



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Ranking e qualidade educativa. Uma relação
(im)provável? Um estudo em duas escolas
públicas**

Natália da Conceição Cordas Bonacho Camejo

Orientação: Professora Doutora Isabel José Bruno
Botas Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Ranking e qualidade educativa. Uma relação (im)provável?
Um estudo em duas escolas públicas**

Natália da Conceição Cordas Bonacho Camejo

Orientação: Professora Doutora Isabel José Bruno Botas Fialho

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

Évora, 2016

Agradecimentos

Após esta longa caminhada ter sido finalizada, chegou a altura de mencionar todos aqueles contribuíram para que todo este percurso fosse possível.

Começo por agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Isabel José Fialho pela forma como sempre me soube orientar, pela disponibilidade, abertura, paciência e amizade que sempre teve comigo e no trabalho de parceria que foi sendo desenvolvido, pelas aprendizagens e contributos que teve para o enriquecimento das minhas competências e saberes, pelos vários incentivos que me deu para continuar sempre e nunca desistir. Como tal, não poderia deixar de lhe prestar aqui o meu profundo e sincero agradecimento.

Ao meu marido e à minha família, por terem estado presentes, cada um à sua maneira, no apoio, na força, no incentivo e na confiança prestadas.

E a todas as pessoas que, direta ou indiretamente me apoiaram, demonstraram o seu apoio e confiança, como também a sua crítica construtiva para me levar a pensar no caminho que estava a construir.

Resumo

Ranking e qualidade educativa. Uma relação (im)provável? Um estudo em duas escolas públicas

Com o presente trabalho pretendemos compreender eventuais relações entre a posição de uma escola no ranking dos exames nacionais do 9.º ano do ensino básico e a qualidade do serviço educativo prestado. O estudo decorreu em dois agrupamentos de escolas com posições diferenciadas nas listas de ordenação (rankings) publicadas no ano de 2013.

Recolhemos informação através de entrevista aos diretores dos órgãos de gestão, análise documental e inquérito por questionário. Adotámos metodologia qualitativa e quantitativa cujos dados foram triangulados e analisados à luz do quadro teórico.

A posição bastante diferenciada entre os dois agrupamentos no ranking (249.º e 848.º, respetivamente) não parece estar relacionado com a prestação do serviço educativo, para além de a classificação ser a mesma nos relatórios de avaliação externa, as diferenças identificadas através dos questionários e das entrevistas são pontuais e pouco relevantes reforçando que efetivamente a posição no ranking diz muito pouco sobre o trabalho realizado nas escolas, sobre as suas dinâmicas e lógicas de ação.

Palavras-chave: prestação do serviço educativo, eficácia escolar, exames nacionais, 9.º ano do ensino básico, rankings

Abstract

Ranking and educational quality. An (un)likely relationship? A study in two public schools

With this study we aim to understand possible links between the ranking position of two different school based on the 9th grade's national exams results and the quality of educational services provided. The study took place in two groups of schools with different ranking positions published in 2013.

We collect information through interviews to the directors of the management bodies, document analysis and questionnaire survey. We adopted qualitative and quantitative methodology and data were triangulated and analyzed in the light of the theoretical framework.

The rather unique position between the two groups in the rankings (249 and 848, respectively) does not seem to be related to the provision of educational services, as well as the classification is the same in the external evaluation reports, the differences identified by questionnaires and interviews are timely and very relevant stressing that effectively ranking position says very little about the work done in schools, on its dynamics and logics of action.

Keywords: provision of educational services, school effectiveness, national examinations, 9th year of basic education, rankings

ÍNDICE GERAL

Índice de Tabelas	viii
Índice de Figuras	x
Lista de Siglas e Abreviaturas	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Contextualização da problemática	5
1.1. Avaliação externa de alunos e rankings.....	5
1.2. Avaliação externa de escolas e prestação do serviço educativo.....	14
1.3. Escolas eficazes.....	29
CAPÍTULO II – Trabalho Empírico	50
2.1. Opções metodológicas.....	50
2.2. Recolha de dados.....	51
2.3. Caracterização dos agrupamentos.....	54
2.4. Resultados, análise e discussão.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
Referências legislativas.....	113
APÊNDICES	114
Apêndice 1. Matriz do questionário.....	115
Apêndice 2. Questionário.....	121
Apêndice 3. Guião da entrevista.....	126
Apêndice 4. Transcrição das entrevistas.....	129
Apêndice 5. Análise das entrevistas aos diretores.....	157
Apêndice 6. Análise dos relatórios de avaliação externa de escola.....	163

Índice de Tabelas

Tabela 1. Taxa de transição dos alunos do AA (em percentagem) por disciplina na coorte 2010/11 a 2012/13.....	57
Tabela 2. Taxa de transição dos alunos do AB (em percentagem) por disciplina na coorte 2010/11 a 2012/13.....	59
Tabela 3. Distribuição dos professores inquiridos, por idade.....	61
Tabela 4. Distribuição dos professores inquiridos, por anos de serviço.....	61
Tabela 5. Distribuição dos professores inquiridos, por n.º de anos de serviço no agrupamento.....	65
Tabela 6. Matriz de análise dos dados do questionário.....	66
Tabela 7. Resultados das questões relativas a gestão articulada do currículo.....	67
Tabela 8. Resultados das questões relativas a contextualização do currículo e abertura ao meio.....	68
Tabelas 9 e 10. Resultados das questões relativas a utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos.....	69
Tabela 11. Resultados das questões relativas a coerência entre ensino e avaliação.....	70
Tabela 12. Resultados das questões relativas a trabalho cooperativo entre docentes....	72
Tabela 13. Resultados das questões relativas a adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos.....	74
Tabela 14. Resultados das questões relativas a adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais.....	75
Tabela 15. Resultados das questões relativas a exigência e incentivo à melhoria de desempenhos.....	76
Tabela 16. Resultados das questões relativas a metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens.....	77
Tabela 17. Resultados das questões relativas a valorização da dimensão artística.....	77
Tabela 18. Resultados das questões relativas a rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.....	78
Tabela 19. Resultados das questões relativas a acompanhamento e supervisão da prática letiva.....	79

