qualidade como a educação são conceitos que se vinculam de maneira recíproca. Neste sentido, não é congruente referir-se à educação sem ter que fazer referência à qualidade.

Pascagaza & Pereira (2018: 74)

O conceito de qualidade é, antes de qualquer coisa, subjetivo, já que cada consumidor ou usuário tem uma ideia distinta do que se entende por ele. Entretanto, todos concordam que falamos de qualidade quando temos atendidas todas as nossas expectativas, tanto quando se trata de um produto como de um serviço.

Pascagaza, E.F. & Pereira, S. V. (2018: 62)

Não se pode falar de qualidade numa escola sem que se produza uma mudança na cultura dominante quase sempre de carácter administrativo, burocrático e corporativo. Quando falamos de cultura estamos a referir-nos em concreto à mudança que deve operar-se no pensamento do professor fundamentado em pressupostos básicos, hoje em dia questionados seriamente por investigações sobre o comportamento, inteligência e processos de aprendizagem. Outra mudança que deve surgir da própria escola, com o apoio de facilitadores e recursos externos diz respeito à forma de trabalho do próprio professor e à mudança de papéis que exigem os desafios que o século XXI está a colocar à escola. Nesta perspetiva, coloca-se como condição prévia de qualidade a necessidade de uma viragem para a colegialidade e para o trabalho em equipa de carácter colaborativo.”

Alvarez (2006:155)

A qualidade das aprendizagens requer professores implicados, que não receiem experimentar, inovar, explorar programas e currículos, articulando-os com diferentes áreas do saber. Pressupõe que os alunos obtenham bons resultados na avaliação sumativa e simultaneamente cresçam como cidadãos conscientes do mundo e das suas exigências. Qualidade, implica pessoal não docente em número suficiente e qualificado, bem como, recursos materiais e instalações adequadas. A qualidade, reforça-se com o compromisso de políticas educativas coerentes, potenciadoras de uma mudança efetiva e duradoura. Ethier (1989) refere três condições essenciais para a qualidade do serviço educativo:

1. la qualite des ressources humaines, materielles et financieres dont doit disposer un service d'education;
2. la qualite du processus éducatif où les programmes et les méthodes prennent toute leur mesure;
3. la qualité des résultats sur le plan scolaire, mais aussi par rapport au développement personnel et social des étudiants dans le respect des différences individuelles.

Ethier (1989: 16)

Leite (2014: 425) citando Dourado e Oliveira (2009) refere que o conceito de qualidade “vincula-se às demandas e exigências de um dado processo histórico”, associando-o a “resultados escolares elevados dos alunos nos exames nacionais”. Esta conceção tem tido vários oponentes, cujo argumento se baseia na valorização do contexto sociocultural e da sua preponderância na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Mencionando Dias Sobrinho (2012), Leite (2014: 425) considera que a qualidade existe “só quando uma instituição alia em alto grau as suas funções científico-formativas com as realidades concretas da sociedade na qual está inserida, ou seja, quando conhecimento e formação se enlaçam com os projetos pessoais e sociais de construção da cidadania pública”.

A discussão sobre a qualidade e a melhoria das aprendizagens, que não pode ser isolada da discussão política e /ou económica, tem gerado várias recomendações, como por exemplo, as emanadas pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos), que periodicamente elabora os relatórios relativos ao tema, as provindas da Comissão das Comunidades Europeias (2001) ou do Parlamento Europeu e do Conselho. Este último, a 12 de fevereiro de 2001, recomenda que os estados-membros, no seu contexto económico, social e cultural específico e tendo simultânea e devidamente em conta a dimensão europeia, apoiem a melhoria da avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, mediante:

1. O apoio e, se adequado, o estabelecimento de sistemas transparentes de avaliação da qualidade, com os seguintes objetivos:
 - a) Assegurar uma educação de qualidade, promovendo simultaneamente a inclusão social e a igualdade de oportunidades entre os jovens de ambos os sexos;
 - b) Salvaguardar a qualidade do ensino básico e secundário como uma base para a aprendizagem ao longo da vida;
 - c) Incentivar a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas, num quadro equilibrado de autoavaliação da escola e de quaisquer avaliações externas;
 - d) Utilizar técnicas que visem melhorar a qualidade, como um meio mais bem-adaptado às exigências de um mundo em rápida e permanente mudança;

- e) Tornar o objetivo e as condições de autoavaliação das escolas mais claros e assegurar que a abordagem à autoavaliação seja coerente com outras formas de regulação;
 - f) Desenvolver a avaliação externa a fim de prestar apoio metodológico à autoavaliação das escolas e de proporcionar uma visão externa da escola, incentivando um processo de aperfeiçoamento contínuo e procurando que o mesmo não se limite ao mero controlo administrativo.
2. O incentivo e o apoio, se for caso disso, à participação da comunidade educativa, nomeadamente professores, alunos, gestores, pais e peritos, no processo de autoavaliação e avaliação externa das escolas, de modo a promover a corresponsabilização pela melhoria do ensino.
3. O apoio à formação na gestão e utilização de instrumentos de autoavaliação, com os seguintes objetivos:
- a) Fazer com que a autoavaliação das escolas funcione eficazmente como um instrumento de reforço da capacidade de melhoria das escolas;
 - b) Assegurar uma divulgação eficaz de exemplos de boas práticas e novos instrumentos de autoavaliação.
4. O apoio à capacidade das escolas para aprenderem reciprocamente, a nível nacional e europeu, com os seguintes objetivos:
- a) Identificar e divulgar boas práticas e instrumentos eficazes, tais como indicadores e critérios de aferição no domínio da avaliação da qualidade do ensino básico e secundário;
 - b) Constituir redes de escolas que, em todos os níveis, se apoiem reciprocamente e conferir um impulso externo ao processo de avaliação.
5. O incentivo à cooperação entre todas as autoridades que intervenham na avaliação da qualidade do ensino básico e secundário e a promoção da sua integração em redes europeias. Esta cooperação pode abranger algumas das áreas seguintes:
- a) Intercâmbio de informações e experiências, em particular sobre desenvolvimentos metodológicos e exemplos de boas práticas, designadamente mediante o recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação e, se for caso disso, organizando conferências, seminários e ateliers europeus;
 - b) Recolha de dados e criação e desenvolvimento de instrumentos, tais como indicadores e critérios de aferição, com particular relevância para a avaliação da qualidade das escolas;
 - c) Publicação dos resultados da avaliação das escolas de acordo com as políticas relevantes de cada Estado-Membro e dos seus estabelecimentos de ensino, de modo a que possam ser consultados pelas autoridades dos Estados-Membros;
 - d) Promoção de contactos entre peritos a fim de criar uma especialização europeia nesta matéria;
 - e) Utilização dos resultados de inquéritos internacionais para o desenvolvimento da avaliação da qualidade das escolas.

Parlamento Europeu e do Conselho (2001)

Conforme recomendado e anteriormente citado no número 1, alínea f), é implementada a Avaliação Externa, pretendendo esta contribuir para a melhoria dos resultados e da qualidade das aprendizagens do sistema educativo.

2.5. O contributo da avaliação externa e interna (autoavaliação) para a qualidade do serviço educativo

2.5.1. Avaliação externa

O site da IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência, refere:

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelece que o “controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

No âmbito das competências atribuídas, pretende a IGEC apoiar e incentivar as práticas de autoavaliação, bem como, a participação da comunidade educativa na vida das escolas, através de processos de avaliação contínuos, que potenciem a reflexão dos resultados e conduzam às ações de melhoria necessárias.

O processo de avaliação tem início com o relatório de autoavaliação elaborado pela escola. Este relatório, da competência da direção, deve evidenciar a prossecução dos aspetos referidos no art. 6º da Lei n.º 31/2002, cabendo aos inspetores fazer a triagem da informação fornecida, através das entrevistas realizadas com a comunidade educativa e da consulta documental. O processo culmina com a redação de um relatório no qual são enfatizados os pontos fortes e as correções a efetuar, documento base para a inventariação e realização das ações de melhoria a implementar pela escola.

O PAM - Plano de Ações de Melhoria, é fundamentado nos aspetos realçados pela equipa de avaliação externa da IGEC, suportando-se igualmente em evidências e em dados provenientes da escola e, sobretudo, da perspetiva da comunidade escolar.

O PAM, determinado pelas áreas de melhoria que o agrupamento carece e identificadas pela Equipa da Avaliação Externa, visa melhorar o desempenho do agrupamento nos três critérios de intervenção da Avaliação Externa – Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão.

Os resultados do processo de avaliação externa têm uma enorme influência na vida das escolas/ agrupamentos. Se por um lado o objetivo é demonstrar os pontos fortes e os

aspectos a melhorar, por outro, estes resultados condicionam a avaliação docente, uma vez que o número de menções “Excelente” ou “Muito Bom” atribuídos, dependem da avaliação concedida ao agrupamento. Para além destes aspetos, a afetação de recursos a consignar nos contratos de autonomia dependem igualmente desta avaliação. Salienta-se, neste processo, a ausência da variável referente aos contextos sociais em que as escolas se inserem. No entanto:

Seria ingénuo considerar-se que, em si mesmas, as avaliações externas são boas ou são más. De facto, a utilização que delas se faz, assim como os seus propósitos e as suas relações com as avaliações internas e com o currículo, é que, em muito boa medida, poderão determinar o seu real significado e o seu real impacto, nomeadamente no que se refere à melhoria dos sistemas educativos. Ou seja, no que se refere às suas relações com a melhoria da qualidade do ensino dos professores e das aprendizagens das crianças e dos jovens.

Fernandes (2014: 22)

Entre outras razões, a avaliação externa será necessária pela sua distância à escola e ao contexto em apreço.

Porque é que é necessária a avaliação externa? A resposta está numa frase do prémio Nobel François Jacob, que nos diz que a familiaridade provoca a cegueira e, portanto, nós tendemos a deixar de ver os pormenores naquilo que nos é familiar e isso leva-nos, muitas vezes, a pedir, ou a ter necessidade, numa linguagem de investigação, de criar um afastamento, para vermos alguns aspetos que não vemos quando as questões nos são demasiado familiares.

Lemos (2014: 72)

Ao nível das aprendizagens, para além da análise dos resultados da avaliação interna, a avaliação externa, baseia-se nos exames e nas provas aferidas de carácter obrigatório. No entanto, como referido por Lemos (2014: 76), “A avaliação externa, como qualquer avaliação sumativa, relaciona-se com a melhoria das aprendizagens quando... passa a formativa, isto é, quando nos permite passar do juízo à interpretação e à compreensão” Ainda assim, a avaliação externa, no que se refere a exames e provas aferidas, pretendendo melhorar a qualidade do ensino, nem sempre se centra ou preocupa com a qualidade das aprendizagens.

As avaliações externas ou, se quisermos, os exames, têm propósitos que não estão propriamente focados na melhoria das aprendizagens tais como: a) controlar, tendo em vista garantir que os conteúdos previstos no currículo são ensinados e supostamente aprendidos por todos os alunos; b) monitorizar, relacionado com a responsabilização e a chamada prestação de contas através dos resultados obtidos pelos alunos; c) certificar; e d) selecionar, como é, entre nós, o caso no acesso ao ensino superior por parte dos jovens que concluem o ensino secundário (e.g., Kellaghan e Madaus, 2003). Obviamente que não podemos ignorar algumas das vantagens dos exames, partindo do princípio de que estão bem-feitos, tais como: a) o efeito moderador que têm sobre as avaliações internas; b) a indução de práticas inovadoras de ensino e de avaliação; c) a contribuição para se compreender melhor o desempenho dos sistemas educativos, melhorando a tomada de

decisões; d) a informação que podem proporcionar às escolas, aos professores e aos alunos relativamente ao que é importante ensinar e aprender; e e) a mobilização das escolas e dos professores para a eventual necessidade de reverem os seus processos de trabalho, nomeadamente no que se refere aos projetos educativos e à organização e desenvolvimento do ensino. Porém, como de algum modo já atrás se referiu, as avaliações externas das aprendizagens estão igualmente associadas a um conjunto de desvantagens das quais se destacam aqui o chamado estreitamento ou afunilamento do currículo, que consiste na tendência para que o ensino se centre no que supostamente sai nos exames.

Fernandes (2014: 39)

Os resultados do processo de avaliação externa determinam as ações de melhoria necessárias para a obtenção de um serviço qualidade, nas quais devem ser incluídas a formação e a avaliação docente, por forma a garantir o comprometimento com o projeto educativo e com os respetivos objetivos e metas. No entanto, parece-nos que o cumprimento dos objetivos e das orientações da avaliação externa, não deve limitar-se a preparar resposta condicente ao esperado no exame nacional e assim atingir um bom resultado nos designados *rankings*. Mais importante, será um ensino equilibrado, que responda a todos e a todos dê as oportunidades que lhe são devidas.

2.5.2. A avaliação interna e os processos de autoavaliação

Os processos de avaliação externa incluem o exercício da autoavaliação, por forma a consciencializar para a necessidade deste tipo de prática, fazendo sentir a escola como parte integrante do processo de avaliação. Pode ler-se na página eletrónica da IGEC:

O programa *Avaliação*, enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas. Sendo a avaliação um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos, procura-se incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas.

Assume-se como importante o papel da escola na regulação e otimização dos processos educativos, reconhecendo e adequando-os à sua realidade e às particularidades dos seus alunos. Para tal, os processos de autoavaliação são fundamentais para o autoconhecimento e para a melhoria desejada, visando a promoção do sucesso e da qualidade das aprendizagens. Contudo:

“Seria igualmente ingénuo pensar-se que as avaliações internas, da responsabilidade exclusiva dos professores e das escolas, são, por si sós, a garantia da qualidade que se almeja para os sistemas educativos. Portugal, a este propósito, um excelente exemplo de que as avaliações internas, por si próprias, não são a panaceia que permite melhorar a educação e a formação dos estudantes. Na verdade, durante largos anos a avaliação interna predominou (e ainda predomina) fortemente no nosso sistema educativo, chegando a ser exclusiva em todo o ensino básico, e nem por isso deixámos de ter taxas de retenção sem qualquer paralelo no contexto europeu”.

Fernandes (2014: 23)

O relatório de autoavaliação permite conhecer e definir áreas de intervenção. Deste modo, o levantamento das necessidades de formação docente, permite a adequação das respostas a diferentes contextos.

2.6. Formação de professores

O mundo está em constante e rápida mudança. As aprendizagens realizadas na formação inicial não garantem os conhecimentos que são necessários ao longo de um percurso profissional, pelo que a formação de professores é essencial na atividade docente. Como referem Pacheco & Flores (1999:10), “os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente que não se pode escamotear”.

Perrenoud, em 1999, elencava dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores:

Quadro 2. 2-Domínios de competências

Competências de referência	Competências específicas (a serem trabalhadas na formação contínua)
1. Organizar e coordenar as situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para uma dada disciplina, os conteúdos a ensinar e sua tradução em objetivos de aprendizagem • Trabalhar a partir das representações dos alunos • Construir e planificar dispositivos e sequências didáticas • Engajar os alunos em atividades de pesquisa, em

	projetos de conhecimento
2. Gerir a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e gerir situações-problemas adequadas aos níveis e possibilidades dos alunos • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino primário • Estabelecer vínculos com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem • Observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Gerir a heterogeneidade no interior do grupo classe • Superar barreiras, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto • Praticar o apoio integrado, trabalhar com os alunos com grande dificuldade • Desenvolver a cooperação entre alunos e algumas formas simples de ensino mútuo
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de autoavaliação nas crianças • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (Conselho de Classe ou de escola) e negociar com os alunos diversos tipos de regras e contratos • Oferecer atividades de formação optativas, de modo que o aluno componha livremente parte de sua formação • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno
5. Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns • Coordenar um grupo de trabalho, conduzir reuniões • Formar e renovar uma equipe pedagógica • Confrontar e analisar juntos situações complexas, práticas e problemas profissionais • Gerir crises ou conflitos entre pessoas
6. Participar na gestão da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e negociar um projeto da escola • Gerir os recursos da escola • Coordenar e estimular uma escola com todos os parceiros (paraescolares, do bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem)
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar as reuniões de informação e de debate • Conduzir as entrevistas • Envolver os pais na valorização da construção de saberes

8. Servir-se de novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os programas de edição de textos • Explorar as potencialidades didáticas de programas com relação aos objetivos dos vários domínios do ensino
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e na cidade • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais • Participar na definição de regras de vida comum no tocante à disciplina na escola, as sanções e a apreciação da conduta • Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em classe • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade, o sentimento de justiça
10. Gerir sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar suas práticas • Fazer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escolas, rede) • Envolver-se em atividades no domínio de um setor do ensino ou do DIP6 • Colher e participar da formação dos colegas

Fonte: Perrenoud (1999: 23)

Analisando criticamente o quadro anterior, facilmente verificamos que nos últimos vinte anos muito caminho se percorreu e que o processo de ensino e aprendizagem se alterou profundamente. Estão cumpridos a maioria dos requisitos identificados para uma educação de qualidade e, conseqüentemente, para a qualidade das aprendizagens. Aliás, é evidente o distanciamento da realidade descrita para os dias de hoje.

Tendo por base a realidade e os dados referidos pelo autor, vejamos: Organizar e coordenar as situações de aprendizagem – o trabalho de planificação é feito tendo por base o departamento e quando existe mais que um professor por disciplina, a mesma é feita conjuntamente. Os professores conhecem bem os programas e as atividades convidam à participação e exploração dos alunos. A gestão da progressão das aprendizagens é monitorizada ao longo do ano, quer pelo professor, que o deve fazer individualmente, quer pelo conselho de turma, departamento e conselho pedagógico. Podendo ainda, apesar do trabalho realizado, melhorar a abordagem formativa,

explorando-a e utilizando-a, no sentido de fornecer ao aluno informação atualizada sobre o seu trabalho. O envolvimento dos alunos na sua aprendizagem e no trabalho é um facto. A planificação é dada a conhecer, no início do ano, ao aluno e ao encarregado de educação. As atividades realizadas visam a autonomia na construção do conhecimento e na vertente da cidadania, as assembleias de turma e de escola são uma realidade. A necessidade do trabalho em equipa continua a ser referida, sendo distante o tempo em que cada professor trabalhava individualmente na sua sala. O trabalho colaborativo é frequente, quer por força dos diplomas legais, quer pelas práticas que se foram enraizando. Participar na gestão da escola – a escola desenvolve, ao longo do ano, projetos nos quais se estabelecem parcerias com instituições e com pais e encarregados de educação, assegurando os professores um importante papel na participação das estruturas intermédias. Informar e envolver os pais, uma necessidade sempre atual. Os pais estão representados no conselho geral da escola, têm representantes de turma, estão presentes em (alguns) conselhos de turma e chamados a participar na elaboração e na realização do Plano Anual de Atividades. O bom uso das tecnologias de informação e comunicação continua a integrar a oferta formativa, dada a rápida evolução e necessidade permanente de atualização. Há vinte anos, o retroprojetor era o recurso por excelência da sala de aula. Hoje, os quadros interativos e um sem número de programas e software informático, permitem um ensino dinâmico, que nos transporta para realidades longínquas e diversificadas, despertando a curiosidade dos alunos. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão – as assembleias de turma reúnem semanalmente, para além disso, a nova disciplina de Cidadania e Desenvolvimento contribui decisivamente para a consolidação dos deveres e direitos de uma cidadania ativa. Gerir a sua própria formação contínua – no início e no final de cada ano letivo, os professores são auscultados sobre as necessidades de formação contínua, ainda que estas fiquem dependentes da oferta do centro de formação respetivo.

Como veremos à frente, o projeto educativo é um documento orientador essencial à escola. Será este documento que propõe e adequa práticas diferenciadas, tendo em conta o respetivo contexto sociocultural. É verdade, que atualmente os Centros de Formação de Professores apresentam planos de formação extensos e variados. No

entanto, como sugere Canário (1995: 3), a “formação de professores não pode ser dissociada de processos de desenvolvimento organizacional”. A formação na escola, tendo por base o respetivo projeto educativo, contribuiria certamente para desenvolver processos, ultrapassar dificuldades, concretizar objetivos e melhorar as aprendizagens dos alunos.

A metodologia comum aos vários ciclos de reformas traduz-se, como muito bem sintetizaram Fullan e Hargreaves (1993) em ignorar o professor como pessoa e ignorar estabelecimento de ensino como organização social. Está em causa a globalidade do professor, a globalidade das escolas e a interdependência entre estas duas dimensões. A superação do dilema atrás enunciado sugere uma estratégia «ecológica» que combine e torne concomitantes estas duas dimensões: professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interativo.

Canário (1995: 4)

Indissociável dos processos de desenvolvimento organizacional é a gestão e a liderança. O perfil de liderança assumido pelo diretor é determinante para o clima organizacional, para a cultura de escola pretendida, capaz de encorajar à colaboração e conduzir à motivação de alunos e professores.

2.7. Gestão e Liderança – O papel dos órgãos de gestão na qualidade das aprendizagens

Para serem credíveis e terem peso numa negociação, os chefes de estabelecimento devem situar-se prioritariamente no seu próprio terreno e antes de mais nada defender junto dos seus interlocutores os interesses pedagógicos, sociais, e a qualidade do serviço prestado pelas suas escolas. Mas, ao mesmo tempo, e esta é a maior dificuldade, devem, para convencê-los, desenvolver retóricas de ordem estratégica de que os seus interlocutores possam apropriar-se.

Alvarez (2006: 99)

A escola pública evoluiu de uma entidade cuja preocupação se limitava ao cumprimento de programas curriculares, em turmas homogéneas, para dar lugar a uma nova escola que tem como dever acolher, socializar e ensinar as crianças e jovens com expectativas diversas, num *construto* permanente de soluções que permitam acomodar todas as diferenças para o desenvolvimento integral do aluno nas suas diferentes dimensões: pessoal, social, cultural e desportiva.

Conselho das escolas, parecer n.º 1/2008

As lideranças são fundamentais na construção de verdadeiras equipas pedagógicas, criando ambientes profissionais propícios ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade, centrado no aluno do séc. XXI.

Para a obtenção do sucesso educativo é necessário que toda a escola, ou comunidade educativa, se empenhe na procura do seu caminho, cabendo ao diretor um papel fundamental nesta demanda. Um líder é parte integrante de um projeto e de uma equipa. O líder toma decisões em prol da organização. Estas serão melhor assimiladas e concretizadas quanto melhor o líder se integrar na equipa, sendo condição que cada individuo conheça e desempenhe devidamente o seu papel. É essencial que este não se assuma apenas como gestor, pondo em prática os normativos e demais orientações da tutela. Como refere Torres (2011: 31) existem dois estilos de liderança que sobressaem no nosso sistema educativo: um de carácter implementativo associado a uma missão elitista da escola e um outro que podemos designar por colegial, que corresponsabiliza os diferentes atores, tendo assim uma visão mais democrática da liderança e da escola em si. Refere Bento (2008: 37) “A liderança e a gestão são dois processos ou funções distintas. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais racional, fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reativa.” O mesmo autor, Bento (2008: 36) diz ainda, “Não é a posição que determina se alguém é líder; é a natureza do comportamento desse indivíduo enquanto ocupante dessa posição.” É, pois, determinante que o diretor seja um conhecedor profundo da sua realidade, com ideias claras sobre a forma de alcançar a qualidade das aprendizagens. Nesta premissa envolve-se e envolve, integra e inclui, procurando respostas adequadas para os diferentes atores, que se sentirão motivados a participar e a integrar um projeto.

Mas, apesar da tão propalada autonomia, a gestão escolar, na sua essência, continua assente num modelo burocrático, controlador, que funciona de cima para baixo. É certo que os pais têm assento em alguns órgãos escolares, bem como a restante comunidade, mas que consequências ou benefícios tira a escola desta presença? Estas representações são efetivas ou têm consequências na tomada de decisão da escola? Os órgãos de decisão intermédia têm autonomia suficiente para tomarem as suas decisões e realizarem as suas propostas?

O Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, define no seu artigo 3.º, os princípios gerais a que o novo regime de autonomia, administração e gestão dos

estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário se devem submeter:

- 1 - A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência.
- 2 - A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam-se particularmente aos princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente:
 - a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas;
 - b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;
 - c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino;
 - d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.
- 3 - A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas funcionam sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes.

Os princípios enunciados revelam atualidade, indo ao encontro do que referem e propõem autores e entidades internacionais sobre a melhoria do ensino e da qualidade da aprendizagem. Mas não tenderá este modelo de gestão escolar, a centrar na figura do diretor, as opções e decisões pedagógicas enquanto órgão unipessoal? Contribuirá melhor este modelo para a participação e para a colegialidade? Contribuirá este modelo para a constituição de equipas educativas?

Um modelo de gestão colegial tende a produzir líderes participativos, transformacionais e interpessoais, implicando e mobilizando os outros para um projeto. Os resultados alcançados serão certamente melhores se os membros de uma organização sentirem as suas capacidades pessoais reconhecidas e estiverem envolvidos nesse projeto. Este modelo visa a transformação da cultura escolar, nas quais todos os elementos assumem um mesmo objetivo, sendo o líder respeitado e exemplo inspirador, capaz de motivar e mobilizar os restantes elementos.

Pela visão e pelos níveis de participação democrática que comporta, este seria um modelo desejável a seguir e a implementar nas nossas escolas e com o qual o autor se identifica.

“Um administrador pode ser um líder se tentar introduzir a mudança, mas não é um líder simplesmente porque ocupa o que é referido como uma posição de liderança. Não é a posição que determina se alguém é líder, é a natureza do comportamento desse indivíduo enquanto ocupante dessa posição.”