Tabela 20. Resultados das questões relativas a diversificação das formas de avaliação.....	81
Tabela 21. Resultados das questões relativas a aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação.....	82
Tabela 22. Resultados das questões relativas a monitorização interna do desenvolvimento do currículo	83
Tabela 23. Resultados das questões relativas a eficácia das medidas de apoio educativo.....	84
Tabela 24. Resultados das questões relativas a prevenção da desistência e do abandono.....	85

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Distribuição dos professores inquiridos por sexo.....	61
<i>Figura 2.</i> Distribuição dos professores inquiridos por grau académico.....	62
<i>Figura 3.</i> Distribuição dos professores inquiridos por nível de ensino.....	62
<i>Figura 4.</i> Distribuição dos professores inquiridos por categoria profissional.....	63
<i>Figura 5.</i> Distribuição dos professores inquiridos por grupo de recrutamento.....	63
<i>Figura 6.</i> Distribuição dos professores inquiridos pelos departamentos curriculares...	64

Lista de Siglas e Abreviaturas

- AA - Agrupamento A
- AB - Agrupamento B
- AEC- Atividade de Enriquecimento Curricular
- AEE - Avaliação Externa da Escola
- CEF - Cursos de Educação e Formação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DAA – Diretor Agrupamento A
- DAB – Diretor Agrupamento B
- EFQM - Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional
- HMIE - Inspeção de Educação de Sua Majestade
- IAVE - Instituto de Avaliação Educativa
- IGE – Inspeção-Geral da Educação
- IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência
- MEC - Ministério da Educação e Ciência
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OCDE- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
- OECD - Organization for Economic Cooperation and Development
- OMEE - Observatório da Eficácia e da Melhoria das Escolas
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PCA - Percurso Curricular Alternativo
- PEC - Programa de Estabilidade e Crescimento
- PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- RAA – Relatório do Agrupamento A
- RAB – Relatório do Agrupamento B
- SICI - Conferência Internacional Permanente das Inspeções
- TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

O tema da avaliação de escolas é incontornável no cenário do mundo educativo e suscita, cada vez mais, o interesse dos decisores políticos e organizacionais no domínio educativo, assim como dos professores, pais e público em geral, pois todos anseiam saber se a educação garante qualidade na preparação das crianças e jovens para encararem os desafios da integração social e da competição das sociedades modernas.

Num período de recessão económica, dois fatores são destacados pela OCDE como deliberativos para a recuperação económica. Por um lado, evidencia-se a tónica no investimento em capital humano, no sentido de assegurar a aquisição de capacitação e competências relevantes e, por outro, acentua-se a necessidade de um sistema educativo eficiente (OCDE, 2009). As políticas educativas encontram-se a braços com um despique estratégico difícil que consiste em melhorar o nível de qualificação e de competência da população, indo ao encontro do referencial da Estratégia de Lisboa, no qual se reconhece o papel insubstituível da educação e da formação no desenvolvimento económico e tecnológico, na coesão social, realização pessoal e cidadania ativa (Eurydice, 2009) mas, contraditoriamente, são impostas medidas de contenção e austeridade definidas no próprio Programa de Estabilidade e Crescimento (PEC) 2010-2013.

O relatório da Eurydice (2009) sublinha esta tendência ao dar conta de que em Portugal têm sido implementadas medidas que colocam as escolas no centro das políticas educativas, qualificando-as, melhorando a sua gestão e organização diária, dando particular atenção aos resultados dos alunos, como meios de reduzir os níveis de insucesso e de abandono escolar. O governo, o XVIII em Portugal, enaltece o *slogan* “*Mais e melhor educação para todos*” no seu programa de legislatura. Na educação propõe-se levar a cabo a consolidação e aprofundamento das medidas anteriormente tomadas. O programa salienta objetivos como a universalização da frequência básica e secundária, qualificar e certificar jovens e adultos sem habilitações, desenvolver programas de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, fortalecer os recursos, as condições, o papel e a autonomia das escolas e valorizar o trabalho e a profissão docente (Programa XVIII Governo, 2009).

No entanto, múltiplas são as vozes que declaram que o papel do Estado está a sofrer uma transformação, do “*Estado Educador*” para o “*Estado Avaliador*” (Afonso, 2002), nos sistemas educativos em toda a Europa. Em Portugal, esta tendência também se tem revelado no reforço dos mecanismos de avaliação externa, como os exames, na reconversão inspetiva nos programas de avaliação externa das escolas (Afonso, 2002), em contraponto a uma crescente autonomia das escolas. A avaliação sobressai como um fator de regulação e de governabilidade sob a alegação da prestação de contas (Azevedo, 2005).