Bento (2008, p. 36)

Será importante traçar o rumo a seguir, reconhecendo a heterogeneidade da escola pública e o direito de todos os alunos a um ensino de qualidade. A valorização e a definição do perfil de liderança que se pretende e da cultura de escola a implementar é condição para a mudança. Enquanto nas escolas de perfil elitista, a preocupação se prende com a organização de grupos e espaços, em função da excelência acadêmica, bem como, na otimização de resultados, as escolas de perfil mais democrático, tendem:

... a organizar o campo pedagógico por referência à heterogeneidade do seu público e da sua oferta, criando diversas modalidades de agrupamentos de alunos, ensaiando várias estratégias de controlo da indisciplina e multiplicando as vias de ocupação dos tempos não curriculares. Numa tentativa de promover o sucesso para todos, procura-se diversificar as opções formativas e pedagógicas, sendo notória uma maior preocupação com os processos de ensino-aprendizagem, arriscando novas estratégias pedagógicas, experimentando dispositivos avaliativos alternativos, ou ainda, introduzindo algumas inovações nos currículos oficiais.

Torres (2011:33)

Devendo a qualidade das aprendizagens ser um objetivo da liderança, o projeto educativo revela-se então como um documento estruturante e essencial na vida de uma escola. Nele, o diretor nele enunciar, de forma clara, as medidas e as estratégias que levarão ao sucesso e à qualidade das aprendizagens efetuadas.

As lideranças têm o dever de implementar as reformas e simultaneamente fomentar as condições necessárias para que as mesmas sejam bem-sucedidas. Sabendo-se que as situações de mudança originam algum conflito no quotidiano da escola, cabe à liderança criar pontes entre diferentes formas de estar no ato educativo, de interpretar a novidade legislativa, valorizar os diferentes contributos e fomentar relações interpessoais assertivas.

A mudança para ser efetiva precisa ser sentida como necessária e, neste sentido, as lideranças são essenciais para o sucesso das mesmas. Segundo Busher, a liderança necessita ter em conta cinco princípios básicos para a melhoria e conseqüente sucesso escolar:

1. Melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos;

2. A visão de que a escola deve abranger todos os membros da escola;
3. Pressões externas por mudança devem ser entendidas como oportunidades importantes para uma escola garantir as suas prioridades internas;
4. As escolas devem procurar desenvolver estruturas e criar condições que encorajem a colaboração e conduzam à motivação de indivíduos e grupos;
5. A escola promove a visão de que monitorizar e valorizar a qualidade é uma responsabilidade que todos os membros da equipa devem partilhar.

Busher (2006: 149)

Liderar numa escola em mudança é um desafio permanente, que obriga a estar atento e a questionar permanentemente estratégias e métodos. O que é aprender e quando é que aprendemos? De acordo com Bolívar:

Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos. En este sentido, institucionaliza la mejora (aprendizaje organizativo) como un proceso permanente, creciendo como organización.

Bolívar (2001: 3)

Álvarez (2006) considera que o diretor deve ter a consciência de que o seu trabalho é determinante para a obtenção de resultados de qualidade. Que a sua forma de atuação conduz à aplicação de estratégias e métodos de trabalho potenciadores da qualidade e integradores de todos os docentes.

Poderíamos definir o diretor de uma escola que apresenta resultados de qualidade como o profissional que exerce a autoridade que lhe confere a liderança institucional de uma forma partilhada com capacidade para implicar os seus colaboradores num projeto de futuro que lhes crie ilusão e lhes proporcione segurança.

Álvarez (2006:106)

2.8. Mudança e cultura de qualidade

Nos últimos anos, várias foram as tentativas de mudar ou de reformar o nosso sistema de ensino, sendo comum o argumento de que se preparam os alunos do séc. XXI com estratégias do séc. XX, ou mesmo do séc. XIX.

Uma discussão frequente é a forma de ensinar e, assim sendo, da organização dos anos e ciclos de escolaridade ou inclusivamente da constituição dos grupos turma. O princípio da homogeneidade enunciado por Barroso (2005: 46) está intimamente ligado à “cultura

escolar”, bem como, ao conceito de classe e de turma. Ou seja, como refere o mesmo autor, “consubstancia-se no princípio de ensinar a muitos como se fossem um só”. Mas, dentro de tal sistema “não se tomam em conta o nível intelectual dos alunos, os seus conhecimentos e as suas aptidões” Barroso (2005: 46), considerando-se ser necessário que o ensino seja mais individualizado e que a diferenciação pedagógica tenha outro sentido.

Neste quadro, o papel da liderança é fundamental no sentido de criar uma “cultura de escola” que responda adequadamente às necessidades sentidas. Barroso define-a como:

A existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar” (enquanto expressão sui generis dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores).

Barroso (2005: 56)

Ou seja, cultura de escola resulta da flexibilidade organizativa que a escola e os seus atores conseguem realizar no quadro legal existente, bem como, de documentos orientadores de carácter nacional. Importa, pois, perceber que cultura de escola existe num determinado agrupamento de escolas, resultante da apropriação das orientações que se emitem para todos, adaptando-as à realidade, potenciando aprendizagens de qualidade.

Apesar das mudanças, ou das muitas propostas de mudança que têm existido, a instituição escola ainda apresenta aspetos conservadores. Barroso (2005), citando Dubet (2000), refere:

O corpo docente limita-se a adaptar-se, mais aos constrangimentos da profissão, do que a uma mudança vivida como o desenrolar racional de um projeto. Mesmo se esta formulação é um pouco radical, pode dizer-se que os professores são ideologicamente progressistas e profissionalmente conservadores.

(Dubet, 2000 *apud* Barroso, 2005: 175)

Dubet, refere ainda, que os professores revelam grande capacidade de adaptação. Apesar das incertezas suscitadas pelas reformas, uma das razões de resistência à mudança, envolvem-se num processo de “adaptação permanente às diretivas ou solicitações que vêm do exterior”. As escolas, convidadas a experimentar as inovações propostas, contribuem de forma inequívoca, para as alterações e mudanças no sistema educativo.

O novo desenho curricular, introduzido pelo Decreto-Lei nº 55 de 2018, preconiza uma maior articulação entre docentes e áreas disciplinares. As dinâmicas de trabalho, inovadoras, resultantes do preconizado, criam dificuldades e constrangimentos, despertam resistências em docentes com longas carreiras, reação que se entende como natural. Por outro lado, para o grupo de docentes cuja flexibilidade não é novidade, é antes prática instituída, as formações e as inúmeras reuniões de informação e de articulação, a que agora estão sujeitos, são entendidas como desnecessárias. Assim se faz a mudança.

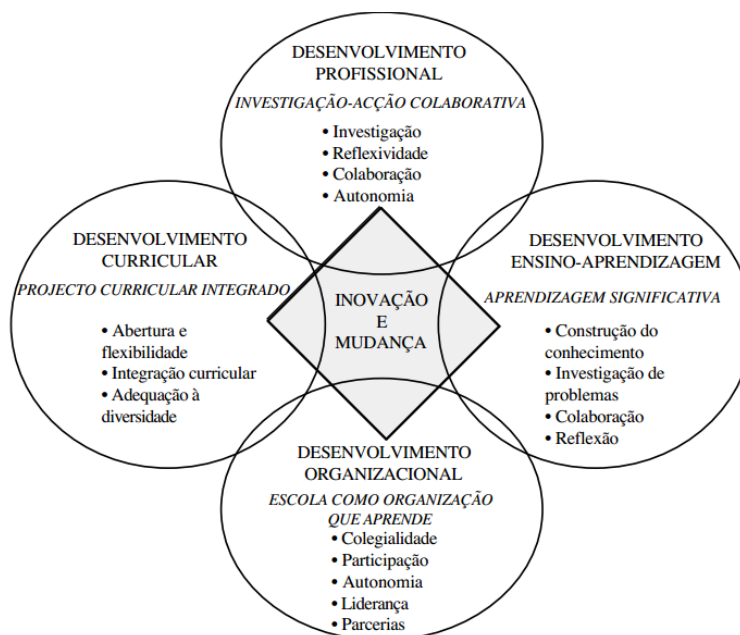
As alterações que atualmente se vivem no nosso sistema de ensino, nomeadamente, as que decorrem do Decreto Lei nº 55/ 2018 e do Decreto Lei nº 54/ 2018 e das intenções expressas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como, o processo de descentralização de competências para as autarquias, podem traduzir-se numa oportunidade única para as escolas afirmarem o seu espaço de autonomia e de identidade. Às instituições de ensino cabe aproveitar a conjetura existente, criando verdadeiras culturas de escola, dinamizadas por lideranças atentas, dinâmicas e informadas, centrando o ensino no aluno e desta forma contribuir decisivamente para a qualidade desejada.

De acordo com Alonso (1998) a inovação e a mudança só fazem sentido se pretenderem melhorar a qualidade das aprendizagens e, assim sendo, contribuir para a qualidade da educação. Reportando-se a Montero & Molina (1996), Alonso (1998) refere quatro fatores fundamentais para uma cultura de qualidade:

- (a) o desenvolvimento curricular numa perspetiva de projeto aberto, flexível e integrado que permita a adequação à diversidade e a melhoria da qualidade das aprendizagens.
- (b) o desenvolvimento organizacional que permite à escola desenvolver todas as suas potencialidades enquanto organização que aprende, através da definição de metas claras e expectativas partilhadas, da participação, da cultura de colaboração, da liderança efetiva e da abertura ao exterior.
- (c) o desenvolvimento profissional dos professores através dos processos de investigação, experimentação e reflexão (com maior ou menor grau de formalidade) que a gestão do projeto lhes colocou, num contexto de participação e colaboração.
- (d) a melhoria das aprendizagens dos alunos, numa perspetiva de construção de conhecimento, que possibilite o desenvolvimento integrado de competências fundamentais para o prosseguimento de estudos e para a vida.

(Montero & Molina, 1996 *apud* Alonso, 1998: 35,36)

Figura 2. 2-Modelo de inovação/desenvolvimento educativo



Fonte: Alonso (1998: 17)

Esta cultura de qualidade deve assentar num processo de avaliação permanente, por forma a obter um diagnóstico da realidade, rigoroso e atualizado, o qual deve ser consubstanciado num documento orientador, com perspetiva de futuro.

2.9. O projeto educativo como documento orientador de uma política de qualidade

A autonomia das escolas, tantas vezes e ainda hoje reclamada, concretiza-se no projeto educativo. Este é um documento essencial na vida das escolas, que permite a adequação do currículo e das estratégias ao contexto social e cultural do território e que possibilita a participação da comunidade na vida escolar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei n.º 46/86, de 14 de outubro, concede à comunidade educativa um importante nível de participação na escola. A alínea g, do seu artigo 3º, refere “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado

sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”, mas como já vimos, a autonomia da escola continua ainda hoje a ser reclamada de uma forma efetiva. No entanto, o decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, estabelece o regime jurídico da autonomia da escola, define-a e reforça-a. Pode ler-se no seu preâmbulo que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” De forma ainda mais evidente, o despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho, determina que “o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.” O decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, considerando o projeto educativo como um “documento indispensável na gestão dos recursos educativos”. Por fim, o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, refere-se ao projeto educativo como “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

Uma escola que se quer de sucesso, com alunos a realizar aprendizagens de qualidade, investe imperiosamente num projeto educativo de qualidade. Envolve a comunidade e consciencializa-a do seu papel.

Podemos então afirmar que o projeto educativo é o documento orientador e identitário de uma escola. Nele se caracterizam contextos, se elaboram diagnósticos e enunciam estratégias para a obtenção dos objetivos a alcançar.

Assumindo-se, no quadro legal, o projeto educativo como um documento essencial e estruturante, o mesmo ainda não permite que a escola adote medidas diferenciadoras, capazes de responder às necessidades do seu contexto.

2.10. A autonomia da escola ao serviço da comunidade

Apesar de todas as mudanças curriculares e organizacionais, consolidou-se uma “gramática escolar” própria (Tyack & Tobin, apud Nóvoa, 1995:XXII), que todos os agentes já assumiram como “natural”. As características organizacionais e estruturais desta “gramática escolar” são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em turmas mais ou menos homogêneas segundo uma graduação serial; um ou mais professores alocados a uma turma (professor generalista, no ensino primário, e professor de matérias, no ensino pós-primário); a sala de aula como espaço estruturado da atividade letiva; unidades temporais rigidamente estabelecidas que cadenciam o ritmo das atividades; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.

Formosinho (2008: 9)

A citação reflete o desfasamento entre as mudanças ocorridas ou almejadas e a realidade do sistema de ensino.

A escola da revolução industrial adaptou-se aos princípios de Taylor, como sejam a eficiência e a economia de esforço, transportando para esta os princípios da gestão empresarial, fazendo assim sentido a frase “ensinar a muitos como se fossem um só”, Barroso (2005: 46).

Las causas de la perpetuación de este modelo hay que buscarlas en três sencillos motivos, pero fundamentales. Por un lado, se trata de un modelo simple que se rige por una normativa uniforme y aplicable a todos los centros educativos con una norma legislativa común. Por otra parte, proporciona una organización estable donde las modificaciones son sencillas. Por último y no menos importante es que se trata de un modelo rentable desde la perspectiva de la administración educativa, lo que permite adaptarse al incremento del número de alumnos que durante este último siglo se ha venido dando sin grandes esfuerzos en edificación, profesorado y material escolar. No obstante, los inconvenientes de este tipo de organización educativa no son pocos. La uniformidad impuesta permite homogeneizar al alumnado, pero no tiene en cuenta que los alumnos y la educación no son productos manufacturados. Se perdió la perspectiva de la diversidad del alumnado y por tanto la necesidad de establecer estrategias didácticas adaptadas a estos alumnos.

(Guodemar *et al.*, 2006:6)

Os alunos continuam agrupados em turmas e a sala de aula continua a ser o espaço privilegiado para a atividade letiva. Quererá isto dizer que a escola permanece imóvel, sem evolução ou adaptação? Entendemos que não. Apesar do zigzaguear político que acontece conforme quem governa e da conseqüente alteração legislativa, que muito contribui para a desmotivação ou para o acomodamento, a escola, e principalmente os professores, têm realizado grandes esforços de adaptação aos novos tempos, assumindo um papel significativo na mudança. Com efeito, e na generalidade, as aulas desenvolvem-se em diferentes espaços adaptados e apetrechados, conforme a disciplina em questão, portanto polivalentes. Os alunos trabalham individualmente e em grupo, fomentam-se estratégias de autonomia, procura-se o autoconhecimento, desenvolvem-se atividades diversas, dinamizam-se outras formas de saber e cultiva-se o respeito pelo outro e pelo seu trabalho. A sala de aula alarga-se a outros espaços através de visitas de estudo e de saídas ao exterior, confrontando-se os alunos com outras realidades. Inventam-se formas de aprender dinâmicas, organizam-se clubes e atividades extracurriculares, realizam-se espetáculos de índole diversa na escola ou em espaços da comunidade, convidam-se autores, escritores, artistas ou políticos para partilhar os seus testemunhos, as suas perspetivas de vida ou de temas socialmente emergentes, enriquece-se, diversifica-se e expande-se o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho colaborativo acontece. Assim, a escola, apesar de ainda não conseguir responder atempadamente aos desafios impostos pelo mundo em constante alteração, distancia-se da linha de pensamento daqueles que a consideram conservadora e imutável.

... se ponen en marcha líneas nuevas de evolución didáctica inspiradas en la individualización y la integración. Es decir, hemos pasado de la uniformidad de los centros tayloristas y una organización pedagógica uniforme a una concepción más respetuosa de la personalidad de los alumnos y el éxito académico de todos, respetando el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos. Además, la segregación de los alumnos según rendimiento, es decir, Coeficiente Intelectual (CI) y sexo, está siendo sustituida por la pedagogía de la integración, es decir, que reciban la atención educativa según necesidades e intereses. Esto supone abandonar el modelo pedagógico antiguo por un modelo que da cabida a todos los alumnos sin discriminar a grupos socioeconómicos menos favorecidos.

(Guodemar *et al.*, 2006:6)

De acordo com os autores, o espaço-escola deve ser flexível para abarcar diversas atividades, sem que isso tenha de implicar gastos significativos, embora assegurando os recursos humanos e materiais necessários, nomeadamente, no campo das tecnologias de

informação e comunicação (TIC). Esta flexibilidade só fará sentido se existir para respeitar a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Atendendo às suas necessidades serão desenvolvidos planos de aprendizagem concretos e direcionados a características específicas, levando ao desenvolvimento de currículos diferenciados.

Isto, somado a uma maior valorização da avaliação contínua, a uma metodologia dirigida ao ensino individualizado e à disciplina em sala de aula baseada nos níveis de convivência social e realização social, aumentam a multiplicidade de fórmulas de trabalho conjunto de alunos e professores.

(Guodemar *et al.*, 2006:6)

Pelo exposto, compreendemos que, se por um lado são aplicados à escola modelos empresariais, por outro, a escola tem também o objetivo de (co) responder às necessidades industriais, empresariais e económicas, sendo os currículos vistos como instrumentos essenciais na estratégia política.

O currículo começa a ter maior significado no início do séc. XX, com a democratização do ensino, sendo de referir nesta altura as obras de Jonh Dewey “The child and the curriculum” (1902) e Franklin Bobbit “The curriculum” (1918). Referindo-se ao Portugal do final do séc. XX, e apesar de um “currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único”, Formosinho (2008) aponta a necessidade da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) refletir acerca da “escola responder aos problemas que a “abertura” da escola de elites à escolarização das massas trouxe para o seu interior e que lhe eram alheios.” A escola necessitou então de dar resposta a questões como “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, prevenção de acidentes, a educação para a saúde e educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” Formosinho (2008: 7). Como consequência, a reforma curricular que surge com o Decreto-Lei nº 286/89, de 26 de agosto, introduzia a Área-Escola. Esta, tenta responder à necessidade de uma escola diferente, na qual se apela à participação do aluno e da comunidade e se incentiva à sua autonomia. Como refere Formosinho (2008: 5) “na sequência desta reforma curricular, formulam-se novos programas, é dado maior ênfase à avaliação formativa, valoriza-se a diferenciação curricular, como as adaptações curriculares (Dec.-Lei nº 319/91, de 23 de agosto) e os currículos alternativos”. Assistiu-se a um tempo de mudança, de verdadeira experimentação, implicando o trabalho colaborativo entre docentes, a partilha de

espaços e de projetos, a participação do aluno na elaboração desses projetos e uma maior abertura à comunidade escolar. No entanto, Pacheco (2007: 98) refere que “os conceitos de autonomia, participação, comunidade, projeto e descentralização, entre outros, se encontram preferencialmente na discursividade dos normativos e documentos de orientação política da administração central e não, como seria de esperar, nas práticas dos professores”, o que faz todo o sentido, já que para além do decretado, as condições para o sucesso da mudança foram diminutas.

A “Gestão Flexível do Currículo” experimentada por algumas escolas e que conduziu à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário através do Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, marcou de alguma maneira as práticas e a forma de relacionamento na escola, com maiores incidências nas que experimentaram inicialmente o modelo e que hoje se reveem no currículo proposto pelo Decreto Lei nº 55/ 2018. No entanto, podemos também questionar as razões destas alterações, pelo que, segundo Barroso (2001), se assiste a dois tipos de estratégias:

- as inovações produzidas por iniciativa de “minorias ativas” de professores desejosos de ultrapassarem as dificuldades crescentes, quer para realizarem um determinado projeto pedagógico ou profissional quer como simples medida de sobrevivência;
 - as reformas, produzidas por iniciativa do poder político e da sua administração central, com o fim de introduzirem mudanças estruturais ou por pressão das críticas, ou como tradução de “modas” pedagógicas, ou como simples resultado da rotatividade dos ministros e do seu desejo de “desfazer a reforma anterior para ter direito “à sua” reforma.
- As primeiras correspondem, normalmente, a respostas locais (ao nível da sala de aula, ou de sectores escolares, raramente de toda a escola, no seu conjunto) para problemas globais, determinados por uma estrutura uniforme e imposta centralmente.
- As segundas correspondem, normalmente, a respostas globais (decididas centralmente sem terem em conta a diversidade dos contextos) para problemas locais que são os que, em cada escola e sala de aula concretas, afligem, de maneira e por razões diferentes, cada responsável escolar, cada professor e cada aluno.

(Barroso, 2001:79)

Como vimos, a escola alterou-se. Avançou no campo da autonomia, mas ainda não o suficiente para responder a uma escola verdadeiramente inclusiva. Este é o desafio.

Dada esta centralidade das aprendizagens de todos, o foco tem de passar do centro político-administrativo da decisão e da prescrição para o centro da realização da ação educativa que é a escola e as salas de aula. Porque é aqui que as aprendizagens se cumprem ou não cumprem. E, portanto, tem de ser em cada ano de escolaridade, em cada agrupamento de alunos que a missão de fazer aprender todos os alunos tem de ser perseguida. E cada escola tem de construir uma prática curricular atenta, próxima e flexível, tendo em conta os contextos e os alunos concretos.

Alves (2017: 10)

O Decreto Lei nº 55/ 2018 propõe a flexibilização curricular e apesar de ainda balizada, possibilita algum espaço de autonomia. A forma de organizar a escola, os espaços, os grupos de alunos e o trabalho colaborativo entre professores são práticas que se vão afirmando pouco a pouco (Alves, 2017). A possibilidade de fazer diferente é simultaneamente um desafio para a gestão das escolas, mas também uma oportunidade de afirmar a sua autonomia.

Finalizado o enquadramento teórico que sustenta o estudo, impõe-se apresentar o respetivo enquadramento metodológico, expondo e descrevendo as opções tomadas.

CAPÍTULO III

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

3.1. Fundamentos metodológicos da investigação

Segundo Bell (1997: 14), “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente”.

Decorrendo a investigação numa única escola/ agrupamento de escolas, estando o problema delimitado àquele contexto, bem como os seus participantes, a opção metodológica recai no estudo de caso de natureza qualitativo.

Coutinho (2002) baseando-se noutros autores (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996) refere que no estudo de caso “como a expressão indica, examina-se o “caso” ou um pequeno número de “casos” em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados”. Citando Creswell (1994: 61) a autora refere-se ainda ao estudo de caso como sendo “a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto”. Também Bell, (1997: 23) considera o estudo de caso como a “oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”.

Segundo Flick, (2005: 6) o estudo qualitativo “estuda as práticas e os saberes do participante” sendo aceitável diversos “pontos de vista e práticas diferentes, devidas a diferentes perspetivas dos sujeitos e dos seus enquadramentos sociais ...a subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação”.

Assumindo-se o investigador como parte da investigação, reforça-se esta vertente quando, como no presente caso, desenvolve a sua atividade docente no agrupamento de escolas em estudo. Se eticamente é importante ressaltar este facto, da mesma forma, o conhecimento e o posicionamento do investigador face ao contexto e aos entrevistados,

tenderá a que a comunicação seja mais eficaz e tenha um efeito facilitador e desbloqueador.

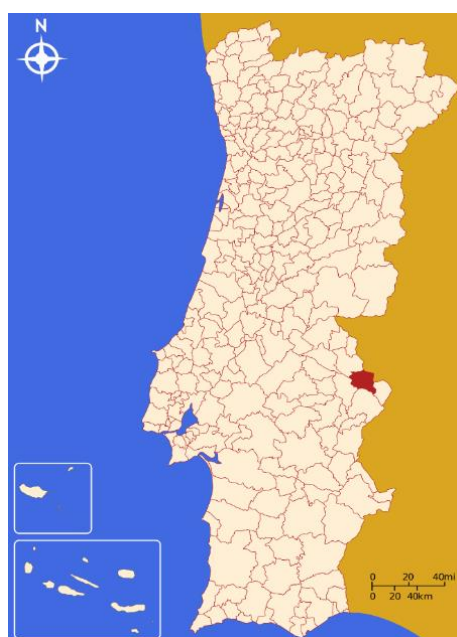
Pretendendo estudar-se a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos de uma escola, opta-se pelo Agrupamento de Escolas de Arronches, o qual abrange desde o pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade.

3.2. Caraterização do agrupamento

O agrupamento de escolas em estudo situa-se no concelho de Arronches. Todos os ciclos de escolaridade, incluindo o pré-escolar, se encontram instalados no mesmo edifício, inaugurado em setembro de 2016 (oficialmente em fevereiro de 2017). Trata-se assim de um edifício novo, apetrechado e com as condições necessárias à prática educativa.

Na página do município, observamos tratar-se de um concelho raiano e que ocupa uma área de 346,56 quilómetros quadrados. Compreende três freguesias: Assunção, Esperança e Mosteiros.

Figura 2. 3-Mapa de Portugal/ Concelho de Arronches



Fonte: Projeto educativo

Figura 2. 4- Mapa do distrito de Portalegre



Fonte: Projeto educativo

A sede de concelho dista 25 quilómetros da capital de distrito, a cidade de Portalegre. As freguesias de Esperança e de Mosteiros distam, respetivamente, 9 e 6 quilómetros da sede do concelho. Destas duas, a primeira estende-se até à fronteira com Espanha e é parte integrante da área protegida pelo Parque Natural de S. Mamede. A segunda, Mosteiros, tem também uma parte da sua área incluída no mesmo parque.

A população residente no concelho é de 2.885 indivíduos, dados de 2018, vindo esta a decrescer ao longo do tempo.

Quadro 3. 1-Evolução da população de Arronches

Ano	População do concelho de Arronches
2001	3389
2011	3165
2018	2885

(Fonte: Pordata 2018)

Apesar de não existir abandono escolar desde há alguns anos, o concelho caracteriza-se por ter ainda uma taxa de analfabetismo considerável nas camadas mais velhas da

população e o 1º ciclo do ensino básico é o grau de escolaridade alcançado pela maioria (Pordata, 2018). Em resultado de uma população envelhecida e dos baixos índices de escolaridade, o concelho de Arronches encontra-se entre os menos desenvolvidos do país com o Índice de Desenvolvimento Social (IDS) 1.

Também a população escolar vem a diminuir, sendo habitual a existência de turmas únicas por ano de escolaridade. No ano em curso, extraordinariamente, devido à existência de situações enquadráveis no Decreto Lei nº 54/ 2018, foi possível constituir duas turmas nos 5º, 6º e 9º anos de escolaridade.

Quadro 3. 2-População escolar

Ciclo	Número
Pré-escolar	56
1º ciclo	83
2º ciclo	43
3º ciclo	71

(Fonte: Projeto Educativo)

O corpo docente apresenta alguma estabilidade, situação que se vem a refletir positivamente no trabalho desenvolvido no agrupamento e que possibilita a criação de equipas pedagógicas que acompanham os alunos ao longo do ciclo de escolaridade e, por vezes, ao longo de toda a sua escolaridade, como é o caso dos docentes das disciplinas de expressões ou de inglês.

Quadro 3. 3-Pessoal docente

Ciclo	Número
Pré-escolar	5
1º ciclo	7
2º ciclo	10
3º ciclo	17

(Fonte: Projeto Educativo)

Ao abrigo do PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, o agrupamento conta com alguns técnicos/ terapeutas que têm demonstrado ser essenciais na demanda de um ensino de qualidade.

Quadro 3. 4-Técnicos/ terapeutas

Psicólogo	Terapeuta da Fala	Educadora Social	Técnico de Intervenção Local
1	1	1	1

(Fonte: Projeto Educativo)

O quadro de pessoal não docente transitou para a autarquia. A medida, que se julgava vir a contribuir para suprir a falta destes profissionais, em pouco alterou a situação. O agrupamento mantém um número insuficiente para garantir um serviço de qualidade.

Quadro 3. 5-Pessoal não docente

Assistentes técnicos	Assistentes Operacionais
4	15

(Fonte: Projeto Educativo)

Dos 253 alunos que frequentam o agrupamento, 78 são transportados. Beneficiam da Ação Social Escolar (ASE) 49 alunos no escalão A e 55 no escalão B, num total de 104 alunos, que correspondem a 41% da população escolar.

Quadro 3. 6-Ação Social Escolar

Escalão	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
A	12	14	11	12
B	9	20	13	13

(Fonte: Projeto Educativo)

A Diretora do agrupamento mantém-se no cargo desde 1999, então designado Conselho Executivo e já antes integrava a equipa do Órgão de Gestão. Desta forma, é alguém que conhece o sistema educativo e o contexto social, económico e cultural em que a escola se insere.

No relatório de avaliação externa de 2013 pode ler-se “Dos 35 docentes que desempenham funções nos estabelecimentos de educação e ensino, 80% pertencem aos quadros e 85,7% lecionam há 10 ou mais anos, valores reveladores da estabilidade e da experiência profissional do corpo docente. Quanto ao pessoal não docente, constata-se que 69,6% exercem funções há mais de 10 anos. No que respeita à formação académica dos pais e encarregados de educação dos alunos, 9% têm formação superior. Sobre a sua ocupação profissional, 11% exercem atividades de tipo superior e intermédio (...) e a média do número de anos da habilitação dos pais e das mães dos alunos e a percentagem de docentes do quadro (2.º e 3.º ciclos) estão abaixo da mediana” (Relatório de Avaliação externa, 2013: 2).

3.3. Contextualização do estudo

Este trabalho procura responder a uma necessidade evidenciada pelo corpo docente do Agrupamento de Escolas de Arronches, tendo em conta as constantes mudanças, reformas, alterações legislativas e as repercussões que estas têm nas aprendizagens dos alunos.

Os atuais currículos são extensos com elevado número de disciplinas e uma substancial carga horária. Os programas disciplinares são igualmente vastos, existindo pouco tempo para consolidação e articulação de conteúdos. As experiências pedagógicas e as alterações curriculares são frequentes e impedem o amadurecimento dos processos pedagógicos.

Diariamente, chegam à escola inúmeras solicitações e propostas de participação em diferentes projetos, as quais, apesar de enriquecerem o processo de aprendizagem estimulando novas dinâmicas de trabalho entre professores-professores, professores-

alunos e alunos- alunos e de serem favorecedoras de aprendizagens significativas, nem sempre se conseguem conciliar com a estrutura organizativa do atual sistema educativo, gerando diferentes níveis de ansiedade nos docentes.

Por outro lado, a escola atual procura responder a problemas e desafios constantes. As escolas são espaços de liberdade onde se aprende a ser cidadão crítico e ativo, respeitador do outro e do seu espaço, exigindo os seus direitos, mas cumpridor dos seus deveres. Cidadãos empreendedores capazes de responder aos desafios do futuro.

Diferentes pedagogias são incentivadas, adotando-se novas dinâmicas de trabalho. Procura-se centrar a aprendizagem no aluno, quebrar correntes que nos prendem ao passado, incentivando-se o autoconhecimento. O que se pretende é que o aluno adquira e produza conhecimento, que faça aprendizagens e adquira competências que lhe permitam ser cidadão de plenos direitos e deveres, capaz de intervir no mundo e torná-lo melhor.

Afinal, com alterações legislativas, programáticas, de currículo, com novas abordagens e métodos de ensino o aluno aprendeu? Essas aprendizagens são significativas? As aprendizagens realizadas correspondem às expectativas de professores, pais e alunos? As aprendizagens realizadas são úteis? As aprendizagens são de qualidade?

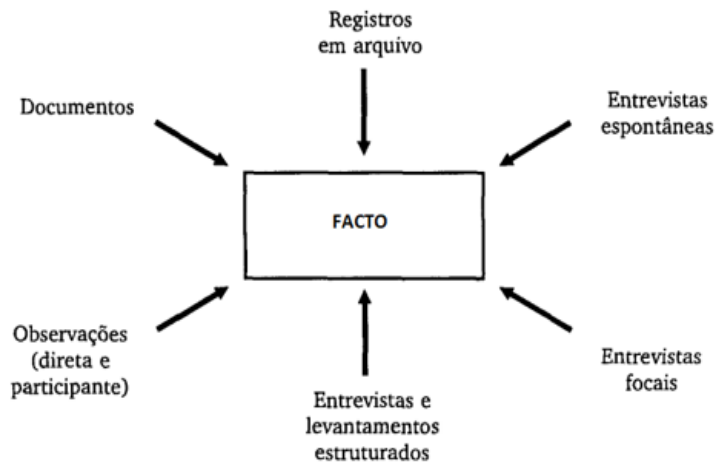
3.4. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Segundo Almeida e Pinto (1995: 380) “As técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa.”

Para Yin (1993: 67) “A orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência. A avaliação do estudo de caso pode, assim, incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registados e observações de campo diretas.” O estudo de caso não necessita estar “limitado a uma única fonte de evidência” considerando Yin (1995) que “a maioria dos melhores estudos baseia-se em uma ampla variedade de fontes”, sendo assim necessário proceder à

triangulação da informação obtida, a fim de alcançar a “convergência das várias fontes de evidências” e assim se verificar a consistência da informação recolhida.

Figura 3. 1-Convergência de várias fontes de evidências



Fonte: Yin (2005: 122)

Atendendo aos objetivos traçados e tendo em atenção o acima considerado por Yin, propomos a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, o questionário, a entrevista e a análise documental.

O questionário deverá ser elaborado de forma a que as questões sejam facilmente compreendidas e as respostas cumpram os seus propósitos e objetivos, permitindo retirar conclusões claras e objetivas. Deverá ser realizado um pré-teste de forma a validar a sua adequação. Como referido por Prodanov e Freitas (2013: 106), “o pré-teste refere-se ao teste do questionário em uma pequena amostra de entrevistados, com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais”.

Para Almeida e Pinto (1995) o questionário pode apresentar alguns benefícios relativamente a outros métodos de recolha de dados, considerando que não expõe o entrevistado à influência do entrevistador e mais facilmente garante o anonimato dos intervenientes.

Considerando o quadro teórico apresentado, o questionário, para além da caracterização dos participantes, organiza-se em torno de cinco blocos de questões: contexto

sociocultural, colegialidade e trabalho colaborativo, satisfação docente, organização e liderança e avaliação externa e política educativa (anexo I).

Por forma a complementar a informação recolhida através de questionário, realizar-se-á uma entrevista possibilitando que os entrevistados se expressem convenientemente, através de palavras suas, acerca das questões colocadas.

Para Ketele & Roegiers:

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.

Ketele & Roegiers (1999: 18)

Segundo Aires (2011: 29):

A entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma.

Aires (2011: 29)

A entrevista permite ao investigador, de forma mais aprofundada, perceber o que um indivíduo pensa acerca de determinado assunto, de acordo com os seus valores e referências. Como refere Quivy e Campenhoudt (1992: 195), de acordo com “os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais”, possibilitando à entrevista um maior “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” o que constitui uma das grandes vantagens desta técnica.

A preparação da entrevista é um importante passo na investigação. Elaborar as questões de acordo com os objetivos e as questões da investigação, selecionar os entrevistados que devem ter os conhecimentos necessários para responder às questões que se vão colocar, escolher o tempo certo para a sua realização, ter a disponibilidade para ouvir e atender à disponibilidade do entrevistado, Lakatos & Marconi (1996).

Segundo Aires (2011), os entrevistados não devem ser selecionados ao acaso, pelo que o trabalho, intervenção e conhecimento da vida escolar, foram determinantes na escolha consciente e intencional dos participantes no estudo.

Como sugerido por Woods (1987/1998) deverá ser dada oportunidade para que sejam os entrevistados a indicar o espaço em que ocorrerá a entrevista, de forma a que se sintam confortáveis e à vontade nas suas respostas.

Após a definição dos temas/ conteúdos a explorar e os objetivos da entrevista, formularam-se as respectivas as questões. A entrevista integra a caracterização do entrevistado e organiza-se em torno de três blocos de questões: sucesso escolar; qualidade das aprendizagens e áreas de qualidade (anexo II).

Inicialmente pensada para ser uma entrevista semiestruturada, a situação pandémica vivida durante o tempo do presente estudo, obrigou a que esta sofresse algumas alterações, realizando-se à distância, por videoconferência. A fim de eliminar eventuais dificuldades de comunicação, optou-se por se aplicar uma entrevista estruturada, sendo esta enviada aos participantes (anexo III).

Para além do questionário e da entrevista, como técnica indireta não interativa (Aires, 2011), realizou-se ainda uma pesquisa documental no sentido de confirmar e complementar as informações recolhidas por questionário e entrevista. Como já vimos e reafirmado por Ponte:

Em primeiro lugar, um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica. Baseia-se fortemente em trabalho de campo ou em análise documental. Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos.

Ponte (2006: 7)

Procurámos na pesquisa documental evidências da qualidade das aprendizagens efetuada no agrupamento de escolas. Estas evidências, ou são referências concretas à excelência e à qualidade alcançada, ou são demonstrações individuais ou de grupo, que demonstram preocupação em as obter.

A utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta...baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Prodanov e Freitas (2013: 55 e 56)

Como refere Bell (1997) é o tipo de estudo que direciona o investigador para as fontes a pesquisar. Assim, as opções de pesquisa recaíram nas atas de Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, Conselhos de Turma e nos documentos orientadores do agrupamento.

3.5. Procedimentos e Considerações Éticas

O estudo incidirá sobre os professores do agrupamento. O corpo docente é constituído por 39 professores e educadores de infância, sendo os de 2º ciclo aqueles que apresentam maior estabilidade na vida do agrupamento. Procurar-se-á a visão dos professores que trabalham há mais tempo no agrupamento e com um conhecimento mais profundo do mesmo, mas também daqueles que chegaram mais recentemente e que por isso possuem um olhar mais distante sobre a realidade.

A amostra, à qual será distribuída os questionários e realizada a entrevista, deverá ser heterogénea considerando a idade, sexo, tempo de serviço, grupo de docência e nível de ensino dos participantes.

“Ética é a ciência da conduta humana; é o princípio sistemático da conduta moralmente correta”, Prodanov e Freitas (2013: 45). Quando a investigação envolve pessoas, esta “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” Tuckman (2000: 19), pelo que o investigador deverá ter cuidados especiais com a confidencialidade e anonimato dos participantes.

O questionário foi previamente enviado e autorizado pelo Ministério da Educação e Ciência e pela Direção do agrupamento de escolas. Serão realizados 15 questionários, abrangendo docentes de todos os ciclos de escolaridade, pretendendo-se uma amostra heterogénea por forma a obter diferentes pontos de vistas sobre as mesmas questões.

À semelhança do questionário, também a entrevista se organizou a partir de um guião previamente aprovado pelo Ministério da Educação e pela Direção do agrupamento de escolas. Serão realizadas oito entrevistas abrangendo docentes de todos os ciclos de escolaridade.

O acesso aos documentos considerados necessários para a realização da pesquisa documental foi igualmente autorizado pela Direção do agrupamento de escolas.

Todo o trabalho de pesquisa, neste caso, entrevista, questionário e pesquisa documental, garante o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, sendo feita a devida menção nos respetivos instrumentos de recolha de dados.

Lecionando o autor deste estudo no mesmo agrupamento de escolas em que este é realizado, importa referir que o desenho da investigação tentará excluir, na medida do possível, a influência do investigador, como mencionado por Flick (2005). No entanto, este autor refere também que:

Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. As reflexões do investigador sobre as suas ações e observações no terreno, as suas impressões, irritações, sentimentos, etc., constituem dados de pleno direito, fazendo parte da interpretação.

Flick (200: 6)

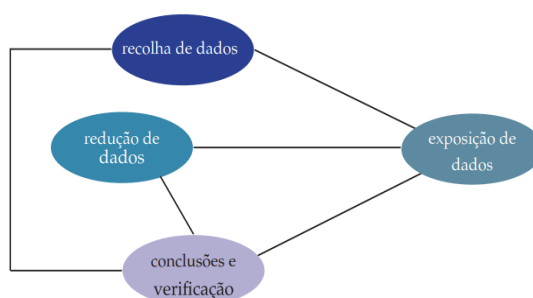
3.6. Métodos a utilizar na análise e tratamento de dados

Segundo Bardin (2011: 47) análise de dados é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

A análise de dados pretende interpretar e dar significado aos dados recolhidos, estabelecendo relações e conexões entre eles.

A análise de dados, segundo Flores (1994), deverá passar por três fases distintas: 1) redução dos dados; 2) organização dos dados; e 3) obtenção e verificação de conclusões. No mesmo sentido, Aires (2011), citando Miles e Huberman (1984), concebe “a análise de dados como a conexão interativa de três tipos de atividades: redução, exposição e extração de conclusões.”

Figura 3. 2-Componentes da análise de dados: um modelo interativo



Fonte: Aires (2011: 46)

As respostas por questionário serão tratadas estatisticamente e representadas graficamente. Esta análise será realizada por blocos de questões, de acordo com os objetivos traçados e fundamentação teórica apresentada.

Da mesma forma, serão criadas grelhas de análise de conteúdo da entrevista com o respetivo quadro categorial, devendo a análise ser realizada tendo em conta a Categoria, Subcategoria, Unidade de registo e Unidade de Contexto. Sendo uma análise dedutiva e indutiva, a criação das respetivas categorias tem uma índole maioritariamente indutiva já que surgem dos dados tratados.

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Lakatos e Marconi (2007: 86)

Apresentado o enquadramento metodológico, o capítulo seguinte será dedicado à leitura e análise de dados.

CAPÍTULO IV

4. LEITURA E ANÁLISE DE DADOS

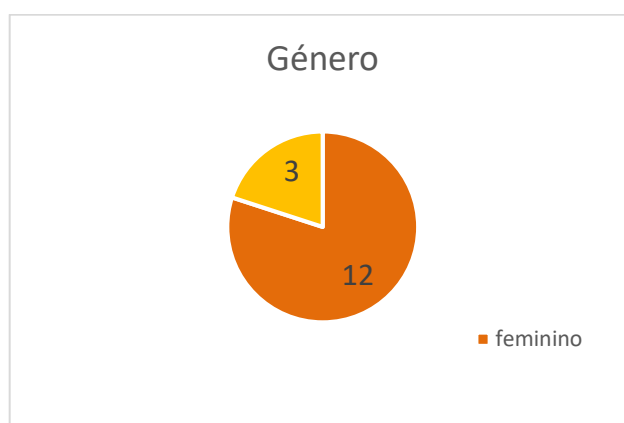
4.1. O questionário

Optou-se por agrupar num mesmo gráfico todas as questões referentes a um bloco temático, em vez de as tratar individualmente. Pretende-se, desta forma, mais que analisar a resposta a uma questão, compreender o posicionamento do inquirido a um conjunto de objetivos e questões mais alargado. Para além da caracterização, consideraremos o contexto sociocultural, a colegialidade e trabalho cooperativo, a satisfação docente, a organização e liderança e a avaliação externa e política educativa.

A fim de melhor compreender as respostas e o posicionamento dos inquiridos, esta primeira análise fará, sempre que necessário, referência às respostas obtidas nos restantes métodos de recolha de dados.

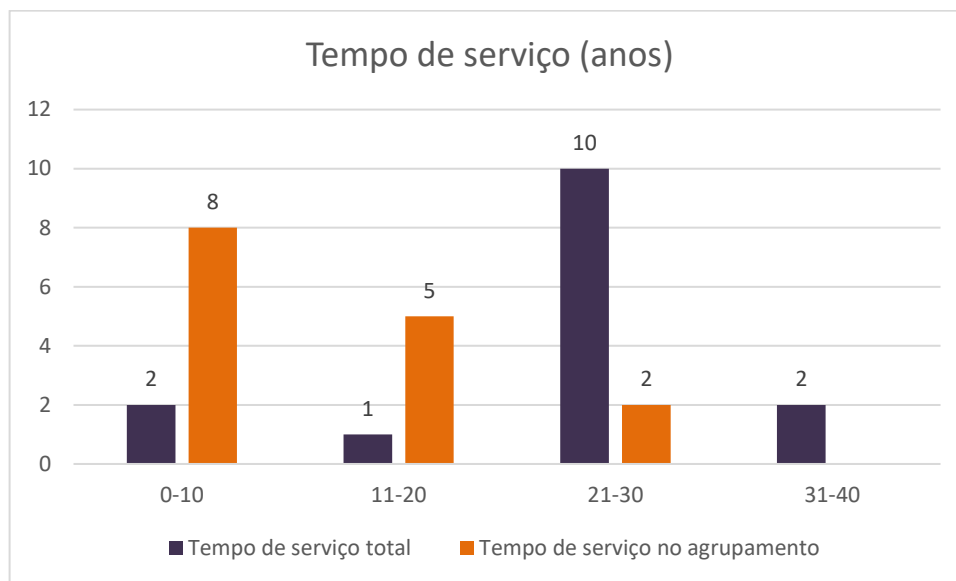
4.1.1. Caracterização dos inquiridos

Gráfico 4. 1-Género



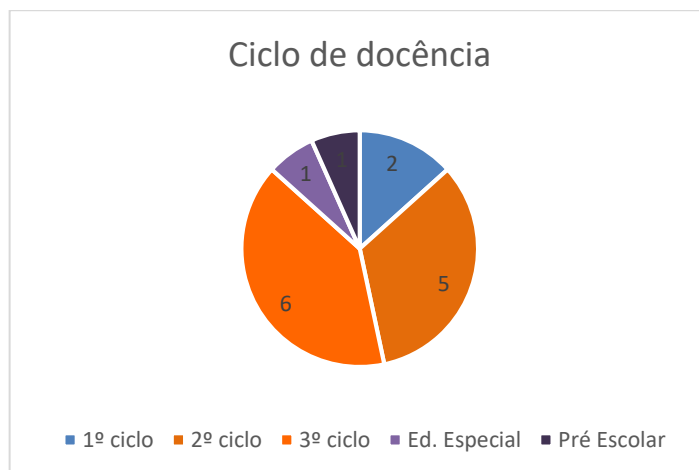
A amostra é constituída maioritariamente por mulheres, representando a realidade do agrupamento.

Gráfico 4. 2-Tempo de serviço



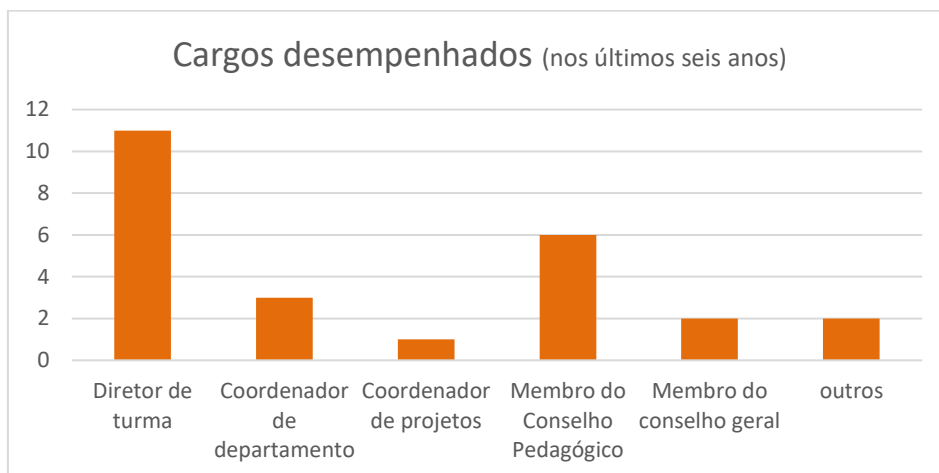
Os envolvidos no estudo têm na sua maioria entre 20 e 30 anos de serviço, verificando tratar-se de um grupo com bastante experiência docente. Na generalidade, têm também bastante tempo de serviço no agrupamento, denotando conhecimento do mesmo.

Gráfico 4. 3-Ciclo de docência



Integram a amostra docentes de todos os níveis de ensino, respeitando alguma proporcionalidade, relativamente ao número total de docentes que lecionam no agrupamento. Os docentes de 2º e 3º ciclos representam o maior número de intervenientes no estudo, cinco e seis, respetivamente.

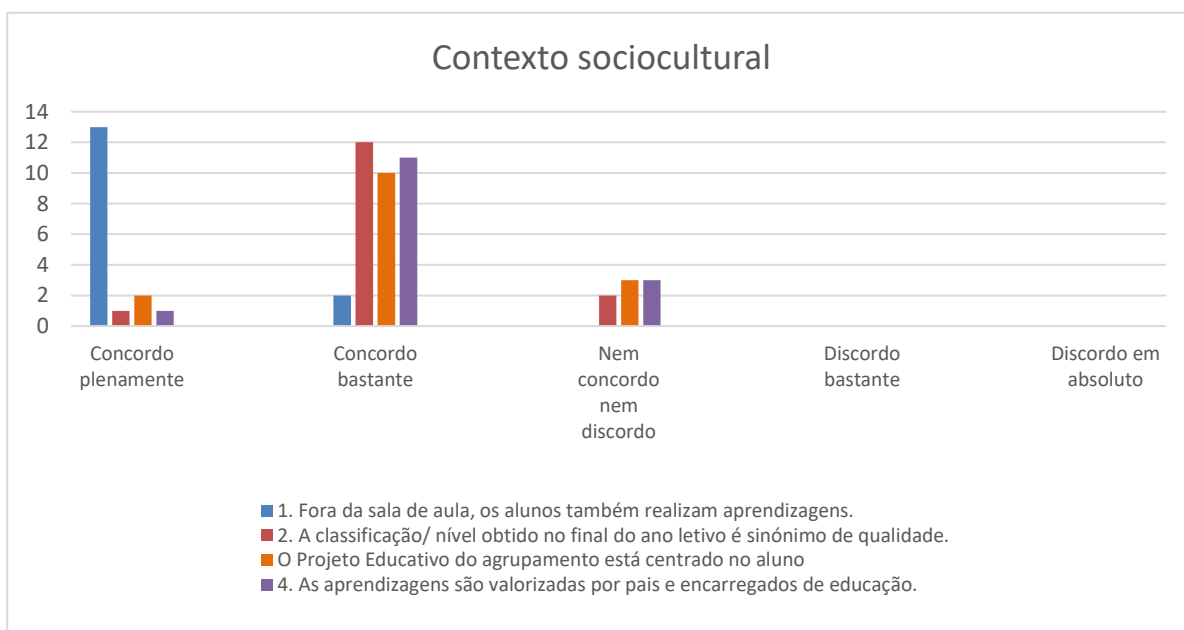
Gráfico 4. 4-Cargos desempenhados



Da análise, verifica-se que todos os docentes desempenharam cargos no agrupamento de escolas, destacando-se o de diretor de turma e o de membro do conselho pedagógico. Inferimos que os docentes inquiridos detêm conhecimento de todo o contexto escolar. Pela sua experiência, deverão dominar orientações e documentação que rege a vida na escola, posicionando-os adequadamente para responderem ao questionário e assim contribuirão de forma informada para o estudo.

4.1.2. Contexto sociocultural

Gráfico 4. 5-Contexto sociocultural



Analisando-se o contexto sociocultural, é opinião generalizada que fora da sala de aula também se realizam aprendizagens. Nestas, incluem-se as atividades que são desenvolvidas pela biblioteca e todas aquelas que integram o Plano Anual de Atividades, podendo também ser consideradas as resultantes dos processos da interação social vividos na escola.

A afirmação “A classificação/ nível obtido no final do ano letivo é sinónimo de qualidade” recebe a concordância dos inquiridos, relacionando-se claramente o nível atribuído na avaliação sumativa com a qualidade das aprendizagens.

Quanto ao projeto educativo entende-se que este se centra no aluno, apesar de existirem três docentes que apresentam algumas dúvidas sobre a afirmação.

Não concordando em absoluto com a afirmação e existindo três docentes com uma opinião menos positiva, também as aprendizagens são, maioritariamente, valorizadas pelos encarregados de educação.

Globalmente, o contexto sociocultural é tido em conta no trabalho escolar, reconhecendo-se a influência do meio e os conhecimentos que o mesmo gera, integrando-os nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem.