Porém, a avaliação organizacional das escolas jamais pode ser meramente circunscrita à apreciação dos resultados conseguidos pelos alunos nos exames nacionais. O governo, com o programa de avaliação externa, adota também a avaliação como uma imposição de melhoria do sistema e das escolas, como um método de revalorização e, principalmente, como meio de “evitar as injustiças do reducionismo dos *rankings*”, promovendo uma informação mais ampla, plural e contextualizada (Rodrigues, 2007).

Em 2002, foi publicada a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, ainda em vigor, que delibera o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Na Lei é feita a alusão à escola como organização e que a sua avaliação se deve estruturar na autoavaliação e na avaliação externa (artigo 5.º), avocando que esta tem “carácter obrigatório” (artigo 6.º).

Atualmente este programa de avaliação externa centraliza-se na análise dos domínios chave da atividade das escolas, *Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão*.

Assim, com o presente trabalho pretendemos realizar uma investigação que nos permita identificar possíveis relações entre a posição de uma escola no ranking dos exames nacionais e a qualidade do serviço educativo prestado. O objetivo é realizar um estudo comparativo entre duas escolas com posições diferenciadas na lista de ordenação (ranking). Pretende-se proceder a uma reflexão sobre a escola enquanto organização e analisar os resultados dos alunos em relação aos processos pedagógicos e organizacionais de cada uma das instituições.

Procuramos, então, responder às seguintes questões:

- Que relação existe entre a posição das escolas no ranking e a prestação do serviço educativo?

- O resultado da escola no ranking é um indicador de sucesso educativo?

Estas questões foram operacionalizadas noutras no sentido de aprofundar o estudo:

1. Quais os fatores de eficácia, ao nível da prestação do serviço educativo, nas escolas em estudo? (aplicação de questionários a professores)

2. Quais as diferenças e as semelhanças, na prestação do serviço educativo, nas duas escolas em estudo?

3. Como evoluíram os resultados dos alunos, que realizaram o exame de 9.º ano, ao longo da coorte? (análise da coorte dos alunos do 9.º ano que iniciaram o 7.º ano e concluíram o 9.º ano em 2012/2013)

4. Qual a avaliação das escolas, na prestação do serviço educativo, nos relatórios da avaliação externa das escolas?

Poderá dizer-se que quando se publica uma lista de ordenação de escolas “*ranking*” está a informar-se a opinião pública do real desempenho educativo das escolas consideradas nessa lista? Talvez não. O excesso de fatores que influenciam o desempenho educativo das escolas está longe de ser medido por um instrumento apenas: os exames nacionais.

Consideram-se os exames instrumentos válidos e indispensáveis, principalmente, para a avaliação do próprio sistema educativo. Podem assumir-se como um elemento de avaliação e orientação para estimular a qualificação das aprendizagens. Mas é incontestável que podem também ser um fator de exclusão, de seleção ou mesmo insucesso de muitos alunos.

O objeto de estudo em causa nesta investigação está circunscrito a duas escolas básicas em que o número de alunos que realizaram exame de 9.º ano é superior a 100, que ocupam posições diferentes na lista de ordenação (*ranking*) publicada no ano de 2013. Em causa estão escolas com opções organizacionais distintas, que foram analisadas através de recolha de informação a vários níveis, nomeadamente, por entrevista aos diretores dos órgãos de gestão, análise documental e inquérito por questionário aplicado a professores.

Este estudo encontra-se organizado em dois capítulos:

No capítulo I – Contextualização - expõem-se os estudos, relatórios, pareceres e investigações considerados importantes sobre a temática da qualidade da educação (nomeadamente orientações da política educativa) e dos rankings das escolas.

Efetua-se o enquadramento teórico do estudo, que fundamenta a dimensão empírica. Os temas principais desenvolvidos partem da génese da preocupação com a qualidade na educação, como se promove e avalia essa qualidade, a emergência do quase mercado educativo em busca dessa qualidade e os rankings das escolas como fator explícito do quase-mercado educativo em Portugal.

No capítulo II – Trabalho Empírico - são descritos os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação, nomeadamente o *design* de investigação, a natureza e a abrangência do estudo, as técnicas de recolha e análise dos dados utilizadas.

São ainda apresentados e discutidos os resultados obtidos pela recolha e análise dos dados. Por fim, nas Considerações finais apresenta-se uma síntese conclusiva dos resultados, à luz do quadro teórico formulado, bem como as limitações do estudo e pistas para investigações futuras.

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

1.1. Avaliação externa de alunos e rankings

Vinte anos após a introdução de vários instrumentos de avaliação externa no sistema educativo português, existem ainda dúvidas sobre o seu contributo para a melhoria das aprendizagens de forma constante e intransigente. Investigadores em educação, diretores das escolas e docentes consideram que estes instrumentos de avaliação externa contribuem para alterações relevantes na forma como as escolas funcionam e na visão pública dos resultados (CNE, 2016). Aqui considera-se que

de uma forma geral, esta evolução tem seguido as tendências observadas a nível internacional (...). Independentemente do recurso a diferentes instrumentos de avaliação externa (provas de aferição, exames ou provas finais) cujo impacto é, sem dúvida, diferenciado, a existência de um sistema de avaliação externa das aprendizagens é um adquirido que importa preservar e valorizar como complemento indispensável da avaliação interna, como indutor de práticas inovadoras, promotor de estratégias de qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, instrumento de regulação do próprio sistema educativo e elemento, objetivo e comparável, de informação pública. (CNE, 2016, p. 7)

O Ministério da Educação e Ciência é responsável pela supervisão de todo o sistema de educação e desempenha um papel fundamental em todas as componentes da avaliação e quadro de avaliação. Este quadro aparece num ambiente onde existe uma crescente tendência da responsabilização de todos os agentes escolares, o compromisso de desenvolver uma cultura de avaliação no sistema de ensino, e um foco crescente na medição do desempenho educacional. Particularmente as características positivas deste quadro incluem a forte vontade política para fortalecer a análise e avaliação no sistema escolar; a existência de referências comuns a nível nacional; o foco emergente sobre o capital próprio e inclusão entre os objetivos nacionais para a educação; compromisso do crescimento ao uso de evidências para o desenvolvimento de políticas; a gama de ferramentas fornecidas no nível central para apoiar a avaliação e o princípio da transparência estabelecido em resultados da monitorização e de publicação (OECD, 2012).

No entanto, de acordo com estes autores, existem desafios consideráveis na construção de uma avaliação eficaz e quadro de avaliação. Estes incluem o

desenvolvimento incipiente de alguns componentes-chave: falta de ligações entre os diferentes elementos do quadro; a ênfase insuficiente sobre a função de melhoria da avaliação; os alunos não são colocados no centro do quadro de avaliação; a estreita compreensão dos efeitos de avaliação e alguma relutância em exercer julgamento profissional em todo o sistema; competências suficientes para a avaliação; e dificuldades de iniciativas e execução de avaliação.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem do aluno, de acordo com o decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, esta constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. Tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário. Esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos para melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem. A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados. Na avaliação dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, os professores que integram o conselho de turma, sem dano da intervenção de alunos e encarregados de educação.

O regime de avaliação é regulado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, em função dos níveis e ciclos de ensino e da natureza dos cursos de nível secundário de educação. Ainda de acordo com o decreto-lei mencionado atrás, a avaliação compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. Por sua vez, a avaliação formativa assume carácter 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

licitamente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. Finalmente, a avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui: a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito. De acordo com o Parecer CNE (2016),

a avaliação externa da aprendizagem tem como finalidade aferir e regular a prossecução dos objetivos previstos no curriculum, sendo realizada no final de cada ciclo de estudos e assumindo, em muitos casos, um carácter sumativo. Os instrumentos poderão ser testes ou exames que visam avaliar e classificar parte dos conhecimentos e competências adquiridos. Sempre que possível estes instrumentos de avaliação e os respetivos resultados deverão ser utilizados para, em complemento com a avaliação interna, definir o perfil de desempenho de cada aluno de forma a reconhecer carências ou potencialidades em contexto de continuação de estudos. (p.5)

No que diz respeito aos resultados da avaliação interna e externa, estes revelam-se fundamentais para controlo e supervisão do desempenho escolar, possibilitando uma gradual e crescente “qualificação e adequação dos instrumentos de avaliação ao ensino e aprendizagens e contribuem para a sustentação das políticas educativas visando a sua melhoria” (CNE, 2016, p. 5). Assim, ainda de acordo com o Parecer CNE (2016),

com base num juízo resultante da comparação entre os objetivos do ensino e da aprendizagem e na forma como eles estão a ser prosseguidos, a avaliação permite aferir o grau de concretização alcançado. Tratando-se, entretanto, de um processo sequencial e recorrendo a uma multiplicidade de instrumentos, a avaliação exige a definição clara de critérios e a ponderação de cada um dos resultados obtidos, tendo em vista reduzir o grau de discricionariedade, facilitar a apropriação da informação transmitida e aumentar a qualidade do desempenho dos que aprendem e dos que ensinam. (p. 5)

Em OECD (2012), os autores consideram ainda que estes exames externos são testes escritos de coorte completa, abrangendo tanto as escolas públicas e privadas e sem riscos para os alunos. O seu principal objetivo é avaliar o progresso dos alunos no sentido de alcançar os objetivos definidos no currículo. Estes testes também são

ferramentas de diagnóstico, disponibilizados para escolas e professores, para que possam desenvolver práticas pedagógicas que promovam a qualidade da aprendizagem. A cada escola são dadas informações discriminadas, por turma e professor, o desempenho do estudante fornecido pelo domínio de competência em português (leitura, escrita, conhecimento explícito da língua), e por área temática em matemática (geometria, números, estatística e probabilidades e álgebra). Os resultados a nível nacional são fornecidos com o desempenho geral do estudante (percentagem de alunos dentro de cada uma das cinco categorias), o desempenho por domínio de competência ou área temática, e desempenho por item de teste.

Estes resultados são reportados pelo Júri Nacional de Exames num relatório anual único que abrange todos os exames em ambos os níveis de ensino (básico e secundário). Para os exames do ensino básico, os resultados médios são fornecidos a nível nacional e por município. As comparações são feitas com os resultados do ano anterior e com as notas dadas pelos professores na sua avaliação contínua sumativa dos alunos (avaliação interna). Para os exames do ensino secundário, os resultados médios são fornecidos a nível nacional e regional (maior nível de agregação de nível municipal) com uma comparação com as notas dadas pelos professores (avaliação interna). Para ambos os níveis de ensino, os resultados também são publicados no nível da escola (média simples) e não são feitas comparações entre diferentes grupos de estudantes. (OECD, 2012)

De acordo com os autores supra mencionados, as classificações globais atribuídas pelos professores na avaliação sumativa dos alunos não são relatadas ao nível da escola, mas as médias de nível regional, são relatadas nas áreas em que os exames são realizados.