Como refere Azevedo (2010 :13) a sociedade “reclama mais igualdade de oportunidades e mais capacidade para fazer face à mudança e à imprevisibilidade, num contexto democrático e de salvaguarda da liberdade”. Arronches é um concelho do interior, raiano, apresentando características próprias da ruralidade e assim, com baixas expectativas sociais e culturais. Estes aspetos obrigam a uma maior atenção por parte da escola, impelindo-a a respeitar percursos, expectativas e conhecimentos diversificados. É, pois, essencial que os saberes e os conhecimentos de cada um sejam devidamente valorizados e integrados no conjunto de aprendizagens que se definem como currículo e não ter unicamente em atenção o “currículo uniforme pronto-a-vestir” referido por Formosinho (1987).

A escola tem de se esforçar por conhecer, caracterizar para diferenciar positivamente e assim contribuir para o desvanecimento das assimetrias socioculturais. Como refere Santos del Real:

...para incrementar las posibilidades de equiparar los puntos de llegada de todos sus alumnos, la escuela no puede tratarlos como si fueran iguales, sino que ha de hacerlo equitativamente,

dándoles oportunidades que le permitan compensar tanto los desfavorables ambientes socioculturales en que algunos de ellos viven.

Santos del Real: (2001: 42)

É nas diferentes interações que ocorrem entre a escola e o contexto sociocultural, que se cria uma verdadeira identidade escolar, influenciadora tanto do trabalho dos professores, como da qualidade das aprendizagens dos seus alunos. É desta forma que os docentes entendem que os níveis por si atribuídos na avaliação sumativa, refletem a qualidade das aprendizagens, já que estas são realizadas num meio integrador e respeitador da individualidade, tendo em conta os conhecimentos do aluno e as suas dificuldades e necessidades, como será observado aquando da análise da entrevista. Ou seja, o facilitismo que tantas vezes é atribuído à escola, é aqui contrariado, fazendo sentido as palavras de Azevedo:

... ou temos escolas exigentes, focadas rigorosamente no essencial, verdadeiros locais de trabalho, ..., ou elas continuarão a ser, por desnorte, incúria, facilitismo ou por mero seguidismo face às normas da administração, sempre em mudança, fábricas de reprodução das desigualdades sociais.

Azevedo (2020: 23)

Respeitando as diferenças e contribuindo para uma identidade própria, o Projeto Educativo é um documento essencial e orientador das opções do agrupamento, onde este pode afirmar, ou experimentar, a sua autonomia. Embora a opinião dos inquiridos, na sua maioria, denote concordância e considere que o documento está centrado no aluno, a sua análise e as entrevistas realizadas, indicam que a necessidade de “medir” as aprendizagens e o ensino, fruto dos processos de autoavaliação e de avaliação externa, de alguma forma, retira algum enfoque ao mesmo.

As avaliações externas dificilmente poderão ser associadas à melhoria das aprendizagens se não houver, por um lado, uma aposta política clara no desenvolvimento das práticas ao nível das avaliações internas e, por outro lado, um trabalho de aprofundamento das relações entre ambas as modalidades de avaliação. Isto significa que, em princípio, as avaliações externas só poderão contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos se estiverem fortemente articuladas com um sistema de avaliação interna mais credível e orientado para apoiar o ensino e as aprendizagens ... não é suficiente termos avaliações externas acima de qualquer suspeita do ponto de vista técnico e tecnológico, é necessário garantir que elas sejam geradoras dos efeitos que se pretendem nas aprendizagens dos alunos e no ensino dos professores.

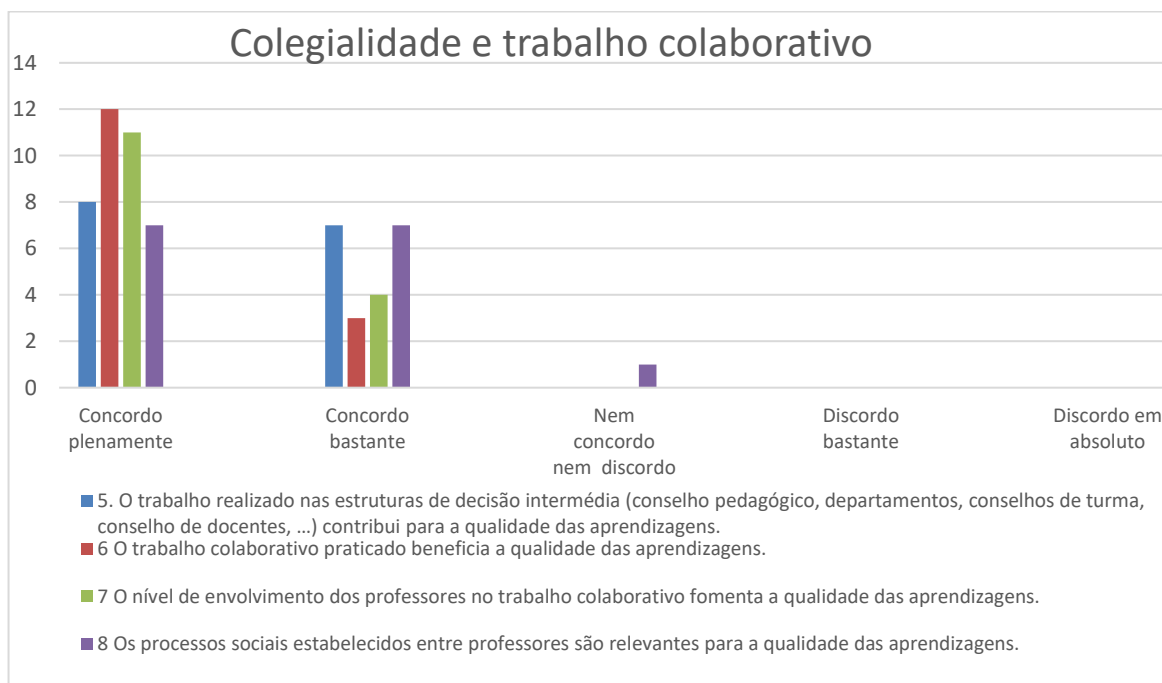
Fernandes (2014: 43)

As aprendizagens são, maioritariamente, reconhecidas por pais e encarregados de educação, embora alguns docentes deixem transparecer algumas dúvidas. Refere o

Projeto Educativo do agrupamento que “o concelho de Arronches no Índice de Desenvolvimento Social encontra-se no patamar mais baixo, IDS 1, estando entre os concelhos menos desenvolvidos do país, como resultado dos estrangulamentos da ação conjugada de uma população envelhecida e com um baixíssimo nível de escolaridade.” O contexto social, rural e de interior que convive igualmente com o interior espanhol, influencia as expetativas e condiciona ainda os objetivos pessoais, sendo frequente ouvir os alunos dizerem que querem acabar a escola para irem trabalhar para o campo. Desta forma, a escola tem um papel ainda mais relevante na mudança de mentalidades e na promoção da igualdade de oportunidades, criando expetativas positivas nos seus alunos e desenvolvendo a ambição e a consciência de que a escola e as suas aprendizagens são importantes e determinantes mesmo para quem quer trabalhar a terra.

4.1.3. Colegialidade e trabalho cooperativo

Gráfico 4. 6-Colegialidade e trabalho colaborativo



Os dados recolhidos indicam que as estruturas intermédias são ativas, realizando o trabalho necessário a um bom funcionamento do agrupamento, assumindo-se como motor de práticas e de dinâmicas necessárias à aprendizagem de qualidade.

Da mesma forma, o trabalho colaborativo é uma realidade. Os docentes envolvem-se e consciencializam-no como uma boa prática.

Também os processos sociais entre docentes são significativos, inferindo-se um bom ambiente de trabalho, favorável às boas práticas e à constituição de equipas.

Mais ou menos por força de orientações superiores, ou da transformação que naturalmente vai ocorrendo na escola, o trabalho colaborativo tem hoje uma expressão considerável nas práticas escolares. Este tipo de trabalho surge na sequência das “transversalidades”, em que um determinado conteúdo é abordado de diferentes perspetivas, consoante as disciplinas envolvidas e frequentemente, culmina nos chamados Domínios de Autonomia Curricular (DAC), conforme estabelecido no Decreto-Lei nº 55/2018.

...trata-se de projetos que resultam das iniciativas dos professores ou têm origem externa mas são por eles assumidos, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são sustentadas por eles, assim como resultam da perceção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto. Estas relações de colaboração realizam-se muitas vezes em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes, e os seus resultados são muitas vezes incertos e dificilmente imprevisíveis. Acontece que é através de projetos que os professores mais “ativos” podem produzir inovações nas escolas, normalmente correspondentes a respostas locais, ao nível da sala de aula ou da escola no seu conjunto.

Formosinho (2008: 10)

Neste sentido, a interdisciplinaridade e o trabalho colegial contribuem para o enriquecimento da qualidade das aprendizagens, contextualizando as linhas programáticas do currículo, valorizando o património, o saber e a cultura local. Desta forma, distinguem-se das reformas enquanto “respostas globais (decididas centralmente, sem terem em conta a diversidade dos contextos), para problemas locais que são os que, em cada escola e sala de aula concretas, afligem, de maneira e por razões diferentes, cada responsável escolar, cada professor e cada aluno” (Barroso, 2001:79).

O trabalho colaborativo e os processos sociais estabelecidos entre os profissionais são valorizados, favorecendo a cultura de escola que:

...remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos

valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores).

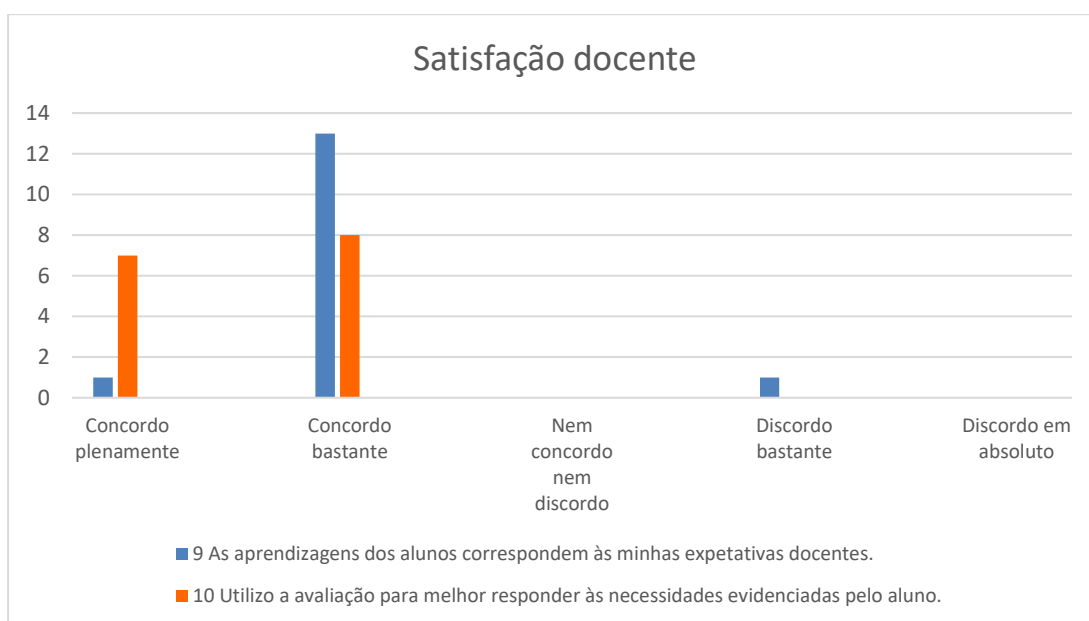
Carvalho (2006: 6)

De facto, como se infere da caracterização da amostra, a escola apresenta um núcleo docente estável e que se mantém nela desde há vários anos. Este grupo trabalha entre si com naturalidade, seja em momentos formais, seja em momentos informais. Se os primeiros possibilitam a organização necessária ao processo, são os momentos informais que, fruto do conhecimento do outro, da forma de estar e de pensar de cada um e do que cada um pode acrescentar, que mais contribuem para avançar, para experimentar e para inovar.

Esta cultura de escola que é bom exemplo daquilo que é referido por Barroso (2005) favorece a autonomia construída “que corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios”, Barroso (1996:10).

4.1.4. Satisfação docente

Gráfico 4. 7-Satisfação docente



Os docentes estão bastante satisfeitos com as aprendizagens efetuadas pelos alunos, vendo nelas espelhadas as suas expectativas. Apenas um docente não se revê nesta afirmação.

A satisfação docente parece-nos ser uma questão fulcral. Pode passar pela satisfação das “suas expectativas salariais, as suas expectativas de capacitação e formação permanente, as suas expectativas de reconhecimento social, de participação no funcionamento da escola, sobre todos os espaços de tomada de decisões que os afetam” Alvarez (2006: 107).

O conjunto dos docentes está bastante satisfeito com os recursos à sua disposição para se alcançar um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Estes recursos respondem adequadamente à atividade letiva diária, permitindo a planificação e a realização de atividades diferenciadas, condição igualmente essencial para a satisfação docente.

O professor que de forma permanente deve fornecer o seu feedback ao aluno, para que este encontre os melhores caminhos e realize melhores aprendizagens, vê o seu trabalho recompensado. O feedback fornecido pelo aluno é porventura o melhor estímulo que o professor pode receber. A confirmação das expectativas iniciais traduz-se no reconhecimento do seu trabalho, na motivação necessária para superar adversidades ou na sua valorização profissional.

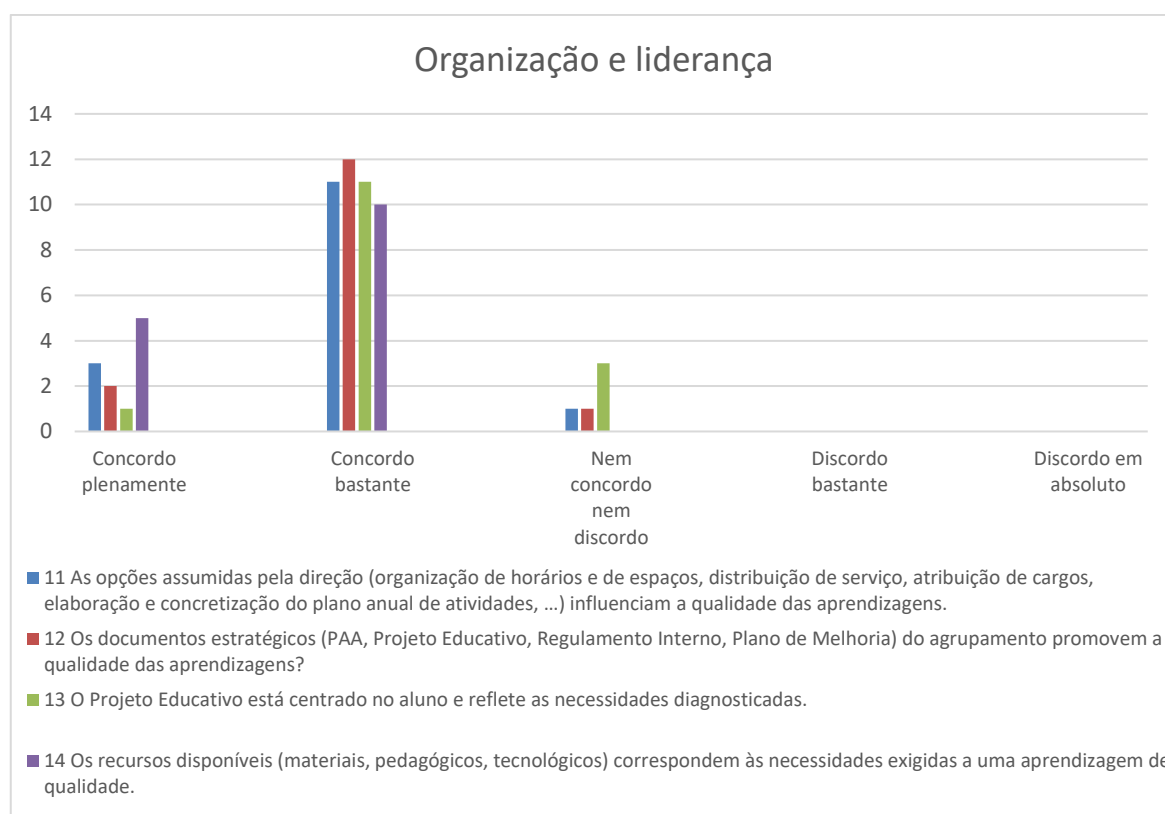
Globalmente, os docentes utilizam a avaliação para responder às necessidades dos alunos, podendo esta ser vista como mais um instrumento na estratégia docente, para a obtenção de bons resultados e aprendizagens de qualidade.

Subentende-se que, de uma forma mais ou menos consciente, os processos de avaliação formativa estão presentes no quotidiano docente. A avaliação, ainda entendida como um fim em si mesma, é também um meio para atingir aquele que será um dos grandes objetivos do sistema de educativo – a qualidade das aprendizagens. Existindo ainda conceções por parte dos docentes de que “a avaliação formativa é subjetiva e a sumativa é objetiva” ou que “a avaliação formativa e a avaliação sumativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados” Fernandes (2006:23), estas vão-se desvanecendo e a avaliação formativa assume o importante papel de ajudar o aluno a aprender. Através de uma interação e de um feedback permanente, o professor capacita e transfere para os

alunos os meios necessários à sua progressão, devolvendo-lhes responsabilidade pelas suas aprendizagens, “desenvolvendo-lhes a autoavaliação”, conseguindo “que apreendam as finalidades a atingir” Fernandes (2006:27).

4.1.5. Organização e liderança

Gráfico 4. 8-Organização e liderança



Podendo ser um aspeto ainda a melhorar, globalmente, a organização e a distribuição de serviço realizadas são consideradas como influenciadoras da qualidade de aprendizagem. A liderança e a forma como esta organiza a vida da escola é decisiva para o seu bom funcionamento, para a motivação dos vários intervenientes e para os resultados alcançados. Através da consulta documental verifica-se que os diferentes órgãos e estruturas reúnem periodicamente, analisam e decidem sobre as medidas a implementar,

entendendo-se que funcionam e cumprem as competências atribuídas. Nestas reuniões são, entre outras, analisadas de forma pormenorizada as situações dos alunos abrangidos pelas diferentes medidas do Decreto-Lei nº54 de 2018, bem como, os resultados dos alunos em geral.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/ 2012, nomeadamente, no seu art. 20º, nº 4, refere que a organização e a distribuição de serviço no agrupamento são da competência do diretor. Para além disso, tendo em consideração o atrás exposto, é sobre as equipas pedagógicas existentes que recai, naturalmente, a responsabilidade de coordenar as diferentes estruturas pedagógicas, fazendo com que estas funcionem articuladamente, procurando atingir objetivos comuns.

Os documentos orientadores e estratégicos do agrupamento promovem a qualidade das aprendizagens, sendo que, existe ainda espaço para a sua melhoria e efetivação das medidas implementadas. O Decreto-Lei n.º 137/ 2012, nº1, art.9º, determina como instrumentos de autonomia:

- a) «Projeto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) «Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) «Planos anual e plurianual de atividades» os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;
- d) «Orçamento» o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

São, pois, estes os documentos orientadores da vida escolar e que, simultaneamente, permitem à escola ter uma identidade diferenciada e gerir a sua autonomia. Neste sentido, o Projeto Educativo ganha especial relevância, devendo ter em atenção o contexto sociocultural, recursos, potencialidades e dificuldades previamente detetadas e analisadas.

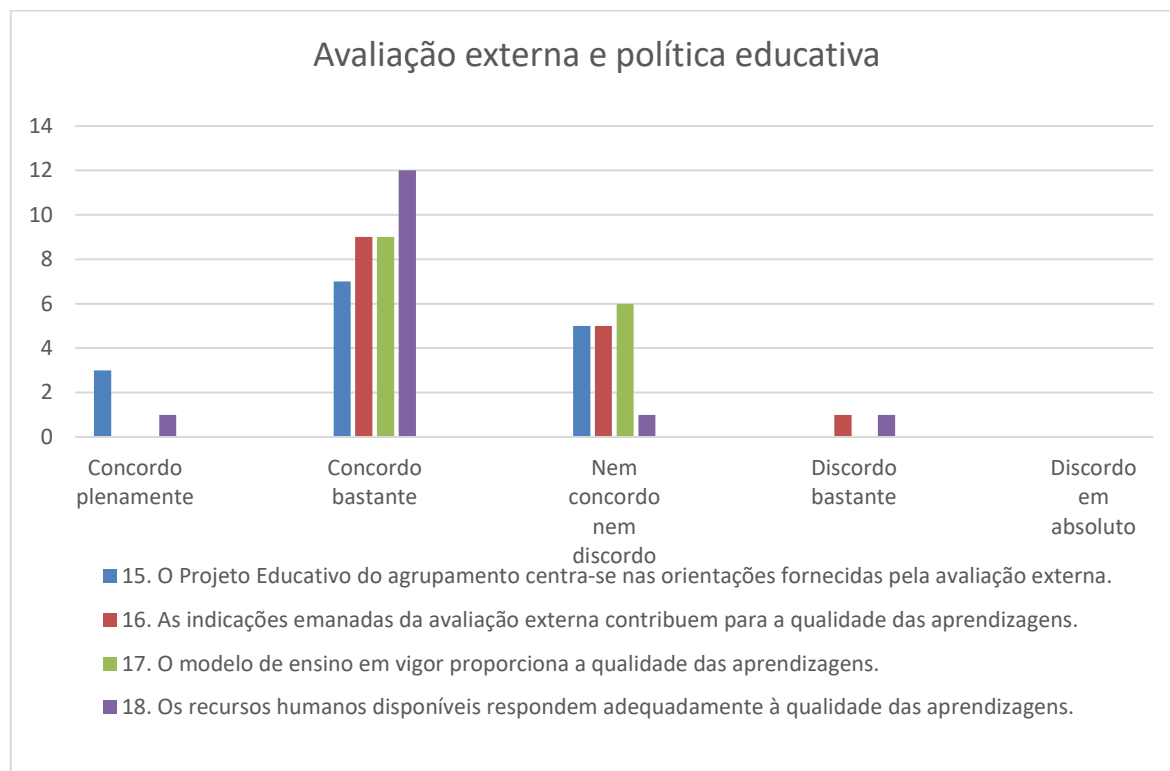
A melhoria da qualidade da educação, implícita no desenvolvimento dos projetos educativos, é outro fator indissociável da existência de uma liderança clara que harmonize os objetivos organizacionais com a pluralidade de interesses em presença e que permita responder com a eficácia desejável aos desafios progressivamente mais complexos feitos às escolas.

Azevedo et al., 2011: 15)

O documento vigente tenta, essencialmente, corresponder às exigências da avaliação externa, bem como, das orientações da IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência. Assim, o Projeto Educativo assenta fundamentalmente em três vetores: Sucesso Educativo e Organização Pedagógica, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão Escolar, enunciando metas e objetivos devidamente quantificados. Será relevante referir que a autonomia da escola e, conseqüentemente, a gestão de alguns fatores, como contratação de técnicos e terapeutas, depende da avaliação atribuída à escola. O Projeto Educativo na obrigação de responder a todas essas questões, acaba por desviar o foco da questão essencial, o aluno. Talvez por esta razão, e apesar da resposta incidir maioritariamente sobre “concordo bastante”, se possa concluir que existem algumas dúvidas que não permitem os inquiridos afirmar que “concordam plenamente”, que o Projeto Educativo está centrado no aluno e reflete as necessidades diagnosticadas.

4.1.6. Avaliação externa e política educativa

Gráfico 4. 9-Avaliação externa e política educativa



O último bloco de questões que, apesar de continuar a indicar maioritariamente a resposta “concordo bastante”, apresenta maior divergência nas respostas.

Analisado o Projeto Educativo na vertente da sua permeabilidade à avaliação externa e políticas educativas, percebe-se que o tema continua a gerar ambiguidade na sua interpretação. À primeira questão, sete docentes concordam bastante com a afirmação, três concordam plenamente, sendo que cinco não concordam, nem discordam.

O Projeto Educativo, enquanto documento estruturante e afirmativo da identidade da escola, permite que esta não se limite a cumprir os diferentes programas disciplinares ou se satisfaça na comparação de resultados da avaliação interna e externa. É ele que de acordo com o contexto e diagnóstico efetuado, promove a igualdade, formação cultural mais abrangente e um conhecimento do mundo para além daquele que o aluno conhece. A necessidade de responder a todas as questões da IGEC com resultados mensuráveis e

com a fixação de “aspectos a melhorar”, desvirtuam o essencial. Da mesma forma, a dispersão de opiniões quanto à contribuição das indicações da avaliação externa para a qualidade das aprendizagens, permite perceber que, se por um lado, os docentes as entendem como importantes, por outro, manifestam ainda dúvidas sobre a sua eficácia. Uma hipótese será a interpretação dos resultados da avaliação, pois tal como refere o art. 10º da Lei n.º 31/2002, “O processo de avaliação deve assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos”.

Quanto ao modelo de ensino em vigor, também as opiniões dos docentes se dividem. Ninguém concordou plenamente com a afirmação, apenas nove concordam bastante e seis nem concordam, nem discordam, concluindo-se que o atual modelo suscita diferentes entendimentos. Uma das possibilidades a referir será a resistência à mudança.

O facto de os professores, individualmente ou agrupados por especialidades de ensino, serem considerados como os principais destinatários da reforma, introduz o paradoxo de eles serem vistos, ao mesmo tempo, como o principal recurso para a «aplicação» da reforma e como o principal obstáculo, devido a manifestações de “resistência” à mudança.

Canário (1995: 5)

Uma realidade é a não motivação dos docentes para a mudança. Crê-se contribuir para o facto as permanentes alterações legislativas e reformas educativas. Os docentes estão sujeitos à alteração de métodos e estratégias para servir objetivos nem sempre bem explicitados, questionando-se a necessidade de existir um plano de formação atempado e à priori.

Cria-se então o dilema de saber por onde começar: mudar em primeiro lugar os professores, ou, pelo contrário, mudar as regras de funcionamento das escolas, criando-lhes constrangimentos externos que os «obriguem a mudar»? A saída para este dilema só é possível se mudarem os pressupostos: O primeiro é o de passar a pensar em termos de «mudar as escolas» e não de «mudar o sistema escolar»; o segundo é o de pôr de lado uma conceção individual e técnica do processo de mudança; o terceiro consiste em abandonar a ideia de que mudanças parcelares e sucessivas teriam um efeito cumulativo; o quarto reside em questionar a ideia de «mais formação», numa lógica adaptativa «a posteriori», como um instrumento decisivo para a concretização da mudança.

Canário (1995: 5)

Na última questão é opinião maioritária que os recursos humanos (docentes) são suficientes para gerar aprendizagem de qualidade. O agrupamento não tem docentes em falta, os docentes de Educação Especial respondem adequadamente às dificuldades dos alunos, a disciplina de matemática no 2º ciclo é lecionada em regime de coadjuvação e nos anos anteriores, também a disciplina de português assim funcionava. Para além disso,

os docentes das Expressões Musical e Físico Motora intervêm enquanto coadjuvantes em todo o 1º Ciclo e no ensino Pré-Escolar, no espaço de componente de apoio à família. Também as Tecnologias de Informação e Comunicação são lecionadas desde o primeiro ano, no sentido de dotar os alunos de ferramentas digitais úteis.

Por outro lado, ainda relativamente a recursos humanos e no que respeita a pessoal não docente, a escola depara-se com algumas dificuldades. Desde há vários anos que o seu número é bastante inferior às necessidades, não sendo repostas as aposentações que vão acontecendo ou substituídas as baixas médicas. A passagem destes trabalhadores para a gestão da autarquia não trouxe melhorias, sendo efetuadas apenas algumas substituições temporárias. A anterior designação profissional, “auxiliar de educação”, exprimia bem a importância do seu trabalho, mais ainda quando falamos de qualidade.

4.2. A entrevista

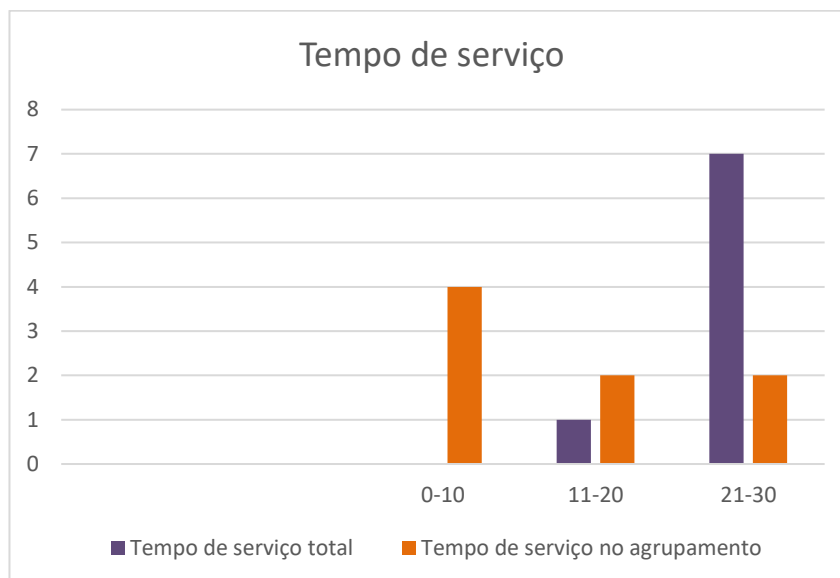
Para o estudo em questão, entendeu-se que a realização de uma entrevista, de acordo com a fundamentação teórica realizada, ajudaria a melhor compreender e a complementar as respostas já obtidas por questionário. Solicitando-se a colaboração de dez docentes, oito responderam afirmativamente.

A entrevista divide-se em quatro partes: 1. Caracterização do entrevistado; 2. Sucesso escolar; 3. Qualidade das aprendizagens e 4. Áreas de qualidade.

Devido ao quadro pandémico vivido existiu a necessidade de adaptar o trabalho, pelo que as entrevistas foram realizadas via *Wattsapp*. Após a sua transcrição, realizou-se a respetiva análise tendo em conta categorias, subcategorias, unidade de registo e unidade de contexto, tal como caracterizado por Bardin (2011).

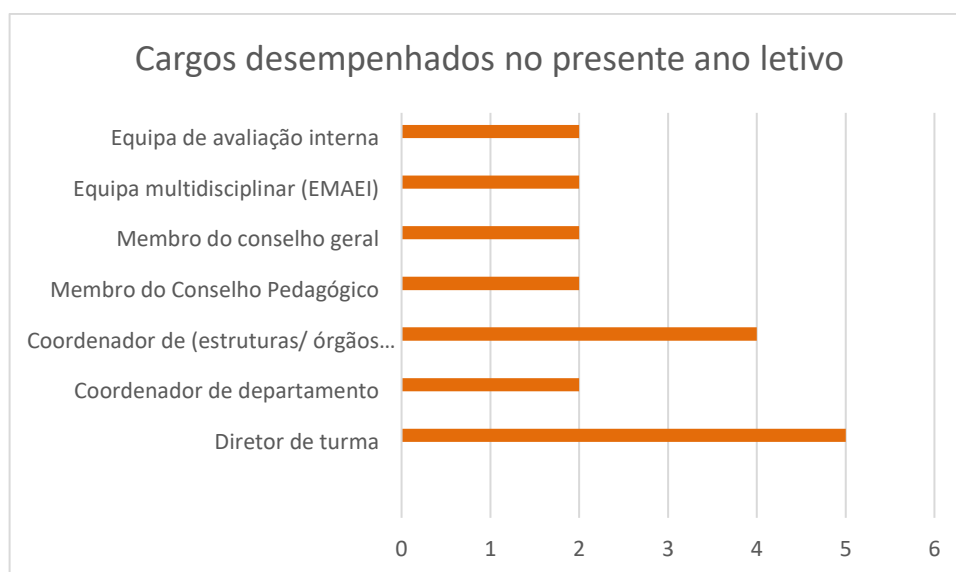
4.2.1. Caracterização da amostra

Gráfico 4. 10-Tempo de serviço



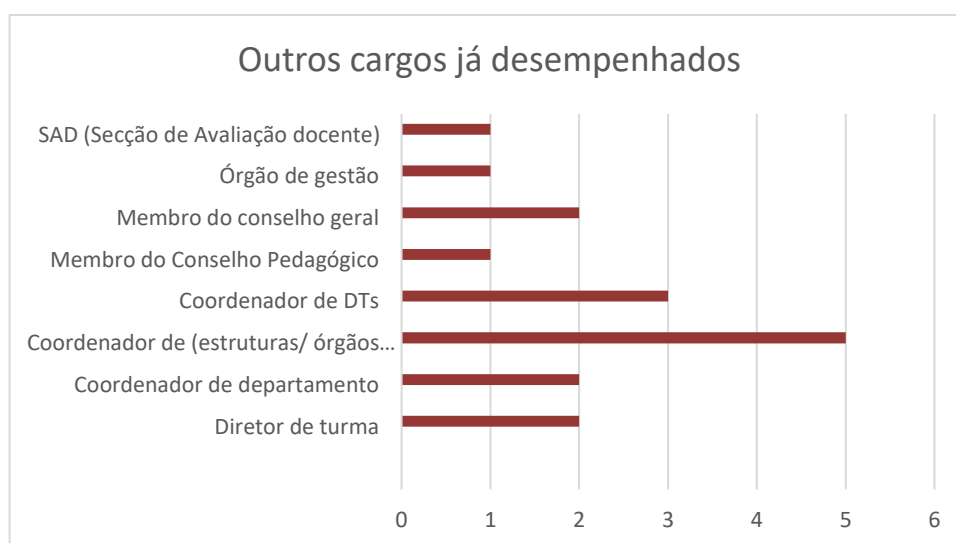
Os entrevistados têm todos bastante tempo de serviço, demonstrando conhecer o sistema educativo, bem como a realidade do agrupamento. Apenas um docente tem 16 anos de serviço e todos os outros têm entre 20 e 30 anos. O tempo mínimo de permanência no agrupamento é de 3 anos.

Gráfico 4. 11-Cargos desempenhados no presente ano letivo



No presente ano letivo, para além de lecionarem as suas disciplinas, todos os entrevistados desempenham outras funções. Destacam-se os cargos de Diretor de Turma e a de Coordenador de estruturas intermédias, como sendo, a Coordenação de Diretores de Turma, do Desporto Escolar, da Equipa de Avaliação Interna ou Presidente do Conselho Geral.

Gráfico 4. 12-Outros cargos já desempenhados



Para além dos cargos assumidos no presente ano letivo, é evidente o desempenho de outros em anos letivos anteriores. Constata-se que para além do trabalho de sala de aula, os professores desenvolvem outras tarefas, envolvendo-se na vida da escola que vai para além do trabalho da disciplina. Pelo seu grau de conhecimento e de intervenção, concluímos serem bastante relevantes as respostas por si dadas no âmbito desta entrevista.

4.2.2. Sucesso escolar

Iniciámos este trabalho referindo, que os últimos anos do agrupamento têm sido de sucesso, segundo a terminologia comumente utilizada quando nos referimos a resultados escolares. Importa assim compreender qual a perceção dos professores

quanto ao que representa ou significa este sucesso, para mais tarde compreendermos e o relacionarmos com a qualidade das aprendizagens.

Colocando-se a questão **“O que entende por sucesso escolar?”** os professores relacionam o conceito com a obtenção de “níveis positivos”, com a “transição de ano com aprendizagens consolidadas” e “aquisição de competências”. É ainda referida a “capacidade de adaptação a novas situações” e a “aquisição de competências para a vida”. Será significativa e abrangente a resposta “sucesso escolar é o aluno aprender e ser capaz de fazer, aplicar e reformular isso sempre ao longo da sua vida, não só em termos escolares, não só na escola, como também na sua vida profissional e pessoal”.

À questão, **“Tendo por referência a avaliação sumativa dos alunos, considera que a avaliação alcançada pelos mesmos é de sucesso?”**, na sua maioria, considera-se que sim e que o nível atribuído corresponde ao sucesso alcançado por cada aluno. A resposta é também afirmativa no sentido em que “transitaram todos” e a avaliação sumativa “corresponde ao sucesso de cada aluno”, fazendo crer que para estes professores existe uma clara correlação entre a avaliação sumativa atribuída e o grau de sucesso alcançado. Tendo em conta os resultados alcançados ultimamente é também referido “penso que eles (alunos) dominam os processos de aprendizagem muitíssimo melhor do que é usual na geração dos seus pais e a sua mundividência é francamente mais ampla que a deles”, transparecendo a ideia de que as aprendizagens são significativas e de qualidade. Dois professores consideram ainda que “tendo por referência apenas a avaliação sumativa dos alunos, não posso afirmar que a avaliação alcançada pelos mesmos é de sucesso”, deixando entender que o sucesso vai para além do expresso na avaliação sumativa e que “se olhar para todas as modalidades da avaliação ... posso então afirmar, decorrido um determinado período de tempo, se a avaliação alcançada pelos mesmos é ou não é de sucesso”, sinal de que os alunos se apropriaram das aprendizagens e as utilizaram em situações diversas.

Quanto a à questão, **“Quais os fatores que identifica como necessários ao sucesso dos alunos?”**, sobressaem palavras como “recetividade”, “perseverança”, “motivação”, “disponibilidade”, “contexto socioeconómico”, “comunidade”, “estabilidade emocional” e

“família”. Significativa será a resposta de uma professora que refere “todos os teorizados por Maslow na sua pirâmide”.

Quadro 4. 1-Pirâmide das necessidades - Maslow



Fonte: Andrade, S. (2017.09.24)

De facto, se considerarmos ou adequarmos as necessidades da pirâmide, à faixa etária em questão, esta faz todo o sentido. É fundamental que as necessidades básicas de uma criança estejam devidamente satisfeitas, para que esta se sinta predisposta e motivada a aprender. No mesmo sentido, alguns professores responderam “que alunos estáveis emocionalmente conseguem estar mais tranquilos, mais focados” e “um meio que o acolha e que o proteja, onde ele se sinta perfeitamente integrado”, “o meio socioeconómico”, “é importante que ele sinta satisfeitas as necessidades básicas”.

Algumas respostas, para além de incidirem sobre os alunos, referem ainda o trabalho docente e as relações entre estes e com o meio envolvente: “boa preparação do docente, ambiente estimulante e disciplinado, valorização constante dos progressos, trabalho colaborativo entre docentes, envolvimento dos pais e da comunidade, currículo adequado e viável, bom clima de escola e estruturas intermédias fortes”, “no que toca

aos professores nunca desistir, saber ouvir, negociar, reformular” e “tratar a cada aluno, não como um conjunto comum, um grupo, mas sim por alguém, um indivíduo”.

“De que forma os agentes da comunidade são facilitadores do sucesso educativo?”. A esta questão é respondido que o envolvimento destes agentes é essencial para que a escola disponha de “recursos” necessários para o “suprimento de carências”. Que são estes agentes que facilitam a “integração”, contribuindo para a “valorização da escola” e para a “identificação local”. Os agentes da comunidade “facilitam o sucesso educativo pelo seu papel protetor, acolhedor, que fortalece a identificação do aluno com o sítio, a sociedade em que se insere, as pessoas, as atividades”, “facultando-lhe o seu próprio conhecimento (cultura local), valorizando o papel da escola em todas as suas dimensões, disponibilizando recursos, integrando de forma ativa as suas estruturas”. No entanto, “os agentes da comunidade devem atender aos, e entender os, critérios de sucesso que a escola adota e dos quais decorrerá a sua ação”.

Os docentes referem a disponibilidade e participação da comunidade na vida escolar. A pesquisa documental regista a representação da comunidade no Conselho Geral e a sua colaboração e participação nas atividades desenvolvidas, nomeadamente, aquelas que constam do respetivo Plano Anual de Atividades. Existe uma boa relação e uma parceria com a autarquia que possibilita, por exemplo, a realização de todas as visitas de estudo propostas, após a respetiva aprovação em Conselho Pedagógico. Tratando-se de um pequeno concelho, os contatos institucionais estão facilitados e o mesmo se pode dizer da colaboração ou das parcerias entre si, que contribuem para o bom funcionamento escolar e para a criação de uma identidade local forte.

No seguimento da questão anterior importa saber se os professores **“Na sua atividade sentem o reconhecimento da comunidade pelo trabalho realizado e pelos resultados alcançados?”** Metade dos professores inquiridos dizem sentir este reconhecimento, utilizando expressões como “sempre senti reconhecimento do meu trabalho por parte da comunidade”. Contudo, três professores, apesar de se sentirem reconhecidos, não o expressam na sua plenitude. Sentem-se “reconhecidos, mas...” É este “mas” que deixa alguma inquietação e que facilmente se observa nas expressões produzidas, como sendo “algum reconhecimento ... algum feedback de encarregados de educação”, “sinto

reconhecimento da minha atividade em sala de aula e no contacto com os meus alunos” direcionando esse reconhecimento muito concretamente para os alunos e não para outros elementos, ou ainda “de alguma forma, sim, tanto por parte da direção da escola, como por parte dos pares e também por alguns encarregados de educação, mas o maior reconhecimento, a maior satisfação, vem da parte dos alunos”. Existe mesmo um professor que discorda em absoluto, “não sinto esse reconhecimento, não sinto mesmo”, afirmando que “até dizem que sim, mas na forma como agem, naquilo que fazem, julgo que não (...) continuam a achar que a escola é um trabalho fácil, continuam a achar que os bons resultados que a escola possa conseguir é fruto do facilitismo, que a obrigação da escola é tomar conta dos alunos e pouco mais (...) o que a escola faz é menosprezado e os bons resultados atribui cada um a si próprio e os maus resultados, é porque os outros não sabem fazer.” A percepção dos professores quanto ao reconhecimento do seu trabalho não é consensual. As reticências que alguns apresentam, mesmo quando dizem sentir reconhecimento, parece estar relacionado, por um lado, com a interioridade e com as baixas expectativas e pouca valorização da escola por parte de muitos encarregados de educação, por outro, tal como a última situação descrita, com a desvalorização da profissão docente. Efetivamente, este é um tema presente na sala de professores. Desde há algum tempo que estes se sentem vítimas de uma campanha de desinformação e de manipulação da opinião pública para que mais facilmente se possam alterar as funções docentes e as carreiras em geral. É relativamente fácil encontrar blogues ou outros espaços virtuais em que o tema é discutido. Damos como exemplo o texto intitulado “Desvalorização das competências para ensinar: mais uma machadada na profissão docente” e que foi retirado do blogue “ComRegras”.

Uma das medidas mais graves que vi tomadas em educação foi sem dúvida a desvalorização das competências para ensinar nos grupos carenciados em professores, nomeadamente em informática em que uma simples ação de formação é suficiente para se ser professor da área. Os professores têm vindo a ver desvalorizada a sua profissão por motivos financeiros, dado que são uma das profissões onde a formação superior predomina e com mais elementos, em relação a médicos e magistrados. Também por motivos políticos por serem um obstáculo às visões neoliberais da educação, onde se valoriza os resultados e a avaliação, incluindo a profissional. O receio da capacidade reflexiva desta classe tem levado a tentar subjugar-la, uns pela imposição da mercantilização da educação, outros pelo facilitismo para obter resultados...

Ferreira, R (2020, janeiro, 22)

4.2.3. Qualidade das aprendizagens

Pretendendo este trabalho conhecer a perceção dos professores quanto à qualidade das aprendizagens dos seus alunos, será pertinente confrontar os mesmos com o conceito para assim melhor compreender e posicionar as suas respostas.

“O que entende por qualidade das aprendizagens?”. Da análise de conteúdo evidenciam-se palavras como “consciência”, “utilidade”, “apropriação”, “estimulação cognitiva”, “aquisição”, “desenvolvimento de competências”, “adequação e apropriação”. Os respondentes acentuam a “utilidade” das aprendizagens de qualidade “sempre que estas dotam os alunos de capacidades que lhes permitam aprender ao longo de toda a vida e os prepara para o imprevisto”, “há qualidade das aprendizagens quando o aluno as consegue mobilizar fora do contexto escolar, do contexto em que foram propostas e que lhes servem para a sua vida do dia a dia e ele lhes reconhece valor e utilidade”. Também a avaliação traduzida na pauta e a capacidade de agir enquanto cidadão são tidas como essenciais, tal como reflete a resposta “dois fatores essenciais: Os resultados académicos e as competências que conseguimos desenvolver nos nossos alunos e que fazem deles cidadãos informados, críticos e interventivos.” Bastante significativa, pela sua abrangência e simultaneamente pela especificidade que atribui ao aluno, enquanto pessoa singular, com as diferenças que lhe são inerentes, é a resposta que refere a existência de qualidade das aprendizagens “quando o processo decorre num bom ambiente emocional; quando ao esforço de quem aprende corresponde a estimulação cognitiva e emocional a que tem direito; quando a pessoa que aprende percebe a relevância e atribui significado pessoal ao que aprende; quando sabe que aprende, usa o que aprende para dar significado lógico e emocional ao seu mundo, está consciente do seu percurso e expande a sua consciência sobre o quanto ainda não sabe.”

Na sua generalidade, a avaliação das aprendizagens está, aparentemente, relacionada com o nível atribuído em cada uma das disciplinas. Daí parecer relevante a questão, **“Quando atribui um nível (avaliação sumativa), entende estar a avaliar a qualidade das aprendizagens?”** Também aqui encontramos diferentes respostas. Três professores afirmam claramente que “sim”, dois também o consideram, mas após alguma reflexão sobre o trabalho e a avaliação por si realizada, como sendo “sim... avaliei ... o aluno

desempenhou as tarefas pedidas por mim, nos moldes em que eu lhes pedi, mas não tenho garantia de que ele consiga mobilizar esse conhecimento para o pôr em prática em situações fora daquelas que foram propostas por mim...”. Outro docente, num ato mais reflexivo, afirma “tento sempre que seja, que a minha avaliação sumativa possa estar a avaliar a qualidade das aprendizagens do aluno, não necessariamente só o nível final, não só o facto dele ter conseguido este ou aquele nível de desempenho, quando desempenhou uma determinada tarefa, mas que reflita também o seu empenho, o esforço, a atenção e o cuidado, dentro das limitações de cada um, isto sim, é uma forma de nós podermos avaliar a qualidade das aprendizagens”. Uma docente considera que não, que aquando da realização da avaliação sumativa está a “classificar” a “seriar” e que a avaliação “é um processo dinâmico, um processo longo, contínuo e que implica o feedback ao aluno, um feedback constante ...” que só assim se contribui para as aprendizagens de qualidade. Verificando-se a não existência de consenso na questão colocada e gerando a mesma algumas dúvidas e reflexões acerca do trabalho por cada um realizado, será significativa a resposta “não sei bem e gostava de o saber. Tenho mais certezas sobre o que vejo em sala de aula”. Entendemos as dúvidas demonstradas com o facto de a avaliação sumativa incidir, por norma, sobre os conteúdos programáticos das disciplinas. Como constatámos, os respondentes não tiveram dúvidas em relacionar o nível atribuído com o sucesso alcançado, não se passando o mesmo quando questionamos a relação entre o nível atribuído e a qualidade das aprendizagens. É preciso ter em conta que se trata de diferentes conceitos. Se por um lado, os docentes convivem há bastante tempo com o “sucesso educativo”, normalmente associado a uma escala e por isso facilmente mensurável, o mesmo já não se passa com a “qualidade das aprendizagens”, uma terminologia recente no léxico docente. Esta diferença será clarificada nas respostas à questão seguinte.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, n.º 3, artigo 24.º, a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação. O agrupamento de escolas leciona até ao 9.º ano de escolaridade, ou seja, até final do ensino básico. Sendo a avaliação, qualitativa no 1.º Ciclo, esta é acompanhada de uma apreciação descritiva em

cada área disciplinar. Nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico a avaliação sumativa é quantitativa, expressando-se através de uma escala numérica que varia entre 1 e 5 valores. Podemos, no entanto, encontrar alguma relação entre a escala qualitativa usada no 1º Ciclo e a quantitativa nos 2º e 3º Ciclos. Vejamos: Insuficiente – níveis 1 e 2; Suficiente – nível 3; Bom – nível 4 e Muito Bom – nível 5. O nº1, do artigo 3º do despacho normativo n.º 1-F/2016, refere que “A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares em vigor”. Questionamos **“A avaliação sumativa, traduzida através dos níveis de avaliação (de 1 a 5), expressa devidamente a qualidade das aprendizagens?”** Apenas três docentes respondem que sim, que a escala em uso, exprime adequadamente a qualidade das aprendizagens, entendendo que “uma vez que a faço de forma rigorosa, acredito que traduza a qualidade”. Os restantes docentes entendem que não, apresentando várias razões para tal. “Acho que a avaliação sumativa com os níveis de 1 a 5 não me permite de modo nenhum avaliar a qualidade das aprendizagens” ou “Não. Por isso é que é importante falar regularmente com os encarregados de educação e deixar outras informações sobre os alunos em documentos próprios para o efeito”. Surge a ideia que uma qualquer escala numérica serve, acima de tudo, para “classificar e seriar”, não expressando devidamente a qualidade das aprendizagens e que uma avaliação descritiva cumpriria melhor o objetivo. Atente-se na resposta, “Não sei bem, mas parece-me que não precisamos de pedir a nenhuma escala numérica que expresse o que defino como qualidade das aprendizagens. As balanças não foram feitas para medir a qualidade do sabor, textura e aroma do bolo que cozemos com os ingredientes que lá pesámos. Adjetivos são melhores que números para caracterizar experiências complexas.”

Nos últimos anos a avaliação sumativa expressa em pauta demonstra sucesso educativo. Não existem retenções e os níveis inferiores a três são poucos, vindo também a melhorar os resultados internos quando comparados com a avaliação externa. Perguntamos então **“Considera que o sucesso educativo alcançado nos últimos anos, corresponde a uma aprendizagem de qualidade? Porquê?”** Apenas uma docente considera que não, justificando “devido às normas e decretos ultimamente legislados cada vez mais se tende a facilitar a falta de empenho dos alunos”. Todos os outros, no uso de diversos

argumentos, dizem que “os últimos anos correspondem a uma melhoria das aprendizagens e é uma aprendizagem com mais qualidade”.

Da análise de conteúdo sobressaem termos como “consistência”, “contexto”, “percurso” e “trabalho colaborativo”. Estando o agrupamento de escolas inserido num concelho empobrecido, de cariz agrícola, em que as expectativas pouco vão para além do emprego criado pela Câmara Municipal ou pelas IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), mais terão de ser consideradas as aprendizagens, tal como é mencionado na resposta “se tivermos em consideração o contexto sociocultural em que esta escola se insere e todas as condicionantes que isso acarreta, considero que o percurso escolar destes alunos é revelador de qualidade.” Embora com ausência de certezas, os respondentes, pelo conhecimento que têm do meio e do percurso que a escola e os alunos têm realizado, encontram bons indicadores na procura e na obtenção de aprendizagens de qualidade, como demonstram as respostas, “em parte sim, porque os nossos alunos representam um inegável efeito de melhoria operado por ação da escola no nível sociocultural do concelho. Os números obtidos pelos nossos alunos nas provas nacionais não têm sido inferiores aos conseguidos em escolas com perfis socioeconómicos semelhantes. Por outro lado, não estamos a ver que todos esses jovens de Arronches estejam a crescer para adultos com qualificações profissionais sólidas” ou “de alguma forma sim. Em alguns casos, é evidente que essas aprendizagens têm alguma consistência, têm qualidade, eles vão conseguir aplicar mais facilmente os conhecimentos e as competências que adquiriram ... consegui ver uma grande evolução, grande desenvolvimento da autonomia, do saber pensar e até do saber ser”. É também de realçar o facto de se reconhecer que, apesar de ainda bastante limitada, a autonomia da escola e a possibilidade de se tomarem medidas como a redução do número de alunos por turma ou a possibilidade de criação de equipas pedagógicas, beneficiam o sucesso educativo registado em pauta, bem como a qualidade das aprendizagens desejada. É referido, “os últimos anos correspondem a uma melhoria das aprendizagens e é uma aprendizagem com mais qualidade. A autonomia, a liberdade e a responsabilidade que foi dada às escolas acaba por ser uma resposta. A dimensão do número de alunos por turma também está relacionada com a qualidade. O ensino por equipas docentes, equipas

multidisciplinares, o envolvimento em projetos, projetos nacionais e até alguns deles internacionais, são uma abertura da escola para o exterior”.