No Relatório Estado da Educação (2013) é referido que a progressiva generalização das provas de avaliação externa verificada na última década em Portugal tende a consolidar a sua função de aferição e de classificação no final de cada ciclo de ensino. A intenção, explícita ou implícita, das medidas de política educativa tende a convergir na complementaridade da avaliação interna e externa, ainda que esta última apenas contribua numa proporção reduzida para a classificação final. Porém, o poder de indução que a avaliação externa tende a exercer sobre a interna é cada vez maior. É esse

efeito que se pretende avaliar recorrendo à análise estatística dos resultados escolares e ao confronto entre os resultados da avaliação interna e externa.

Para os autores em OECD (2012) um dos desafios enfrentados por qualquer sistema empenhado na avaliação interna, formativa e avaliação conduzida pelo professor é a necessidade de freios e contrapesos em todo o sistema para garantir confiabilidade na aplicação das normas e critérios para reunir dados de todo o sistema para fins de avaliação da qualidade do sistema. A prestação final, integralmente externa no final de cada ciclo, baseada nos exames nacionais representa uma tentativa para resolver este desafio. A capacidade do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE)¹ na forma como se aproxima e conduz o seu trabalho é uma característica importante dos processos de qualidade.

Numa conferência promovida em 2013 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre avaliação externa das aprendizagens foi reconhecida a importância dos exames como reguladores e os potenciais efeitos de indução sobre a avaliação interna. Teoricamente a situação mais desejável seria que a avaliação externa, de carácter sumativo, fosse um complemento quanto baste da avaliação interna, a qual deveria assumir um maior pendor formativo (CNE, 2013). Estamos longe dessa situação ótima, em grande medida porque cada vez mais a avaliação interna tende a transformar-se numa sequência de avaliações sumativas. O principal desafio do sistema de exames é o de ganhar credibilidade junto da opinião pública e dos agentes educativos, bem como o de assegurar a estabilidade de critérios que permita a comparabilidade entre anos. Só assim poderíamos avaliar até que ponto as aprendizagens progridem ou regridem. Tem sido feito um esforço assinalável no sentido de ganhar essa credibilidade e de garantir a estabilidade de critérios, sem que entretanto o tema consiga isolar-se do mediatismo e das conseqüentes polémicas (CNE, 2013).

Quando se fala em avaliação do sistema, nesta são usadas diversas ferramentas para monitorar o desempenho do sistema educacional. São recolhidas informações nos resultados de aprendizagem dos alunos a partir dos exames nacionais. O sistema de monitorização inclui uma série de estatísticas sobre educação com base em dados de fotografia instantânea recolhidos nas escolas num formato padronizado. Estes são a base para publicações anuais acerca de indicadores do nível do sistema sobre a educação.

¹ Desde 2013 designado IAVE (Instituto de Avaliação Educativa)

Além disso, *benchmarks* (testes de referência/ provas padrão) internacionais de desempenho de estudantes proporcionado pelas pesquisas internacionais como o PISA foram influentes na condução de desenvolvimento de políticas ao nível do sistema. (OECD, 2012)

Historicamente, o uso de *rankings* na administração pública desponta nos anos 80, no serviço da saúde, no Reino Unido, numa conjuntura de forte controvérsia ao Estado Providência (Clark & Newman, 1995, cit in Pereira *et al.*, 2011).

Posteriormente alargou-se a outros serviços públicos, designadamente aos serviços de segurança, sociais e de educação. O objetivo dos *rankings* nos serviços da educação é feito inicialmente com a intenção de possibilitar uma avaliação mais objetiva da qualidade das escolas. Assim, existiria uma melhoria na prestação de contas e um aumento da autonomia escolar, a partir de um *feedback* instigador de mudanças organizacionais; fomentaria opções informadas das famílias em relação às escolas a frequentar (Afonso, 2009), aumentando a autonomia das famílias nas escolas e das próprias, uma vez que permitiria às organizações escolares munirem-se de informação para melhorar os seus processos. Ao mesmo tempo, aparece como resposta a um contexto onde há a necessidade de prestar contas.

A divulgação de *rankings* de escolas em Portugal – iniciada em 2001, precisamente no mesmo mês em que o País de Gales anunciou que os abandonava – foi desde sempre fortemente contestada por diversas entidades, que consideram esta seriação das escolas redutora, injusta e perversa (Jornal da Fenprof, 2013):

redutora porque não é possível avaliar escolas tendo apenas em conta os resultados dos alunos em exames nacionais, ignorando outras dimensões importantes das aprendizagens e todo o trabalho que é feito nas/pelas escolas, sobretudo nos meios mais difíceis;

Injusta porque não é lícito comparar escolas cujas realidades educativas são distintas. A ordenação de escolas somente com base nos resultados dos exames nacionais oculta as diferenças entre os contextos socioeconómicos dos alunos e das suas famílias, a escolaridade dos pais ou o meio em que cada estabelecimento de ensino se insere, para referir apenas alguns aspetos;

Perversa porque não se promove a melhoria das supostamente “piores escolas” expondo publicamente o seu alegado insucesso. Ao contrário, a competição introduzida pelos *rankings* fortalece os mecanismos de seleção dos alunos, acentuando as disparidades entre as escolas socialmente valorizadas e as que, socialmente estigmatizadas, se veem condenadas a ser cada vez “piores”; (p. 9)