Enquanto docentes temos noção do que é necessário ter ou fazer para se alcançarem aprendizagens de qualidade? **“Que fatores influenciam a qualidade das aprendizagens na escola?”**. As respostas tendem a agrupar-se em três grupos: contexto sociocultural, capacidades e atitudes do aluno e o trabalho desenvolvido pela escola.

São referidos o “contexto sociocultural” e o “contexto familiar” como determinantes pela influência que exercem no indivíduo. Segundo os docentes, este último, contribui decisivamente para a forma como se encara a escola e para a necessidade de a frequentar, “estimula e desperta a curiosidade” necessária ao ato de aprender e cria “expetativas para o futuro”. Para além da Pirâmide de Maslow, que volta a ser mencionada, as capacidades e as atitudes do aluno relativamente à escola são decisivas para as suas aprendizagens e determinam a estratégia do professor. Um aluno “motivado, empenhado, curioso e com boas expetativas” estará mais disponível à aprendizagem. Pelo contrário, alunos com fracas expetativas, pouco empenhados e motivados obrigam a uma maior entrega docente, por forma a inverter o seu olhar sobre a escola. O aluno necessita “investir no esforço, no tempo e no empenho ... estar disposto a receber, a ouvir, a participar e a colaborar” para realizar aprendizagens de qualidade. O trabalho desenvolvido pela escola será determinante se melhor se entenderem a escola e o aluno nos seus contextos. Neste sentido, surge outra opinião, “a ligação, o vínculo entre o professor e o aluno”. Como em qualquer relação com um vínculo forte, também na escola o aluno estará mais disponível para aprender e assim realizar aprendizagens de qualidade se tiver uma boa e forte ligação ao professor. Aprofundando, desde o contexto sociocultural, à família, ao indivíduo, até ao trabalho desenvolvido pela escola, todos estes fatores influenciam a qualidade das aprendizagens. São identificados por uma docente, “a personalidade do aluno, a sua estrutura cognitiva, a motivação, a família, a escolaridade dos pais, a direção do grupamento e todos os órgãos de gestão intermédia, os projetos que a escola pretende desenvolver e nos quais está inserida, as dinâmicas entre docentes, a qualidade do corpo docente, a estabilidade do corpo docente e a sua formação contínua, as relações entre os alunos e a restante comunidade escolar”.

Um objetivo da escola é capacitar a sociedade dos conhecimentos e dos instrumentos necessários para enfrentar os novos desafios que a sociedade impõe. A escola necessita alcançar objetivos e estabelecer metas, por forma a satisfazer as imposições da avaliação externa, pois dela depende a obtenção de recursos. A comunidade é valorizada. Neste contexto questiona-se, **“Considera existirem fatores externos à escola que condicionam a qualidade das aprendizagens?”** As respostas incidem bastante no “contexto familiar”, nas “expetativas e valorização da escola pela comunidade, família e aluno”. Todos os inquiridos consideram que existem diversos fatores que condicionam as aprendizagens, afinal “a escola é o tal produto produtor da sociedade” e que estes podem assumir um carácter local ou mais abrangente, como os considerados pela comunidade internacional relativos às melhorias necessárias no sistema educativo, cuja responsabilidade deve ser assumida pelo Ministério da Educação.

Os resultados da avaliação externa são tema de conversa dentro e fora da escola. Os rankings não são consensuais entre docentes. A posição no ranking determina a forma como cada um o valoriza. Ainda que saibamos que os mesmos não têm em conta os contextos, e que os contextos condicionam os processos de aprendizagem, e conseqüentemente os resultados, constar no topo da tabela reforça a autoestima.

“Existem disparidades entre os resultados obtidos pelos alunos na avaliação interna e externa do agrupamento. Entende existir relação entre estas disparidades e a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos? Justifique.” Os professores são perentórios em considerar a necessidade da “diferença de processos”, que as provas têm “objetivos diferenciados” e a “standardização da prova”, não tem em conta nem os contextos, nem a individualidade do aluno. “Eu tenho um olhar para o aluno como único, oferecer dentro do que me é possível um ensino diferenciado e personalizado... tenho de olhar para o ponto de partida e observar todo seu processo”. Daí se considerar que “avaliação interna e externa são diferentes e enquanto se persistir na necessidade de as equiparar haverá sempre disparidades e frustrações”. As diferenças entre as provas são tais que “essas disparidades vão sempre minar ainda mais a noção de aprendizagem de qualidade, porque há coisas que os números, por e simplesmente não conseguem medir”. “A avaliação interna avalia um processo da aprendizagem, tanto que até há espaço para a

valorização das atitudes dos alunos, dos desempenhos, das qualidades relacionais e a avaliação externa é um momento em que se consegue um bom desempenho ou não”. As disparidades existem, mas não se crê que se relacionem com a qualidade das aprendizagens. “A disparidade é inerente ao processo uma vez que na escola atribuímos valores na tabela de Excell a variáveis do processo de aprendizagem, que sabemos que não serão considerados nas provas externas”.

4.2.4. Áreas de qualidade

Em consonância com o tema, fará sentido que no último grupo de questões, se possa perceber de que falamos quando falamos de qualidade das aprendizagens. **“Considera que todas as atividades, processos, atitudes e aprendizagens são realizados conscientemente de forma a obter aprendizagens de qualidade?”** Apenas dois docentes apresentam alguma incerteza referindo que “se calhar, nem todas ..., mas acredito que a grande maioria sim” e “não consigo afirmá-lo de forma perentória, mas considero que de uma forma geral há uma intencionalidade nesse sentido”. Considera-se então que existe intencionalidade na planificação ou nas atividades desenvolvidas, quer seja a sua realização, dentro ou fora da sala de aula. A ideia é subscrita nesta opinião, “penso que cada professor, grupo, departamento, ao realizar ou propor uma atividade, tem sempre como objetivo melhorar a qualidade das aprendizagens.” Observa-se das restantes respostas que, aquando da elaboração de uma proposta de atividade, apesar de não se realizar um exercício claro de estabelecimento de objetivos, competências ou aprendizagens a efetuar, de forma mais ou menos consciente esta acontece. Mas a generalidade das respostas pressupõe que “quando um docente propõe uma determinada atividade ou até sugere um determinado processo para a realização da mesma, obviamente que essa atividade foi devidamente pensada e estruturada. Foi adaptada à turma ou às especificidades dos alunos e pensada de uma forma consciente para que sejam obtidas, dentro do possível, aprendizagens com qualidade”. “Trabalhamos com aprendizagem no sentido motor e cognitivo do termo o que significa

que só existe quando é consciente”. Concluímos que na mais simples ação do professor há sempre uma intencionalidade educativa.

Observando o Plano Anual de Atividades, a escola desenvolve um elevado número de atividades, quer ao nível da turma, quer ao nível de escola, nas quais envolve parte ou todo o agrupamento. Essas atividades são, à partida, enriquecedoras do currículo, possibilitam aprendizagens diferentes ou pelo menos diferentes formas de aprender e valorizam a socialização. Impõe-se perguntar **“Considera existirem áreas ou aspetos não avaliados (de forma quantificada) mas que contribuem para a qualidade das aprendizagens?”** Todos os inquiridos afirmam que sim. Das suas respostas sobressaem termos como “subjetividade”, “complexidade do processo”, “inerência do processo” e “industrialização do processo de avaliação”. “Acho que sim, acho que inconscientemente há aspetos ... no entanto, também tenho opinião que nesta escola há uma forma de avaliar abrangente, todos os departamentos com os critérios que utilizam são suficientemente ... abrangentes”; “... existem muitos aspetos não avaliados dos quais depende a qualidade das aprendizagens ... mas não me parece que seja necessário nem desejável quantificar”; “a avaliação é algo muito subjetivo. Por isso, há sempre algo que não é, nem pode ser avaliado de forma quantificada. É um processo complexo que engloba muitos fatores, mas penso que o mais importante não é o número, o nível que é atribuído, mas sim o que o aluno é ou não capaz de fazer.” Destas afirmações compreendemos que existem áreas ou aspetos não avaliados, mas tal é visto com naturalidade, faz parte do processo. A subtileza da avaliação formal de atividades globais e integradoras pode ser confundida com a sua não existência. Para além disso, estas atividades são potenciadoras de um maior conhecimento do professor sobre o aluno e do aluno sobre si próprio, contribuindo para a sua autorregulação e autoconhecimento, o que é desejável e essencial no processo de crescimento enquanto aluno ou indivíduo. Outro aspeto relevante é, como diz o respondente, a “sobrevalorização da quantificação” que designa por “avaliação industrial”. De facto, foi trazido para a escola, muito por culpa dos processos de avaliação externa, a necessidade de quantificar, de atribuir e atingir metas, de tudo ser um número ou uma percentagem. É algo que não parece desejável, que consome recursos, nomeadamente docentes e que afasta o professor do seu

propósito natural – ensinar. Ilustrativa opinião, “... nem sei como é que era possível contabilizar tudo o que influencia a qualidade das aprendizagens. Aliás, há uma sobrevalorização da quantificação na avaliação. Alguém está a passar um processo de avaliação industrial para a educação e as ciências da educação têm estado mal, porque entraram nesta onda sem perceberem que estão fora da área. Essa excessiva quantificação não tem contribuído para a motivação dos alunos, nem para o seu empenho, nem para o seu desempenho.”

De acordo com o artigo 9º, do Despacho normativo n.º 1-F/2016, a avaliação compreende as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira visa essencialmente o reajustamento de estratégias face aos conhecimentos/ perfil do aluno. A avaliação formativa determina a adoção de medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver e a avaliação sumativa conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina. De acordo com o quadro teórico apresentado, a avaliação formativa melhora significativamente as aprendizagens dos alunos, mas aparentemente, a avaliação sumativa é aquela que continua a ter maior peso na escola. A questão seguinte pretende clarificar e compreender o uso que se faz da avaliação na escola. **“De que forma a avaliação pode contribuir para a qualidade das aprendizagens?”** A análise de conteúdo permite evidenciar palavras como “feedback”, “avaliação formativa”, “reflexão” e “diferenciação pedagógica”, o que indica existir sensibilidade para a utilização da avaliação formativa. Existe ainda alguma tendência em considerar apenas a avaliação na sua vertente sumativa. “A avaliação é uma das partes do processo de aprendizagem. O processo de avaliação é intrínseco à própria aprendizagem. Os momentos de avaliação formais devem ser considerados para a validação das aprendizagens realizadas e poder eventualmente afinar um ou outro ponto ... perceber quais são as dificuldades, onde estão as dúvidas e o que pode ser melhorado”. As respostas refletem conhecimento e denotam práticas de avaliação formativa. “A avaliação, principalmente formativa, entendo-a como um regulador, na medida em que permite aferir, reformular e melhorar práticas e desempenho”; “...esse feedback permite a todos os intervenientes no processo, efetuar uma reformulação, uma revisão e uma melhoria da aprendizagem”; “que o percurso dos

alunos no currículo seja observado e que dessa observação sejam retiradas ilações atempadas para que cada aluno retire o melhor proveito da sua experiência de crescimento na escola. A cada um, de acordo com as suas necessidades; de cada um, de acordo com as suas possibilidades”; “a avaliação contribui para a qualidade das aprendizagens, serve para melhorar as aprendizagens e os resultados obtidos, identifica e deteta as dificuldades dos alunos, permite que o professor forneça ao aluno um feedback útil e de qualidade e reforce práticas de avaliação formativa”.

Por fim, de acordo com a questão fundamental deste estudo, importa saber se os professores reconhecem os sinais de uma aprendizagem de qualidade.

“Que fatores identifica como indicadores de uma aprendizagem de qualidade?” As respostas incidem em diversos aspetos da vida escolar do aluno e refletem a capacidade e a necessidade de observação e reflexão constante por parte dos docentes, sugerindo as respostas indicadores como: transição e percurso de sucesso - “transitar ou passar de ano, mas mais que isso, sabemos que um aluno fez aprendizagens de qualidade quando o vemos fazer um percurso com algum sucesso”; qualidade do trabalho docente - “a prática pedagógica e a avaliação, o ambiente educativo, a formação dos docentes”; aquisição de conteúdos - “conseguir perceber se os conceitos, os processos, os conhecimentos que esse aluno recebeu foram efetivamente apropriados por ele de uma forma nítida ... o aluno não se limita a reproduzir”; atitude perante a escola e a vida - “autonomia, iniciativa, pensamento crítico, forma de relacionamento e de interação com os outros, sensibilidade estética e artística, fazer escolhas saudáveis que lhe permitam ter bem-estar e saúde”; raciocínio - “capacidade de raciocínio na resolução de problemas em diversas áreas”; opção pela escola - “... a vinda de alunos de outros concelhos para frequentarem a nossa escola”; resultados da avaliação externa - “... resultados das provas externas”; autoconhecimento e adaptação a novas realidades - “capacidades que os alunos desenvolvem, ou seja, a consciência dos seus pontos fortes e fracos, a capacidade de aplicar os conhecimentos que foram trabalhados em contexto real, conseguir adaptar as suas estratégias de desempenho às necessidades da tarefa”. A qualidade das aprendizagens obriga a uma atitude de permanente vigilância e reflexão face aos resultados dos alunos, da sua evolução, da sua atitude perante a escola e a vida, da sua

relação com os outros, na capacidade de adaptação a novas situações. Na resposta transcrita seguidamente, encontramos uma síntese das opiniões expressas. “Os fatores que identifiquei como indicadores de uma aprendizagem de qualidade, estariam assim idealmente expressos nas tarefas de ensino-aprendizagem-avaliação, desde a sua conceção à reestruturação final do produto. A capacidade dos alunos mobilizarem níveis cognitivos crescentes, revelada nas suas respostas às atividades de ensino-aprendizagem-avaliação progressivamente mais desafiadoras. A capacidade de prestar ajuda, de cooperação, de divisão de tarefas, de junção de contributos, de síntese de opiniões não concordantes, de gestão emocional, de resiliência e de assertividade, de manutenção do clima de trabalho tranquilo, ativo e respeitoso. A capacidade dos alunos na sua autoavaliação e no uso do que se aprende na atribuição de significado ao que nos rodeia”.

4.3. Análise documental

Na sequência do trabalho realizado, julgamos ser pertinente uma análise documental procurando indícios e evidências da existência de “qualidade de aprendizagens”. Para tal, procedeu-se à análise dos documentos orientadores da escola, bem como das atas de diferentes órgãos e estruturas, transcrevendo-se e analisando-se alguns trechos que demonstrem a preocupação da escola na sua efetivação.

4.3.1. Atas de Conselho de Turma/ Conselho de Docentes

Os Conselhos de Turma/ Conselho de Docentes e respetivos diretores de turma/ professores titulares, são aqueles que mais próximos estão dos alunos, que conhecem as suas capacidades e dificuldades e que por isso devem zelar por uma boa organização das atividades, em prol da obtenção de boas aprendizagens. Sublinha-o os excertos que se apresentam.

“Ainda neste ponto da ordem de trabalhos o Diretor de Turma apelou à sensibilização do Conselho de Turma no que concerne à transversalidade da língua materna. Solicitou que os testes de avaliação fossem marcados atempadamente no livro de ponto e apelou ao bom senso de não serem marcados mais de três testes na mesma semana. Os docentes pertencentes ao Conselho de Turma devem diversificar estratégias de aprendizagem e de avaliação com vista à melhoria dos resultados escolares (metas do Projeto Educativo).” Este órgão, responsável pela atribuição de níveis e menções no âmbito da avaliação dos alunos, é alertado para a importância da língua materna, da responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, para a organização e calendarização atempada das atividades de avaliação, assegurando o tempo necessário para a sua preparação, assim como, para a necessidade de diversificação de tarefas e estratégias, tendo em atenção a individualidade do aluno, perspetivando a obtenção de melhores resultados escolares.

“Esta coadjuvação é desenvolvida dentro da sala de aula e com o objetivo de proporcionar um apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades, permitindo-lhes assim um melhor aproveitamento nesta disciplina. No entanto, apesar das coadjuvações estarem a decorrer de forma muito positiva, alguns alunos continuam a revelar dificuldades na aquisição de conhecimentos e pouca autonomia na resolução das tarefas propostas. Nesse sentido a docente considerou importante a disponibilização de um apoio semanal, fora do horário letivo, para que os alunos com mais dificuldades na disciplina possam esclarecer as suas dúvidas, melhorar a autonomia na resolução das tarefas e sobretudo reforçar, através de exercícios, as matérias lecionadas nas aulas”. A transcrição diz respeito à disciplina de matemática, demonstrando a existência de dois docentes da disciplina em sala de aula, em regime de coadjuvação, permitindo um apoio próximo e individualizado a todos os alunos. Para além disso, observa-se a disponibilidade dos docentes para a criação de espaços de apoio individualizado para além dos seus horários letivos.

“No último ponto da ordem de trabalhos e relativamente à disciplina de matemática a docente realçou que a maioria das aulas tem sido dada em coadjuvação com as docentes X e Y, que estão presentes, respetivamente, no bloco semanal de cem minutos à quarta-feira e no bloco semanal de cinquenta minutos à sexta-feira. Esta coadjuvação continua a

ser dada dentro da sala de aula e com o objetivo de proporcionar um apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades, sobretudo ao nível da realização das tarefas e exercícios de consolidação.” Verificamos a efetivação da coadjuvação na disciplina de matemática, uma prática implementada há alguns anos e que permitiu a melhoria gradual dos resultados.

“O diretor de turma apresentou um quadro comparativo entre os resultados da avaliação diagnóstica e a avaliação intercalar e o mesmo foi analisado pelo Conselho de Turma. Comparando com a avaliação diagnóstica, registou-se agora uma melhoria ainda que pouco significativa.” É monitorizada a evolução dos resultados escolares por forma a estabelecer e a alterar estratégias condizentes com o diagnóstico efetuado.

“A docente de Ciências Físico-Químicas acrescentou que foi feito um apoio mais personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais e uma maior solicitação para que intervenham oralmente nas aulas da disciplina, tendo sido esta valorizada no que diz respeito à sua avaliação. Foram aplicadas à aluna número três, X, critérios de avaliação mais flexíveis, tal como constante do Plano Educativo Individual. Nas aulas de apoio foram esclarecidas dúvidas e realizados exercícios de reforço.” Observa-se o apoio individualizado a alunos com necessidades educativas especiais e a existência e o cumprimento dos respetivos Planos Educativos Individuais.

“A docente X, que leciona Treino Específico da Leitura e da Escrita, referiu que a aluna beneficia de cinquenta minutos semanais deste apoio, no qual existe um reforço e desenvolvimento de competências específicas, tais como, a adoção de estratégias que promovam a sua autoestima e autoconfiança, assim como, o desenvolvimento de métodos de ensino/aprendizagem adequados. No período anterior foram trabalhadas competências fundamentais da leitura (a letra, o som e o reconhecimento de palavras); foram feitos exercícios tendo em conta a consciência fonética, a compreensão, o vocabulário; exercícios de memória a curto prazo; o resumo e reconto de pequenos textos, assim como, a promoção da leitura em voz alta.” A transcrição demonstra mais uma vez o apoio e o uso de estratégias individualizadas por forma a ultrapassar dificuldades concretas.

“No segundo período será desenvolvido o projeto Desafios Ambientais - do Global ao

Local. As atividades a propor terão em conta a necessidade de dar aos alunos múltiplas oportunidades de escrita e revisão de textos, melhorando em simultâneo os processos de aquisição de conteúdos mais complexos ... em face da avaliação agora reunida, o Conselho de Turma dedicará a sua atenção à necessidade de implementar ao universo dos alunos, estratégias de estimulação das capacidades de escrita e de organização do pensamento lógico. Nesse sentido, e após partilha de experiências em sala de aula por parte dos professores, decidiu-se alargar práticas já bem-sucedidas em algumas das disciplinas, proporcionando mais momentos de escrita, nos quais os alunos terão a oportunidade de, individualmente ou em grupo, organizar ideias e de refazer tarefas, como forma de reconhecer o erro e evoluir a partir dele”. Infere-se a implementação de projetos interdisciplinares através do qual o aluno tem a possibilidade de estudar uma determinada situação a partir de diferentes olhares disciplinares, complementando conhecimentos. O trabalho colaborativo está presente, rompendo com as formas tradicionais de lecionação e os alunos têm a possibilidade de trabalhar de diferentes formas, procurando o saber e recebendo o feedback necessário para encontrar novos caminhos.

“...foi referido que seis alunos participam nas atividades do desporto escolar e com boa avaliação. As alunas X, número um, e Y, número doze, serão alvo de iniciativas incentivadoras de melhor participação, dada a importância da atividade física para o seu bem-estar psicológico e desenvolvimento integral.” Atendendo os problemas de carácter psicológico e de integração, é demonstrada por parte do Conselho de Turma a preocupação de que as alunas em causa, desenvolvam atividades que contrariem as suas problemáticas. A aprendizagem só será de qualidade se as necessidades básicas, como o bem-estar individual estiverem asseguradas.

“... o Conselho de Turma considerou que o aproveitamento foi bom, tal como o comportamento e a assiduidade. Houve alunos que mostraram grande facilidade de adaptação ao novo contexto, cumprindo as suas tarefas com pontualidade e qualidade. No entanto, alguns alunos que, ocasionalmente ou com frequência, já mostravam problemas no processamento da informação, viram a sua situação mais agravada pela dificuldade que se sentiu em fazer-lhes chegar os apoios necessários e, sobretudo, em

que eles atendessem aos que lhes foram oferecidos. Para o sucesso dos alunos, a intervenção das famílias revelou-se determinante. Mesmo nas famílias onde não era possível que os alunos contassem com apoio no domínio dos conteúdos, os contactos com os encarregados de educação foram quase sempre profícuos para mobilizar estratégias de intervenção. O apoio dos adultos tornou-se, então, decisivo, assegurando um ambiente de suporte emocional, mantendo rotinas favoráveis e facilitando o contacto dos jovens com os professores nos apoios. Nos contactos efetuados, as pessoas mostraram-se recetivas e motivadas para agir. Os casos menos bem-sucedidos estão em famílias que, sendo perfeitamente funcionais em tudo o mais, não detêm o leque de competências parentais mais conducente ao sucesso escolar neste modelo.” Na transcrição deste trecho, referente a uma ata de Conselho de Turma realizado durante o primeiro período de confinamento devido à pandemia, observamos a preocupação em conhecer e acompanhar adequadamente os alunos, mantendo com eles um contato estreito, bem como às suas famílias. Desta análise, resultaram outras medidas a implementar pela escola e autarquia.

“Continuando a apostar no sucesso educativo destes alunos, o conselho de turma já pôs em prática algumas estratégias, como a adoção de regras de atuação uniformes em contexto de sala de aula, o contacto com os encarregados de educação, via telefone, através da diretora de turma, ou via caderneta, através dos diferentes docentes, e a articulação com o Serviço de Psicologia do Agrupamento. Neste âmbito, a diretora de turma forneceu as seguintes informações: Os alunos (...) usufruem de acompanhamento psicológico e de apoio psicopedagógico por este serviço, com uma frequência quinzenal, no sentido de dar continuidade à intervenção anteriormente desenvolvida.” Detetando-se atitudes menos corretas que se opõem aos deveres dos alunos, o Conselho de Turma concerta estratégias por forma a resolver a situação, chamando os pais a colaborar na educação dos seus filhos e o serviço de psicologia a intervir e a apoiar o trabalho docente.

“Relativamente às metas definidas no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, as mesmas foram parcialmente atingidas; a turma conseguiu uma média de três vírgula oitenta e três por cento, mas apenas quarenta e sete por cento dos alunos obtiveram uma média igual ou superior a três vírgula cinco. Estes resultados prendem-se,

essencialmente, com a grande heterogeneidade da turma e, na opinião dos docentes, o ensino à distância também não foi favorável à melhoria de resultados e à recuperação de aprendizagens. Sugere-se, por isso, no próximo ano letivo, o reforço das aprendizagens não realizadas nas diferentes disciplinas, dando ênfase às tecnologias de informação e comunicação como suporte às diferentes disciplinas, coadjuvação ou trabalho em pequenos grupos, sempre que possível.” O Conselho de Turma reflete sobre os resultados obtidos, apresentando motivos e indicando procedimentos a adotar para a sua melhoria.

4.3.2. Atas de Departamento Curricular

Os departamentos curriculares, constituídos por diferentes grupos disciplinares, devem fomentar a lecionação dos conteúdos através das estratégias adequadas por forma a fazer cumprir programas e currículos, atendendo às especificidades da escola e dos alunos. Os departamentos estão representados em Conselho Pedagógico e incitam a articulação curricular e interdisciplinar.

“O departamento foi informado da realização de uma reunião com várias instituições da comunidade, da qual resultaram algumas propostas que foram já tidas em conta na elaboração do Plano Anual de Atividades. As atividades de Natal deverão ocorrer no espaço dos “celeiros”, sendo necessária uma visita para analisar o mesmo e preparar as atividades atempadamente. Existirá uma apresentação das várias turmas na noite de dia dezasseis de dezembro, a qual será repetida no dia seguinte para as instituições de solidariedade social do concelho.” A transcrição, referente a uma reunião do Departamento de Expressões, demonstra a interação e a intenção clara de incluir a comunidade na vida escolar, neste caso, na auscultação de ideias e atividades a incluir no Plano Anual de Atividades. A preparação da Festa de Natal é realizada fora do espaço escola, levando-o à comunidade, havendo igualmente a preocupação social de a partilhar com as instituições de solidariedade do concelho. Existe ainda o cuidado na integração e na educação para os valores, colocando em contato diferentes gerações.

“O trabalho prático em ciências constitui a estratégia mais comum de organização das aulas (de CN 3º ciclo). O trabalho prático em ciências é ainda entre nós, e

frequentemente, apenas de caráter demonstrativo e versa procedimentos e fenômenos simples. Mesmo assim, o trabalho prático em ciência dirige-se sempre a níveis cognitivos elevados e, por isso, põe ante os alunos níveis de exigência e de dificuldade nos quais lhes é difícil manter as avaliações usuais noutras metodologias. Ora o ensino experimental, nas taxonomias de objetivos, está no patamar de síntese. Apresenta-se num nível em que as tarefas se revestem das características do projeto em ciência onde os alunos se colocariam perante problemáticas, formulariam perguntas conducentes à resolução delas, desenvolveriam procedimentos com manipulação de variáveis para testar hipóteses, observariam e criticariam resultados para finalmente avançar na resolução de problemas. Essa não pode ainda ser a nossa prática.” O descrito refere-se à reflexão realizada no Departamento de Ciências Experimentais e Matemática sobre o número e grau da eficiência das estratégias de ensino experimental destinadas à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares no agrupamento. Apesar de ser detetada alguma dificuldade na implementação de atividades experimentais, a ata transparece a capacidade de reflexão e de crítica dos professores sobre as suas práticas letivas, situação essencial para a mudança desejável.

4.3.3. Atas de Conselho Geral

O Conselho Geral é o órgão no qual está representada a comunidade, que monitoriza a atividade escolar, é responsável pela aprovação de documentos orientadores da vida escolar e que, de alguma forma, fiscaliza as opções da direção. A abertura da escola à comunidade é essencial ao sucesso do trabalho nela desenvolvida, pelo que o seu funcionamento, a forma como são integrados todos os seus membros e as ações levadas a cabo por este órgão, são determinantes para a qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

“No âmbito do ponto quatro, outros assuntos, o vereador X apresentou duas propostas, relativas a uma peça de teatro a realizar no centro cultural e à realização de uma marcha infantil de São João, com a participação dos alunos do agrupamento e possivelmente com a participação dos utentes dos lares, realizando-se uma atividade intergeracional. (...) O

conselho geral mostrou interesse na atividade, mas há que consultar os diferentes responsáveis para assegurar disponibilidades. A associação de pais manifestou disponibilidade para colaborar com a escola nas atividades propostas.” Observa-se a colaboração institucional e a efetivação de parcerias (escola, autarquia e associação de pais) proporcionando a vivência de novas experiências, o encontro intergeracional, levando os alunos a assumirem simultaneamente, os papéis de espectadores e agentes culturais.

“No primeiro ponto da ordem de trabalhos, por solicitação do Presidente do Conselho Geral, a Diretora do Agrupamento de Escolas de Arronches apresentou algumas linhas orientadoras e domínios de intervenção a ter em conta num futuro contrato de autonomia. O professor X referiu que o que estava em causa no momento era a análise das vantagens ou desvantagens de ter um contrato de autonomia. O professor Y é da opinião que na atual conjuntura, um contrato de autonomia representa maiores responsabilidades que propriamente vantagens. (...) não havendo discordâncias, após alguma discussão o Conselho Geral concordou com a candidatura a um contrato de autonomia.” O Conselho Geral assume o seu papel, discutindo e aprovando medidas que uma vez implementadas permitem, entre outras, a contratação de técnicos indispensáveis para o sucesso da atividade letiva.

“Relativamente ao ponto dois, a Diretora do agrupamento, apresentou a nova estrutura do Plano Anual de Atividades, nomeadamente: a calendarização das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo; equipas de trabalho; organização e gestão do currículo; organização de aulas e blocos; a matriz da estrutura curricular do pré escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos; metas de aprendizagem; orientação para o plano de trabalho de turma; atividades de apoio educativo; programas de tutoria; reforços de aprendizagem; áreas curriculares não disciplinares para o primeiro ciclo; a contratualização das turmas de sexto e nono ano para o projeto Fénix; plano de formação contínua, educação especial; desporto escolar; semana da leitura; plano de promoção de educação para a saúde; atividades a realizar pela biblioteca escolar e visitas de estudo.” Podemos observar a apresentação e a discussão de modelos e documentos orientadores,

bem como, de planos e respostas diferenciadas às necessidades sentidas no agrupamento.

“No quarto ponto, o Presidente do Conselho Geral solicitou a atenção constante de todos os elementos da comunidade educativa e da comunidade em geral, para a identificação de situações de carência, para além dos alunos que já se encontram sinalizados, tal como tem sido feito até então, pois este tipo de situações surge a qualquer momento, decorrentes da crise atual que o nosso país enfrenta.” O Conselho Geral, sendo o órgão em que está representada a comunidade, sensibiliza a mesma, demonstrando preocupação com o bem-estar dos alunos, situação fundamental para a obtenção de bons resultados escolares.

“No segundo ponto foram analisados os quadros dos resultados das avaliações internas dos diferentes ciclos de ensino, tendo-se verificado um número crescente de avaliações menos positivas à medida que se avança no nível de ensino. Não houve retenções até ao sexto ano. (...) foram projetados os resultados em termos de avaliação externa e a comparação com os resultados nacionais, tendo-se verificado uma menor margem de diferença entre a média nacional e a média dos resultados dos alunos deste agrupamento. (...) Os resultados de uma forma geral, melhoraram, relativamente ao ano letivo anterior. Foram também analisados os quadros da qualidade do sucesso.” Observa-se a apresentação, análise, comparação e discussão das avaliações interna e externa. Regista-se abertura à comunidade, convidando-a simultaneamente a integrar-se e ser parte do processo. Sublinha-se a análise dos “quadros da qualidade do sucesso” que se refere à monitorização dos resultados de nível 3, situados entre os 50% e os 60%, de forma a compreender a consolidação de conhecimentos adquiridos pelos alunos. Dado o esforço de não retenção, esta foi uma das medidas implementadas para o acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

“Quanto ao Plano Anual de Atividades, a equipa de docentes da avaliação interna em conjunto com as docentes de Tecnologias de Informação e Comunicação procederam à elaboração de um documento que é preenchido via online, através de um link de acesso para docentes e alunos. Este documento permite que no final da avaliação de cada atividade, os resultados surjam em forma de gráfico, o que possibilita observar quais as

competências trabalhadas de acordo com o perfil do aluno, bem como, refletir sobre as menos trabalhadas, para que se possa proceder a reajustes na elaboração das atividades constantes no plano.” É demonstrada a monitorização e avaliação do Plano Anual de Atividades, tentando obter uma leitura fácil e rápida que permita o reajuste de estratégias. Simultaneamente, verifica-se o envolvimento de alunos, pais e encarregados de educação no processo de avaliação.

4.3.4. Atas de Conselho Pedagógico

“A equipa multidisciplinar de apoio à inclusão apresentou os indicadores de eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão previstas na Lei nº 116/2019, de treze de setembro, e propôs a criação de um documento, com grelha apensa ao relatório trimestral, com os indicadores do desempenho escolar, de forma a possibilitar uma avaliação efetiva das medidas por parte da equipa. O Conselho Pedagógico apreciou os descritores apresentados e propôs a integração da grelha no relatório trimestral.” Observa-se a análise e a elaboração de instrumentos de trabalho, por forma a melhorar o acompanhamento dos alunos por parte da respetiva equipa.

“A partir da análise do REPA e dos RIPA, o Conselho de Turma deve definir estratégias a implementar para mitigar as dificuldades reveladas pelos alunos.” Demonstra-se a análise dos relatórios respeitantes à avaliação externa e as recomendações efetuadas a partir destes.

“Conforme é mencionado no documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* deverá ser preocupação de todos os docentes promover a sua envolvência de modo a que aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser, seja uma realidade ao alcance de todos durante a escolaridade obrigatória.” Observa-se o conhecimento de documentos estruturantes e a intenção de que todos os alunos adquiram competências diversas à saída do ensino básico.

“Seguidamente a Presidente referiu que se deverá proceder à atualização do Plano de Ação Estratégica do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Salientou ainda que todas as ações a desenvolver no âmbito deste programa deverão incidir nas turmas do primeiro ciclo, nomeadamente primeiro e segundos anos, uma vez que este ciclo se reveste de primordial importância na vida futura dos alunos, podendo assim, prevenir o insucesso e o abandono escolar. (...) As medidas já implementadas terão continuidade neste ano letivo sendo sempre objeto de avaliação relativamente aos resultados alcançados por cada aluno. Informou que a docente de 1º Ciclo, X, irá partilhar horário na turma de primeiro e segundo anos, valorizando aprendizagens e colmatando eventuais dificuldades, sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática. O modelo a seguir será o da coadjuvação. Este conselho aprovou a proposta da Presidente de alargar a coadjuvação ao segundo e terceiro ciclos, consoante a disponibilidade de recursos humanos. Igual medida será alargada à turma de nono ano, em português e matemática no sentido de assegurar melhores aprendizagens e o sucesso nas provas finais de ciclo.” Percebe-se a intenção de melhorar documentos estratégicos do agrupamento, de forma a providenciar mais e melhores momentos de apoio para os alunos que deles necessitam. Presta-se a devida atenção ao insucesso e ao abandono escolar. Da mesma forma, é visível a utilização de recursos para melhorar as aprendizagens, incentivando-se a coadjuvação e o trabalho colaborativo.

“...os documentos que dizem respeito aos critérios de avaliação foram alvo de uma demorada discussão e foi opinião unânime de que vão ao encontro das orientações inscritas nos documentos “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” e “Aprendizagens Essenciais”, assumindo os departamentos a continuidade desta discussão pedagógica, tendo em conta a formação que os docentes vão frequentar.” Verifica-se o cuidado com a atualização dos critérios de avaliação em uso no agrupamento e com a sua adequação aos documentos orientadores. Evidencia-se a adequação de formação contínua à necessidade do contexto.

“... sendo um tema de reconhecida complexidade a avaliação deverá ser um processo progressivo de aperfeiçoamento visando a adequação às situações e a articulação entre as várias técnicas e instrumentos, não esquecendo que diferentes instrumentos de

avaliação possibilitam a recolha de diferentes tipos de informação.” Denota o cuidado com a avaliação realizada e frisa as diferentes modalidades de avaliação, colocando-a ao serviço das aprendizagens dos alunos.

“Este conselho recomendou ao Departamento do Pré-escolar a realização das atividades propostas, bem como uma maior participação nas atividades do agrupamento, sendo que as turmas não têm de esperar uma pela outra, para a realização destas ou outras atividades.” Observa-se a plena assunção das competências do Conselho Pedagógico, fazendo recomendações e apelando à inclusão de todos os níveis de ensino na concretização das atividades do agrupamento.

Durante a leitura e análise de dados foram realizadas considerações e realçadas evidências, à luz da fundamentação teórica, sendo estas devidamente enquadradas e contextualizadas. Assim, o capítulo seguinte é dedicado às considerações finais.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSÃO

5.1. Considerações finais

Durante os últimos anos, a preocupação dos governos em relação à qualidade da educação tem estado manifesta em suas políticas. Muitas são as respostas que têm sido dadas à pergunta: O que é qualidade em educação? Algumas delas têm significação semelhante, outras variam em pequenos detalhes, inúmeras apresentam diferenças substanciais. Enunciado de várias formas, o conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

Davok (2007: 505)

Inicialmente, traçaram-se objetivos e colocaram-se interrogações que respondessem adequadamente à questão: *Qual a percepção dos professores sobre a qualidade das aprendizagens efetuadas no Agrupamento de Escolas?*

Perante a análise de dados efetuada, na qual se avançaram já algumas considerações sobre “qualidade das aprendizagens” e de acordo com o enquadramento teórico realizado, com o qual o autor se revê, podemos então concluir.

A forma como a escola organiza, estrutura e avalia o seu trabalho é decisiva para o seu sucesso e para a interpretação e compreensão do conceito de qualidade no seu contexto. Existindo hoje uma escola de sucesso, no que aos resultados se refere, a escola em estudo, procurou verificar e monitorizar a “qualidade do sucesso”, expressão por si utilizada em vários documentos. Pretende-se então analisar quais os níveis inferiores a três existentes, a quem foram atribuídos e quem os atribuiu e o mesmo é realizado relativamente aos restantes níveis. Os alunos cujo nível se situa entre os 50% e os 60% da sua avaliação sumativa são alvo de uma análise pormenorizada. Quantos são por ano de escolaridade e no universo escolar e que percentagem representam dentro do grupo genericamente chamado de sucesso (ou por alguns apelidado de “positivo”), ou seja, acima de 50% da sua avaliação. O facto de um aluno transitar sem qualquer nível inferior a três não significa que não seja alvo de análise, nem tão pouco que a qualidade das aprendizagens está assegurada, procedendo-se à monitorização dos resultados alcançados. Após uma primeira análise realizada em Conselho de Turma, a mesma é retomada em Conselho Pedagógico e posteriormente nos Departamentos, devendo estes

analisar especificamente as situações que lhe dizem respeito e apontar soluções. Estes resultados são apresentados e discutidos com a comunidade, em sede de Conselho Geral. Os procedimentos descritos demonstram a intenção da escola obter aprendizagens de qualidade, não se preocupando apenas em obter uma avaliação sumativa que contrarie a retenção.

O contexto sociocultural, por si só, é condicionador ou potenciador de aprendizagens. De acordo com Alvarez (2006: 106) deve ser questionado “todo o modelo de qualidade que não tenha em conta seriamente o estudo e influência do contexto sociocultural no rendimento dos alunos.” O concelho em questão, reconhecidamente desfavorecido, quer pela situação geográfica, quer pela oferta cultural ou de emprego, condiciona as aprendizagens dos seus alunos. Apuramos que o corpo docente, experiente, conhecedor do meio, adequa estratégias e práticas, realizando atividades diversificadas por forma a interessar e a dotar os seus alunos de conhecimentos abrangentes, que ampliem o seu círculo de vivências e que os façam questionar o mundo que os rodeia. Os docentes preocupam-se em conhecer os alunos. Estamos perante uma “escola para todos”, uma escola inclusiva. Fruto do conhecimento do meio e do diagnóstico realizado, os ritmos de aprendizagem são respeitados e os recursos utilizados por forma a promover a igualdade de oportunidades. Mas mais importante, será a tentativa de que cada aluno, independentemente do seu ponto de partida, atinja os melhores resultados possíveis em função de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação desenvolvido. Importa, como refere Formosinho (2009: 3), afirmar “uma igualdade de oportunidades que não conduza a uma desigualdade de resultados mais de acordo com a desigualdade de condição, económica, social e cultural.” A individualização do ensino é uma necessidade e uma preocupação, estando no presente ano letivo identificados 66 alunos que beneficiam de medidas ao abrigo do Decreto Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho, respetivamente 39 medidas seletivas e/ ou adicionais e 27 universais, o que representa 24,7% dos alunos do ensino básico do agrupamento. Pelo descrito, a escola desenvolve um importante papel na vida local, estando os docentes conscientes da influência do meio e do trabalho a realizar, reconhecendo e integrando conhecimentos previamente adquiridos pelos

alunos, motivando para o conhecimento e para o crescimento enquanto indivíduo/cidadão.

Tratando-se de um concelho de pequenas dimensões, em que os contatos estão facilitados, são perceptíveis as parcerias e, de alguma forma, uma atitude de interajuda por parte dos vários elementos da comunidade, quer institucional, quer individualmente. Quando convidados, familiares ou vizinhos dos alunos, deslocam-se à escola para transmitirem conhecimentos, promovendo a preservação e a identidade cultural. Frequentemente, a comunidade é convidada a participar e a assistir às atividades desenvolvidas. A autarquia colabora, nomeadamente, com a cedência de espaços e as visitas de estudo sem qualquer limite de viagens, permitindo abrir horizontes e estimular a curiosidade para a aprendizagem.

Apesar da existência de famílias menos funcionais, que não reúnem competências para prestar o acompanhamento devido aos seus educandos, na generalidade, os pais são presentes e colaborantes, o que os coloca como facilitadores do processo educativo.

O corpo docente sente o reconhecimento do seu trabalho na comunidade, o que tem um significado especial, numa altura em que a profissão docente tem sido desvalorizada, facto que por si só será um bom indicador de qualidade.

O Projeto Educativo é conhecido, tido em conta nas práticas letivas e avaliada periodicamente a sua prossecução. Embora pretendendo responder a critérios de qualidade, o mesmo é condicionado pela avaliação externa, que determina a mensurabilidade de todo o processo educativo e de toda a vida escolar. Como vimos, existem aspetos pouco mensuráveis, subjetivos, que fazem parte do processo por inerência, daí que exista alguma dificuldade em reconhecer, em termos absolutos, que o Projeto Educativo está centrado no aluno. A tentativa de encontrar respostas para as questões levantadas no relatório da avaliação externa, levam a que o documento inventarie uma série de atividades, que os professores consideram dispensáveis, que pouco acrescentam ao processo de ensino – aprendizagem e que consomem recursos necessários ao ato de ensinar e de aprender. Ou seja, mais que responder a um diagnóstico e a um determinado contexto, o documento carrega uma carga burocrática, associada à permanente e exigente necessidade de alcançar objetivos e metas nele

traçados, que desvirtua o processo e retira o foco daquilo que é mais importante – o aluno.

O Plano Anual de Atividades deve contribuir para a concretização do projeto educativo. Verifica-se que o plano, elaborado anualmente, é extenso, diversificado e que, apesar de uma maior envolvimento de um ou de outro departamento ou grupo disciplinar, tenta incluir toda a escola e comunidade. A avaliação da sua concretização faz-se trimestralmente, apreciando-se o número de atividades propostas, as realizadas e sua avaliação, o seu impacto na avaliação dos alunos, o número de alunos envolvidos, a interdisciplinaridade gerada, a articulação entre ciclos, o cumprimento dos objetivos e as parcerias que geradas. Para tal, alunos, pais e professores são convidados a responder a um questionário, procedendo-se posteriormente à elaboração de um relatório, documento que será analisado em Conselho Pedagógico, nos Departamentos Curriculares e no Conselho Geral.

A avaliação é indissociável das aprendizagens de qualidade. Através da consulta documental verificamos que o agrupamento tem em consideração, nos seus critérios de avaliação, as três modalidades de avaliação previstas nos documentos legais: diagnóstica, sumativa e formativa.

A avaliação diagnóstica é usual realizar-se no início do ano letivo e pretende dar indicações acerca das aprendizagens efetuadas pelo aluno no ano anterior. Concretiza-se de diferentes formas, recorrendo-se a diferentes estratégias e instrumentos avaliativos.

A avaliação final, sumativa, espelhada em pauta, deve refletir as aprendizagens do aluno numa determinada disciplina. Esta avaliação é aquela que melhor está evidenciada nos documentos orientadores e que são demonstrativos das opções da escola no que respeita a avaliação. Os critérios de avaliação gerais do agrupamento, atuais e elaborados no ano letivo 2019/2020, tentam traduzir o proposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e têm em conta áreas de competência, instrumentos de avaliação e classificação/ ponderação. Esta última, por sua vez, divide-se em três grandes blocos: conhecimento, com um peso de 35% na avaliação final, capacidades, também com 35% de peso na avaliação do aluno e atitudes e comportamento, às quais são atribuídos 30% da avaliação final. Na altura em que este estudo se efetua, verifica-se a intenção da escola

em alterar estes critérios de avaliação, sendo o aluno avaliado globalmente, ao invés do atrás referido, adequando o processo avaliativo ao espírito da flexibilização curricular em curso.

Pinto (2016) refere-se à avaliação como:

Concebida como uma medida, que se destinava a informar vários processos administrativos de organização (por ex. organização de turmas) e gestão dos sistemas educativos (ex. retenção, transição de ano ou ciclos de estudos), a avaliação é hoje entendida como um processo de decisão compreensiva contextualizada (Weiss, 1996), como um processo de construção social (Pinto, 2002) orientada para sustentar uma utilização pedagógica, ou seja, uma intervenção reguladora das aprendizagens. Estas diferentes formas de olhar a avaliação ocorreram mais rapidamente no plano teórico que no prático (Dominicé, 1979). Assim, é natural que a imagem da avaliação como medida seja ainda muito forte, até pela sua manutenção no quadro das instituições e nos discursos políticos e sociais. De resto o facto de emergirem novas ideias e mesmo eventualmente práticas não significa que as novas substituam as mais antigas.

Pinto (2016: 3)

O conjunto de docentes que colaborou no estudo reconhece empenhar-se para que a avaliação sumativa reflita a qualidade das aprendizagens. Existe um claro esforço nesse sentido, baseando-se em diversos instrumentos de recolha e de reflexão sobre a matéria avaliável. Também o Conselho de Turma assume as suas competências analisando e avaliando percursos e tomando decisões sobre a avaliação proposta, garantindo uma decisão coletiva e uma avaliação ponderada e de qualidade. As aprendizagens são registadas em diferentes instrumentos de observação, vertidas num documento final que permite a verificação de todo o trabalho e evolução do aluno, procedimento que apela à reflexão sobre a avaliação, sendo por fim escrutinada pelo Conselho de Turma. Sendo um processo que se desenvolve a partir da observação, registo, reflexão e discussão, não se limita a ser a soma das partes para obter a avaliação final, mas demonstra a preocupação e a intenção da escola para que a qualidade das aprendizagens esteja devidamente refletida na avaliação sumativa. Faz sentido citar novamente a docente que, aqui lecionando há vários anos, refere “penso que eles (alunos) dominam os processos de aprendizagem muitíssimo melhor do que é usual na geração dos seus pais e a sua mundividência é francamente mais ampla que a deles”, o que demonstra o trabalho e o caminho percorrido pela escola na procura de um ensino e de aprendizagens de qualidade.

Haverá sempre algo por avaliar, incluindo as aprendizagens que se consideram de qualidade e que se realizam fora do espaço sala de aula, como sejam as que decorrem do Plano Anual de Atividades, da biblioteca ou da simples interação social. Mas necessitarão os professores de medir e pesar todas as situações da vida escolar? Parece-nos que não, o que deverá ser avaliado é a atividade em si, de acordo com os objetivos que pretende alcançar. Aquelas que são realizadas fora da sala de aula e que eventualmente não sejam alvo de avaliação direta e consciente, refletem-se de forma significativa em aprendizagens e avaliações futuras, favorecendo o crescimento e o saber ser.

Outro aspeto a sublinhar prende-se com a avaliação formativa, de outro modo, como colocar a avaliação ao serviço das aprendizagens. Refere Fernandes (2006):

A avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX (ver, por exemplo, Scriven, 1967; Bloom, Hastings & Madaus, 1971), pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje (ver, por exemplo, Earl, 2003; Harlen & James, 1997; Sadler, 1998; Torrance & Prior, 2001). No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.

Fernandes (2006: 22)

Não tendo nenhum modelo de concretização ou documento orientador, a avaliação formativa é visível nas atas de departamento e nas quais se pode perceber a importância que esta tem no processo de aprendizagem, devendo assumir um carácter contínuo. Sendo um caminho a trilhar, as respostas ao questionário e à entrevista, ora de forma explícita, ora implícita, deixam perceber que estão a ser dados passos seguros nesse sentido. Com alguma facilidade é encontrada referência a este tipo de avaliação nas atas das reuniões de departamento, despertando esta vertente da avaliação o interesse por parte dos professores da escola, os quais frequentam uma formação neste âmbito. Existindo a preocupação em ter os documentos orientadores atualizados e adequados à sua realidade, a escola evidencia uma linha de condução que vai ao encontro das orientações do Ministério da Educação, o que, por vezes, se revela incompatível. Se por um lado, se sublinha a importância da avaliação formativa para o bom desenvolvimento das aprendizagens, por outro, é sobre a avaliação sumativa que as preocupações ainda recaem de forma mais evidente. Ou seja, a avaliação sumativa é aquela que define a

transição ou a retenção de um aluno, é aquela que mais facilmente é perceptível e acerca da qual os pais mais facilmente se manifestam. A avaliação formativa, podendo envolver a família, estabelece uma relação próxima entre aluno e professor, cujo processo nem sempre é visível a partir de casa. Por outro lado, apesar da atual flexibilização curricular ou de alguma autonomia de que a escola possa gozar, a escola está obrigada a apresentar resultados, e estes, tomam a forma de avaliação sumativa.