O plano da introdução dos *rankings* de escolas de acordo com os resultados obtidos nos exames nacionais em Portugal teve, aliás, uma intencionalidade estratégica muito óbvia: alguns dos seus mais destacados defensores estavam, até, conscientes das limitações e casuais malefícios das listas ordenadas de estabelecimentos de ensino, mas consideraram que tais desvantagens eram superadas por um benefício – o de “acelerar uma cultura de avaliação que se circunscrevia a algumas escolas”, baseando-se na crença de que ao longo dos últimos anos “a mera publicação dos resultados tem vindo a ‘mexer’ com o meio escolar” (Justino, 2005 cit in Lima, 2008). Isto é, acredita-se que o temor de perder alunos e o receio das punições do Ministério, por um lado, e a competitividade entre as instituições, por outro, obrigarão as escolas a agir e que isso trará benefícios para a globalidade do sistema educativo, mesmo que a publicação das listas prejudique injustamente muitas escolas localizadas nos últimos lugares das listas e galardoe imerecidamente outras tantas colocadas sem grande esforço nas suas posições de topo. Trata-se, obviamente, de um puro jogo político, sem quaisquer preocupações de justificação técnica da construção dos referidos *rankings*.

Afonso (2009) considera então que, desde 2001, a organização de *rankings* das escolas, baseados nos resultados de exames externos estandardizados passaram a ser difundidos para a opinião pública, e conseqüentemente levaram a muitos debates divergentes na sociedade portuguesa no que diz respeito aos seus reais objetivos, à pertinência ou não das metodologias utilizadas na sua elaboração e aos resultados sociais e educacionais da sua utilização.

A divulgação dos *rankings* compara escolas, públicas e privadas, sem considerar as desigualdades no país e a fatores que a investigação legítima que influenciam fortemente os resultados dos alunos. Sem quaisquer pruridos, põe a jogo na mesma competição (Jornal da Fenprof, 2013):

- Escolas privadas que selecionam criteriosamente os seus alunos com escolas públicas a que todos (justamente) têm acesso;
- Escolas públicas em que a maioria dos alunos beneficia de ação social escolar com escolas privadas com mensalidades que vão até 656,00 euros;
- Escolas do interior com escolas dos grandes centros urbanos;
- Escolas em que os alunos frequentam exclusivamente cursos orientados para o prosseguimento de estudos com escolas em que a maioria frequenta cursos profissionais;

- Escolas em que as habilitações académicas dos pais chegam a uma média de 15 anos de escolaridade com outras em que não vão além de 8;
- Escolas que levam um número reduzido de alunos a exame com outras que levam largas centenas ou mesmo milhares. (p. 9)

Para Rodrigues (2010), a controvérsia dos *rankings* teve o mérito de colocar em foco, para professores e escolas, a questão dos objetivos de melhoria dos resultados escolares dos alunos. Contrariamente, teve efeitos perversos sobre o conjunto do sistema de ensino: a subtileza dos meios de escolha dos melhores alunos por parte das escolas. Foram as escolas que passaram a poder escolher e destinar lugares para os melhores alunos, e portanto, para aqueles com os quais o trabalho é mais fácil. Os demais alunos, com os quais o trabalho pedagógico é realmente mais complicado, ficam nas escolas que não têm práticas de escolha dos alunos.

No Jornal da Fenprof (2013), é mencionado que a competição inserida é negativa, pois aperfeiçoa não a qualidade do trabalho pedagógico mas os mecanismos de seleção e de recrutamento dos alunos. Portanto, as escolas “boas” ficarão indubitavelmente melhores porque recrutam melhores alunos, e as escolas “menos boas” enfrentarão tendencialmente mais dificuldades. Independentemente da necessidade de aprofundar a discussão em volta de questões difíceis associadas à informação disponibilizada, nomeadamente a que se prende com a descida significativa das médias registadas e suas justificações, no que respeita a esta suposta avaliação unidimensional das escolas, importa questionar que *rankings* teríamos se a população escolar dos estabelecimentos de ensino (públicos ou privados) classificados no fundo da tabela fosse deslocada para as escolas privadas que hoje ocupam o topo. E vice-versa.

Ainda de acordo com este Jornal, nos últimos treze anos, os defensores dos *rankings* têm vindo a identificar as suas limitações, mas insistem na necessidade e utilidade da sua difusão. Os *rankings* não servem para avaliar escolas, mas servem para difundir uma imagem negativa das escolas públicas, que, distantes do topo da tabela, são alistadas como ineficazes e ineficientes. Apesar do Ministério da Educação e Ciência (MEC) disponibilizar, desde 2012, um conjunto de dados de caracterização das escolas públicas, cuja análise permite compreender melhor a realidade de cada escola e do meio em que se insere – percentagem de alunos apoiados pela ação social escolar e dos professores dos quadros, habilitações dos pais e o peso dos cursos de ensino

profissional -, a verdade é que esses dados de contexto não são ajuizados para a ordenação das escolas, erigida apenas com base nas médias de exame.

Relatos históricos comprovam que remonta a séculos, e é constante, a ideia de que o grau de conhecimentos das novas gerações é menor que o das gerações que as precederam. Em mais de vinte séculos de um contínuo de invenções, de progresso técnico e científico, tudo aponta precisamente o inverso, mas isso não é suficiente para convencer os mais pessimistas (Rodrigues, 2010).