De acordo com o quadro teórico explorado, a colegialidade e o trabalho colaborativo são outros fatores a considerar quando falamos de aprendizagens de qualidade. Mesmo considerando a hipótese de inicialmente ter existido uma colegialidade forçada, como é referida, entre outros autores, por Alonso (2002), as respostas ao questionário e à entrevista demonstram que são processos vividos e interiorizados em que o Conselho de Turma se assume como espaço de discussão e decisão. Se os documentos orientadores apontam hoje para a necessidade deste tipo de trabalho, a recolha de dados, nomeadamente a pesquisa documental, demonstra estarmos perante uma prática já enraizada, tanto no que se refere à colegialidade, como ao trabalho colaborativo. Assiste-se ao desenvolvimento de um processo democrático e negociado, em que a participação de cada um e de cada grupo se assume como eixo estruturante. “Da deriva resultam sinergias para o trabalho em parceria, colaborativo, em torno de projetos comuns, assumidos, mais do que uma necessidade, como a marca da cidadania”, Viana (2011: 171). A experiência proporcionada pela anterior “Gestão Flexível do Currículo”, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, criou raízes e dinâmicas que ainda hoje persistem, facilitando a implementação do Dec. Lei nº 55/ 2018. A interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo concretizam-se na realização de projetos conjuntos, levados à prática na sala de aula e fora dela. Estes podem ser pequenos projetos para a leção de conteúdos comuns, em diferentes disciplinas, como projetos maiores envolvendo várias disciplinas ou a totalidade do Conselho de Turma. Quem chega de novo integra-se naturalmente nas equipas de trabalho, assimilando dinâmicas de uma verdadeira cultura de escola, até porque “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou decisão superior”, Nóvoa (2009: 32). Desde há algum tempo está previsto que os Conselhos de Turma tenham uma hora semanal destinada à

preparação deste tipo de trabalho, concretizando-se desta forma o trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade, refletindo-se e assumindo-se decisões partilhadas, tal como preconizado por Morgado (2011: 62), que refere ser necessário “um conjunto de mudanças de cariz organizacional, desde logo ao nível da elaboração dos horários dos docentes, de forma a que disponham de períodos de tempo comuns para poderem desenvolver este tipo de trabalho”.

O conhecimento do outro, o envolvimento nas equipas de trabalho e o bom ambiente vivido fomentam esta prática. Parâmetros relevantes na qualidade do trabalho e nas aprendizagens realizadas.

Para além das orientações do Ministério da Educação, a escola tem canalizado recursos no sentido da concretização do apoio individualizado dos alunos. Este apoio é realizado, nomeadamente, através dos professores de educação especial, das coadjuvações e das tutorias. Conforme atrás referido, podem coexistir três professores na sala de aula, formando grupos de trabalho e tentando responder em devido tempo às necessidades evidenciadas pelos alunos. Para além do trabalho em sala de aula, o professor titular da turma planifica as atividades a realizar com os coadjuvantes, tal como a avaliação que, sendo responsabilidade do professor titular da turma é realizada também conjuntamente. O trabalho e os resultados obtidos são frequentemente questionados em Conselho Pedagógico e em Departamento, procurando a justificação e a rentabilização de recursos.

O trabalho colaborativo observa-se ainda na coadjuvação ao 1º Ciclo e na articulação vertical. A monodocência que caracteriza este ciclo de escolaridade, não impede que o professor titular de turma seja coadjuvado em áreas específicas como a Expressão Musical, a Expressão Físico Motora, o Português ou a Matemática, ou ainda, pontualmente, nas Ciências Experimentais. Este trabalho permite que os docentes de 2º Ciclo conheçam melhor o programa e os conteúdos de 1º Ciclo otimizando a articulação vertical.

A tutoria é outra prática que implica trabalho colaborativo e que persegue dois objetivos: A melhoria comportamental, procurando-se docentes de referência para os alunos e a melhoria de resultados, através do acompanhamento ao estudo na situação de alunos

que careçam do mesmo em casa. Esta medida, para além dos objetivos enunciados, permite ainda uma melhor aceitação dos alunos na turma e um reforço da sua autoestima, que se traduz na confiança necessária para se expor e abordar assuntos na sala de aula.

A satisfação docente é outro aspeto fundamental para a qualidade do trabalho realizado e dos resultados esperados. O reconhecimento do seu trabalho pelos alunos, pelos pais e encarregados de educação, pelos seus pares e comunidade em geral é motivador. O espaço físico, os recursos materiais e humanos existentes, satisfazem as necessidades da prática letiva, excetuando o pessoal não docente conforme atrás referido. Confrontados com as expectativas quanto aos resultados alcançados, os docentes mostram-se bastante satisfeitos, apesar de, a este respeito, podermos considerar que a insatisfação, de alguma forma, ser inerente à profissão. Sabendo que a situação se agravou no início do séc. XXI, como tão bem retrata Nóvoa (1990), maior significado tem a satisfação expressa pelos docentes.

Mais do que uma profissão desprestigiada aos 'olhos dos outros', a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior; a ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de 'funcionários' do que de 'profissionais autónomos'.

(Nóvoa, 1990: 11).

Quanto à organização e liderança é parecer dos docentes que as opções assumidas pela direção favorecem a qualidade das aprendizagens. Valoriza-se o domínio de ferramentas que permitam a concretização de “metas nas esferas do Mercado (angariação de verbas, projetos e parcerias; inovação tecnológica; oferta educativa; indicadores de procura), do Estado (eficiência dos processos e eficácia dos resultados, com monitorização e avaliação; qualidade e excelência) e da Escola (cultura organizacional da escola)”, Torres (2011: 29). Apesar disso, transparece igualmente “um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e recetivo, orientado por uma lógica de prestação de contas” (idem).

As estruturas intermédias desempenham bem as suas funções, os professores sentem-se implicados na estratégia e os documentos orientadores internos promovem as aprendizagens de qualidade, apesar de alguns aspetos relativos ao Projeto Educativo poderem ser melhorados, como já referido. O processo de autonomia, ainda num estado

embrionário, permite assumir algumas opções que respondem adequadamente a necessidades e dificuldades diagnosticadas, particularmente, no que se refere à contratação de técnicos, como psicólogo ou terapeuta da fala. Alvarez (2006), citando Beare & Caldwell (1992), refere:

A liderança efetiva possui uma visão de futuro para a instituição, que lhe permite atuar sobre o sistema de incentivo pessoal, de distribuição, da autoridade, sobre a formação dos professores, a implicação destes no desenvolvimento da política e estratégia da escola e sobre a mudança cultural da organização.

Alvarez (2006 :107)

No que concerne à entrevista e à análise documental, verificamos uma gradual melhoria de resultados escolares ao longo dos últimos tempos, sendo referido pelos docentes a consistência de resultados, o conhecimento e a atenção dada ao contexto sociocultural, o percurso trilhado e o trabalho colaborativo, aspetos imprescindíveis para a boa prossecução de resultados. Esta melhoria revela-se também nos resultados obtidos na avaliação externa (exames e provas de aferição) demonstrando que a escola soube fazer a leitura dos resultados e efetuar as correções que se impunham, sendo estes, normalmente, superiores à média nacional.

Outro indicador que parece ser significativo é o facto de não existir qualquer caso de abandono escolar desde há muitos anos. As retenções são raras, enquadrando-se os alunos nas medidas previstas no Decreto Lei nº 54/ 2018 de 6 de julho, estabelecendo a escola um contato estreito com os respetivos encarregados de educação e, sempre que necessário, com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Voltando à questão inicial que norteou a presente investigação, podemos responder que o trabalho efetuado no agrupamento gera aprendizagens de qualidade e que os professores estão conscientes das mesmas, possuindo uma perceção clara dos resultados alcançados, visíveis e reconhecidos pela comunidade.

Analisando as opções metodológicas, estas mostraram ser apropriadas, permitindo responder adequadamente às questões de investigação e objetivos delineados.

5.2. Limitações e possibilidades de investigação futura

Considerando que o estudo respondeu adequadamente aos objetivos traçados, seria imprudente não referir algumas limitações causadas pela crise pandémica instalada na altura em que a presente investigação foi levada a cabo. Entre outros, o confinamento gerou a necessidade de trabalhar à distância, nomeadamente, na recolha de dados por inquérito e entrevista.

No que concerne a possibilidades de investigação futura e decorrente da crise pandémica já referida, a escola organizou-se, distribuindo computadores e *tablets* de forma a suprimir a falta de equipamentos. A autarquia assegurou o acesso de banda larga. Os professores procuraram a plataforma digital que lhes pareceu mais adequada e alteraram planificações, estratégias e metodologias para melhor responder à situação. Desta forma, torna-se aliciante perceber a capacidade de adaptação da instituição-escola e dos docentes ao ensino à distância, assim como a qualidade das aprendizagens realizadas durante este período.

Face às conclusões obtidas neste estudo e tentando compreender o impacto da qualidade das aprendizagens efetuadas nesta escola a longo prazo, parece-nos igualmente interessante acompanhar o percurso dos alunos nos ensinos secundário e superior, bem como, as suas opções profissionais, por forma a confirmar as aprendizagens realizadas.

Como já referido, os docentes do agrupamento frequentaram durante o presente ano letivo, uma ação de formação no âmbito da avaliação formativa. Ou seja, como colocar a avaliação ao serviço das aprendizagens e tornar a avaliação formativa a principal modalidade de avaliação em uso na escola. Será, pois, pertinente perceber, que influencia terá esta prática na qualidade das aprendizagens.

Referências bibliográficas e outros recursos

Aires, Luísa (2011) Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Alonso, Luísa (2002). Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das concepções às práticas Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Alvarez, Manuel (2006). Qualidade e Liderança em Educação, in Revista do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Alves, José Matias (2017). Autonomia e Flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional, in Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores Porto: Universidade Católica Editora.

Andrade, S. (2017). Motivação, uma necessidade intrínseca do ser humano... Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?motivacao-uma-necessidade-intrinseca-do-ser-humano&codigo=AOP0443 [13 de fevereiro de 2021]

Azevedo, Joaquim (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? in Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos, Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, Rui; Fernandes, Eduardo; Lourenço, Horácio; Barbosa, João; Silva, José Manuel; Costa, Luís; Paulo, Simões Nunes (2011) - O projeto educativo no contexto dos instrumentos de gestão e de autonomia da escola. Recursos e Dinâmicas. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Barroso, João (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia. Porto: Edições ASA pp. 63 – 94.

- Barroso, João (2005). "Cultura, cultura escolar, cultura de escola" in João Barroso (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, João (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: João Barroso, org. O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.
- Bell, J. (1997). Como Realizar um Projeto de Investigação. 3ª edição. Lisboa: Gradiva
- Benavente, Ana (2001). Revista Iberoamericana de Educación. Nº 27, pp. 99-123
qualidade ou qualidade com selecção social. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Bento, A. (2008). "Desafios à Liderança em Contextos de Mudança", in Educação em Tempo de Mudança. Universidade da Madeira.
- Bush, Tony (2008). "Models of educational leadership" in Tony Bush (2008). Leadership and management development in education. London: Sage Publications. Capítulo 2.
- Canário, Rui (1995). Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, Clara Pereira & Chaves, José Henrique (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Universidade do Minho. pp. 221-243.
- Carvalho, Renato G. Gomes (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria, Revista Iberoamericana de Educación, vol.39, 1 a 9.
- Davok, Delsi Fries (2007) Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Volume: 12, Issue: 3, pp. 505-513 Universidade de Sorocaba, Brasil.
- Ethier, GÉRARD (1989) La Gestion de l'Excellence en Education, Presse de l'Université du Québec.
- Fernandes, Domingos (2006) Para uma teoria da avaliação formativa Universidade de Lisboa, Portugal Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), pp. 21-50, CIEd - Universidade do Minho.

Fernandes, Domingos (2007) - A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. In Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600.

Fernandes, Domingos (2014) Avaliações externa e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação(im)possível, in Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Ferreira, R. (2020.01. 22). A desvalorização das competências para ensinar: mais uma machadada na profissão docente. Disponível em: <https://www.comregras.com/a-desvalorizacao-das-competencias-para-ensinar-mais-uma-machadada-na-profissao-docente/> [14 de fevereiro de 2021]

Flick, U. (2005), Métodos Qualitativos na Investigação Científica, Lisboa, Monitor.

Flores, J. (1994). Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A..

Formosinho, João (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In AAVV, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2008). Currículo e organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Braga, Universidade do Minho.

Formosinho, João (2009) Democracia, gestão e autónoma da escola: a governação por contrato. Bragança, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Formosinho, João (2011) A cidadania e a democracia nas escolas. Guimarães, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda.

Herdeiro, Rosalinda & SILVA, Ana Maria (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente.

Guodemar, Jesús; Fernández, Pablo García; González, Eva Rodríguez; De La Torre, Carlos (2006). Modelos educativos: del Taylorismo al e-learning, Saberes - Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales. Villa Nueva de La Canada, Universidade Alfonso X El Sábio.

Benson, John T. 2000 – Características de Escolas Eficazes, in Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, Wisconsin Department of Public Instruction. Tradução autorizada: Universidades Lusíada.

De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade, Lisboa.

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2014). Avaliação, qualidade e equidade. Porto. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Lemos, Valter (2014) Avaliação externa e melhoria das aprendizagens: uma relação compatível? in Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (1996) Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2007). Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas.

Morgado, José Carlos (2011). Desígnios para um Currículo Democrático in A Cidadania e a Democracia nas Escolas. Guimarães, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, pág. 51 a 68.

Nóvoa, António (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Nóvoa, António (2009). Professores: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

- Viana, Isabel (2011) A Cidadania no Imaginário da Educação Urbana, um valor com perfil tecnológico in A Cidadania e a Democracia nas Escolas. Guimarães, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, pág. 165 a 176.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). Formação e Avaliação de Professores. Coleção Escola e Saberes, Porto: Porto Editora.
- Pascagaza, Ernesto F. & Pereira, Sthefano V. (2018) Aproximación reflexiva sobre la evaluación de la calidad educativa. Boletín Redipe, ISSN-e 2256-1536, Vol. 7, Nº. 10, páginas 59-79.
- Perrenoud, Philippe (1999) Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra.
- Pinto, Jorge (2016) A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas, in Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. Bolema, n. 25, pp.105-132
- Prodanov, Cleber Cristiano; Freitas, Ernani Cesar (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- Quivy, R. & Champenhoudt, L. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. (5.ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Santos del Real, Annette (2001), Pañorama sobre la igualdad de oportunidades educativas en secundaria, ponencia presentuaja en el Taller Nacional de Actualización de los Programas de Asignatura Opcional en Educación Secundaria, 25 de julho, México, SEP.
- Santos Guerra, Miguel (1995). La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora. Málaga: Aljibe.
- Saraiva, M.M., E. Reis, V. Roldão (2006), "Conceituar a qualidade de ensino: uma aplicação prática no ISCTE e na Universidade de Évora", Economia e Sociologia, 81, 63-79.

Serra, Paula & Galvão, Cecília (2014) Exames nacionais de Biologia e Geologia e Avaliação Formativa: Uma Reconciliação in Avaliação Externa e Qualidade das aprendizagens. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.

Torres, Leonor Lima (2011) – “Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições”, in A cidadania e a democracia nas escolas: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda. Universidade do Minho.

Trindade, Armando Rocha (2005), - "A eficácia do ensino: indicadores, métodos e instrumentos". In "Educação a distância: percursos". Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Woods, Peter (1987/1998) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Temas de educación. Paidós/MEC.

Yin, R. (1993). Applications of case study research. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Commission of the European Communities (2001), Brussels. Disponível em: http://www.ige.minedu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=

[11 de agosto de 2020]

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/qualidade> [07 de agosto de 2020]

Normativos legais consultados

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto Lei nº 54/ 2018 de 6 de julho, estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto Lei nº 55/ 2018 de 6 de julho, Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho Normativo nº 98-A/92 de 19 de junho, aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

Decreto lei nº 6/ 2001 de 18 de janeiro, aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-lei no 74/2004 de 26 de março, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Despacho nº 113/ME/93, de 23 de junho, aprova o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE), publicando em anexo o respetivo regulamento, e cria uma unidade de gestão a funcionar no Instituto de Inovação Educacional.

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de fevereiro de 2001, sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário.

Webgrafia

DGE – Direção-Geral da Educação - <https://www.dge.mec.pt/> [25 de novembro de 2020]

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência - https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03 [3 de março de 2020]

Município de Arronches - <https://cm-arronches.pt/> [25 de abril de 2020]

Outros documentos

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Arronches

Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas de Arronches

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

ANEXOS

Anexo I - Questionário

O inquérito que a seguir se apresenta destina-se à realização da dissertação com o título ***A Perceção dos Professores Sobre a Qualidade das Aprendizagens num Agrupamento de Escolas do Norte Alentejano*** a ser desenvolvida por Vítor Alberto Aragonês Miranda, professor do grupo 250, Educação Musical, no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta.

As questões que lhe são colocadas dizem respeito à escola em que está a lecionar.

As informações recolhidas são confidenciais e anónimas e utilizadas unicamente no âmbito do trabalho atrás referido.

Solicitando que seja o mais rigoroso possível nas suas respostas, agradeço antecipadamente pela disponibilidade demonstrada.

Caracterização do entrevistado

Género Masculino

Anos de serviço

Feminino

Anos de serviço neste agrupamento

Ciclo de docência 1º

2º

3º

Educação Especial

Cargos desempenhados (nos últimos 6 anos)

Diretor de Turma/ professor titular

Coordenador de Departamento

Coordenador de Projetos

Membro do Conselho Geral

Outros _____

Questões	Concordo em absoluto	Concordo bastante	Nem concordo nem discordo	Discordo bastante	Discordo em absoluto
1. Fora da sala de aula, os alunos também realizam aprendizagens.					
2. A classificação/ nível obtido no final do ano letivo é sinónimo de qualidade.					
3. O Projeto Educativo do agrupamento está centrado no aluno.					
4. As aprendizagens são valorizadas por pais e encarregados de educação.					
5. O trabalho realizado nas estruturas de decisão intermédia (conselho pedagógico, departamentos, conselhos de turma, conselho de docentes, ...) contribui para a qualidade das aprendizagens.					
6. O trabalho colaborativo praticado beneficia a qualidade das aprendizagens.					
7. O nível de envolvimento dos professores no trabalho colaborativo fomenta a qualidade das aprendizagens.					
8. Os processos sociais estabelecidos entre professores são relevantes para a qualidade das aprendizagens.					
9. As aprendizagens dos alunos correspondem às minhas expetativas docentes.					
10. Utilizo a avaliação para melhor responder às necessidades evidenciadas pelo aluno					
11. As opções assumidas pela direção (organização de horários e de espaços, distribuição de serviço, atribuição de cargos, elaboração e concretização do plano anual de atividades, ...) influenciam a qualidade das aprendizagens.					
12. Os documentos estratégicos (PAA, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Melhoria) do agrupamento promovem a qualidade das aprendizagens?					
13. O Projeto Educativo está centrado no aluno e reflete as necessidades diagnosticadas.					
14. Os recursos disponíveis (materiais, pedagógicos, tecnológicos) correspondem às necessidades exigidas a uma aprendizagem de qualidade.					
15. O Projeto Educativo do agrupamento centra-se nas orientações fornecidas pela avaliação externa.					
16. As indicações emanadas da avaliação externa contribuem para a qualidade das aprendizagens.					
17. O modelo de ensino em vigor proporciona a qualidade das aprendizagens.					
18. Os recursos humanos disponíveis respondem adequadamente à qualidade das aprendizagens.					

Anexo II – Organização da Entrevista

A presente entrevista destina-se à realização da dissertação com o título ***A Perceção dos Professores Sobre a Qualidade das Aprendizagens num Agrupamento de Escolas do Norte Alentejano*** a ser desenvolvida por Vítor Alberto Aragonês Miranda, professor do grupo 250, Educação Musical, no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta.

As questões que lhe são colocadas dizem respeito à escola em que está a lecionar.

As informações recolhidas são confidenciais e anónimas e utilizadas unicamente no âmbito do trabalho atrás referido.

Solicitando que seja o mais rigoroso possível nas suas respostas, agradeço antecipadamente pela disponibilidade demonstrada.

Questão de investigação		
“A Perceção dos Professores Sobre a Qualidade das Aprendizagens num Agrupamento de Escolas do Norte Alentejano”		
Data: Horário: Duração: 45 min		Local: Agrupamento de Escolas de Arronches Entrevistado:
TEMA	OBJETIVOS	QUESTÕES
A: Caraterização do entrevistado	1. Conhecer a entrevistada Compreender a relevância da entrevistada para o estudo	1.1 Quantos anos tem de serviço? 1.2 Quanto anos de serviço tem neste agrupamento? 1.3 Que cargos desempenha no presente ano letivo? 1.4 Que outras funções/ cargos já desempenhou no agrupamento?
B: Sucesso escolar	1. Explicitar o conceito de sucesso e os seus principais fatores	1.1. O que entende por sucesso escolar? 1.2. Tendo por referência a avaliação sumativa dos alunos, considera que a avaliação alcançada pelos mesmos é de sucesso? 1.3. Quais os fatores que identifica como necessários ao sucesso dos alunos?

	2. Saber se a comunidade educativa reconhece o sucesso	<p>2.1. De que forma os agentes da comunidade são facilitadores do sucesso educativo?</p> <p>2.2. Na sua atividade sente o reconhecimento da comunidade pelo trabalho realizado e pelos resultados alcançados?</p>
C: Qualidade das aprendizagens	1. Definir o que se entende por “qualidade das aprendizagens”	<p>1.1. O que entende por “qualidade das aprendizagens”?</p> <p>1.2. Quando atribui um nível (avaliação sumativa), entende estar a avaliar a qualidade das aprendizagens?</p>
	2. Identificar fatores que influenciem a qualidade das aprendizagens	<p>2.1. A avaliação sumativa, traduzida através dos níveis de avaliação (de 1 a 5), expressa devidamente a qualidade das aprendizagens?</p> <p>2.2. Considera que o sucesso educativo alcançado nos últimos anos, corresponde a uma aprendizagem de qualidade? Porquê?</p> <p>2.3. Que fatores influenciam a qualidade das aprendizagens na escola?</p> <p>2.4. Considera existirem fatores externos à escola que condicionam a qualidade das aprendizagens?</p> <p>2.5. Existem disparidades entre os resultados obtidos pelos alunos na avaliação interna e externa do agrupamento. Entende existir relação entre estas disparidades e a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos? Justifique.</p>
D: Identificação de áreas de sucesso e de qualidade	1. Identificar competências de sucesso e áreas de qualidade não avaliadas de forma quantificável (classificação).	<p>1.1. Considera que todas as atividades, processos, atitudes e aprendizagens são realizados conscientemente de forma a obter aprendizagens de qualidade?</p> <p>1.2. Considera existirem áreas ou aspetos não avaliados (de forma quantificada) mas que contribuem para a qualidade das aprendizagens?</p> <p>1.3. De que forma a avaliação pode contribuir para a qualidade das aprendizagens?</p> <p>1.4. Que fatores identifica como indicadores de uma aprendizagem de qualidade?</p>

Anexo III - Entrevista

A presente entrevista destina-se à realização da dissertação com o título ***A Percepção dos Professores Sobre a Qualidade das Aprendizagens num Agrupamento de Escolas do Norte Alentejano*** a ser desenvolvida por Vítor Alberto Aragonês Miranda, professor do grupo 250, Educação Musical, no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta.

As questões que lhe são colocadas dizem respeito à escola em que está a lecionar.

As informações recolhidas são confidenciais e anónimas e utilizadas unicamente no âmbito do trabalho atrás referido.

Solicitando que seja o mais rigoroso possível nas suas respostas, agradeço antecipadamente pela disponibilidade demonstrada.

1. Caracterização do entrevistado

1.1 Quantos anos tem de serviço?

1.2 Quanto anos de serviço tem neste agrupamento?

1.3 Que cargos desempenha no presente ano letivo?

1.4 Que outras funções/ cargos já desempenhou no agrupamento?

2. Sucesso escolar

2.1. O que entende por sucesso escolar?

2.2. Tendo por referência a avaliação sumativa dos alunos, considera que a avaliação alcançada pelos mesmos é de sucesso?

2.3. Quais os fatores que identifica como necessários ao sucesso dos alunos?

2.4. De que forma os agentes da comunidade são facilitadores do sucesso educativo?

2.5. Na sua atividade sente o reconhecimento da comunidade pelo trabalho realizado e pelos resultados alcançados?

3. Qualidade das aprendizagens

3.1. O que entende por “qualidade das aprendizagens”?

3.2. Quando atribui um nível (avaliação sumativa), entende estar a avaliar a qualidade das aprendizagens?

3.3. A avaliação sumativa, traduzida através dos níveis de avaliação (de 1 a 5), expressa devidamente a qualidade das aprendizagens?

3.4. Considera que o sucesso educativo alcançado nos últimos anos, corresponde a uma aprendizagem de qualidade? Porquê?

3.5. Que fatores influenciam a qualidade das aprendizagens na escola?

3.6. Considera existirem fatores externos à escola que condicionam a qualidade das aprendizagens?

3.7. Existem disparidades entre os resultados obtidos pelos alunos na avaliação interna e externa do agrupamento. Entende existir relação entre estas disparidades e a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos? Justifique.

4. Áreas de qualidade

4.1. Considera que todas as atividades, processos, atitudes e aprendizagens são realizados conscientemente de forma a obter aprendizagens de qualidade?

4.2. Considera existirem áreas ou aspetos não avaliados (de forma quantificada) mas que contribuem para a qualidade das aprendizagens?

4.3. De que forma a avaliação pode contribuir para a qualidade das aprendizagens?

4.4. Que fatores identifica como indicadores de uma aprendizagem de qualidade?

Obrigado pela colaboração.

Anexo IV - Declaração de consentimento do titular dos dados

(nome) _____, declara aceitar o tratamento dos seus dados pessoais, recolhidos através de inquérito e/ou entrevista, no âmbito do trabalho de investigação com o título "**Qual a percepção dos professores sobre a qualidade das aprendizagens efetuadas no Agrupamento de Escolas?**", realizado por Vítor Alberto Aragonês Miranda, incluído no Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta.

Declara ainda:

- Que o consentimento abrange todas as atividades de tratamento de dados realizadas no âmbito do trabalho referido;
- Saber que os dados recolhidos serão utilizados unicamente naquele trabalho e que serão guardados o tempo estritamente necessário à realização do mesmo;
- Os dados recolhidos dizem respeito ao exercício da sua prática profissional;
- A todo o tempo, nos termos da lei, lhe é garantido o direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos seus dados pessoais, podendo ainda opor-se ao tratamento dos mesmos através do email: viktor.a.miranda@gmail.com
- Prestar o presente consentimento de forma livre e voluntária.

Local: _____ Data ____/____/____

Assinatura: _____