De acordo com a autora, a prova da qualidade das aprendizagens é atualmente uma obrigação social que encontra resposta na aplicação de exames nacionais e de provas internacionais, como as do PISA. Mas a qualidade das aprendizagens contribui para a qualidade do sistema de ensino em geral, ou seja, da qualidade dos espaços físicos e dos meios tecnológicos, da qualidade da organização pedagógica, da qualidade e de adequação dos recursos humanos, da qualidade dos programas e instrumentos de ensino. Portanto, há a necessidade de uma abordagem mais abrangente e não exclusivamente na avaliação dos alunos.

Ainda de acordo com Rodrigues (2010), no que diz respeito à qualidade das aprendizagens, existe a necessidade de uma definição tão clara quanto possível tanto de referenciais de qualidade para a organização curricular como para os programas, para os instrumentos de ensino, organização e funcionamento pedagógico, para que conseqüentemente surjam progressos neste plano de intervenção requerendo ainda a criação de plataformas de articulação entre os serviços do Ministério da Educação e as escolas.

Importa realçar que muitos dos defensores da avaliação externa em termos de resultados obtidos nos exames nacionais e da publicação dos respetivos resultados se mostram pouco sensíveis a argumentações técnicas acerca das restrições da construção de listas ordenadas, apesar dos avisos de alguns destacados representantes do movimento das escolas eficazes (por exemplo, Sammons, 1999 cit in Lima 2008).

De acordo com o Jornal da Fenprof (2013), a forma como, na comunicação social, se catalogam as escolas como “boas” e “más”, “melhores” e “piores”, em função do lugar relativo que ocupam no *ranking*, é de uma desmedida imprudência e falta de rigor. Mas é de grande proveito para a promoção e favorecimento do ensino privado – objetivo perseguido pelos que defendem a liberdade de escolha das famílias e procuram

inserir lógicas de mercado em educação, e nitidamente assumido pelo Governo atual (ano 2013) na recente alteração do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e no guião da Reforma do Estado.

Na prática, a ordenação das escolas a partir dos resultados dos exames alcançados pelos alunos tem funcionado como indicador único para a avaliação das escolas. Mesmo os defensores dos *rankings* admitem que estes são um instrumento grosseiro, insuficiente e simplista para avaliar as escolas, mas persistem em fazê-lo evocando a importância de difundir essa informação junto das famílias e defendendo que, sendo um componente de competição entre as escolas, ajuda a aperfeiçoar as suas práticas (Rodrigues, 2010).

1.2. Avaliação externa de escolas e prestação do serviço educativo;

A avaliação das escolas é um assunto que se encontra na ordem do dia, não obrigatoriamente pela publicação mais ou menos proveitosa de legislação sobre o tema, mas sim porque a “crescente autonomia das organizações escolares, a existência de alternativas e os maiores graus de exigência por parte de alunos, de pais e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir decisivamente para emergência do ensino enquanto sector prioritário para aplicação de instrumentos, metodologias e práticas que visam a qualidade” (Coelho, 2008, p. 58). Neste sentido, a avaliação emerge como processo essencial para a inquirição e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, determina 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 não agrupada ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa. Considerando que os processos de avaliação devem ser orientados por princípios de continuidade e estabilidade e que estes requerem também uma atitude de permanente reflexão acerca da sua eficácia e dos modos de aperfeiçoamento, procurando assim apoiar a capacitação

das escolas, as práticas de autoavaliação e a participação da comunidade educativa e da sociedade local.

Esta atividade visa:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar, a todos os níveis, a responsabilização, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente. (Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro)

A realização da avaliação externa em Portugal é legitimada pela necessidade de conhecer com objetividade o modo como se está a processar a aplicação do regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e avaliar a sua adequação ao desenvolvimento de condições que favoreçam a melhoria da qualidade da educação, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

De acordo com estas finalidades prevê-se que a avaliação se realize principalmente em três domínios:

- Análise da aplicação do Decreto-Lei n.224/ 2009, designadamente, das diversas etapas do processo de transição e de constituição dos órgãos de gestão e estruturas previstas no diploma;
- Observação do processo da construção da autonomia nas escolas e em agrupamentos de escolas;
- Identificação das mudanças que o processo de reforço da autonomia das escolas induz nos diferentes níveis da administração local, regional e central.

Segundo Ballion,

por «serviço educativo» entende-se toda a capacidade de mobilizar os recursos existentes em favor da educação” e, “por «bens educativos»

entende-se o conjunto de transformações comportamentais, cognitivas, afetivas e de atitudes operadas pelos beneficiários do serviço educativo, tornadas possíveis pela capacidade de mobilização e adequada utilização dos recursos (cit in Clímaco, 1991, p. 40).

O Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril define como missão de serviço público das escolas: “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”.

Relativamente à obrigação da escola pública, Torres (2011) apresenta outra perspectiva num dos seus artigos. A autora refere “uma retórica política democratizadora” destoante com as medidas promovidas no sistema educativo português, nomeadamente, os exames nacionais, o reforço do controlo dos resultados ou ainda a “opção por lideranças unipessoais” (p.29). Baseando-se nos dados obtidos a partir de três pesquisas: “i) análise crítica dos Relatórios de Avaliação Externa das escolas, nos domínios da organização e gestão escolar e liderança; ii) estudo de caso centrado nos percursos de excelência escolar dos alunos de uma escola secundária; iii) análise dos Projetos de Intervenção dos Directores de escolas” Torres (2011, p. 28) identifica diferentes conceções de prestação de serviço educativo, delineando dois perfis de escola dispostos em polos contrários quanto à missão a desenvolver. Num desses perfis é dado destaque à “excelência” académica, à “função selectiva e meritocrática da escola”, por sua vez no outro perfil, a essência está na “igualdade de acesso e sucesso”, favorecendo a variação da oferta educativa e a “promoção da participação democrática” (p.30).

Assim, numa destas posições a escola orienta as suas estratégias em função dos resultados académicos (por exemplo, a composição de turmas e a criação de prémios escolares), por outra, organiza-se em redor de uma dimensão mais democrática, pretendendo atender à heterogeneidade do seu público.

As preocupações com a “eficácia” e a “eficiência” da educação a nível internacional (que surgiram nos anos setenta) deram nova orientação às políticas educativas das últimas duas décadas (Clímaco, 2006). Entre os anos 70 e 90 emergiram modificações na administração educativa que transformaram os objetivos da educação e fizeram raiar “um novo conceito de economia da educação” (Clímaco, 2006, p.114). O

“capital humano” passa a ter importância e a educação é encarada como “um valor acrescido no desenvolvimento e na economia dos países” (Clímaco, *idem*). Nesta transformação cultural, a escola torna-se o “centro das operações”, dado que lhe é concedida a capacidade de mudar a “qualidade” das aprendizagens dos seus alunos. Mas, passa também a ser o “centro das atenções”, quer pela autonomia que lhe foi concedida e conseqüentemente um aumento de responsabilidade, quer pelo facto das sociedades democráticas assim o reivindicarem. Justifica-se assim que “a noção de «desempenho esperado» passe a ser um valor de referência na avaliação externa e interna das escolas” (Clímaco, 2006).

Toda e qualquer ação de avaliar em contexto escolar baseia-se numa conceção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objetivos e das tecnologias, estabelecer relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, legitimar determinados processos de planeamento e de decisão, bem como a inclusão/exclusão de certos atores nesses processos, e, entre outros elementos, definir modalidades, instrumentos e procedimentos de avaliação considerados adequados, interpretando os “dados obtidos” e produzindo sentido a partir de relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis, organizacionais. (Lima, 2002, p. 19)

As imposições de garantia da qualidade não se extinguem portanto, na questão das aprendizagens. A tendência para descentralizar e reforçar a autonomia das escolas imputa o aumento de mecanismos de avaliação, acompanhamento e controlo externos que possibilitem avaliar a conformidade com as regras de transparência e do rigor na gestão dos recursos públicos, assim como com o cumprimento da missão atribuída às escolas (Rodrigues, 2010).

A estruturação de estudos científicos e de factos sociais acerca da escola implicam a identificação das especificidades do estabelecimento de ensino, enquanto realidade organizacional que, sendo originada pelos comportamentos e interações dos seus elementos, não pode ser definida de forma redutora, nem como um território delimitado por fronteiras físicas, nem como um agregado biológico (Canário, 2005).

O reconhecimento da especificidade organizacional do estabelecimento de ensino, da sua identidade e do seu “efeito” sobre as aprendizagens dos alunos começa a transparecer na década de 1970, mas só desponta, com relativa consistência, a partir dos anos de 1980, naquilo que passou a denominar-se como um processo de “descoberta da

escola”. Este processo é apresentado por Jean Louis Derouet, num clássico artigo de síntese (1987), como comparável aos processos de “revolução científica” concordantes com mudanças paradigmáticas, tal como foram teorizados por Kuhn (1970). Esta símile encontra a sua justificação no facto de a “descoberta” da escola estar associada a uma “crise” do modelo de investigação empírica que foi reinante até aos anos de 1970, qualificado pela realização de inquéritos extensivos (de que é exemplo o célebre relatório Coleman) norteados para a procura de correlações estatísticas entre as características dos estabelecimento de ensino e os resultados dos alunos (Canário, 2005).

A confirmação da incapacidade de este tipo de modelo dar resposta às novas questões que começam a ser colocadas vem a coagir no sentido de se evoluir “do quantitativo para o etnológico e construir novos objetos que correspondam a esta nova abordagem: as relações sociais na sala de aula, a organização do estabelecimento, as relações entre a escola e a comunidade” (Derouet, 1987 cit in Canário, 2005, p.52). Transitaram-se, assim, de uma ótica de análise dos “produtos” para uma análise dos “processos” fundamentada numa abordagem etnográfica da vida interna dos estabelecimentos de ensino, na qual os próprios atores são chamados a participar ativamente.

Refletindo-se quer nos discursos teóricos e políticos sobre a escola, quer nas práticas educativas, a “descoberta da escola”, a partir dos anos de 1980, reverte de tendências e traduz-se em consequências a três níveis fundamentais: o da investigação, o da mudança e o da formação. Ao nível da **investigação educacional**, o estabelecimento de ensino surge como um novo objeto científico, inserindo-se, quer numa tendência de alargamento do campo de investigação (que ultrapassa as fronteiras do escolar), quer numa nova perspetiva de “ler” e interpretar os fenómenos escolares. A ação dos professores não é a consequência simples e direta das políticas estabelecidas a nível macro. Estas são mediatizadas pelo estabelecimento de ensino, que, enquanto organização social provida de autonomia e características próprias, decide o campo das microdecisões assumidas pelos professores (Canário, 2005).

De acordo com Canário (2005, p.53), o estabelecimento de ensino como objeto de estudo corresponde a:

- redefinir a articulação das ciências da educação com as disciplinas científicas de base (a sociologia funcionalista, deixa de ser a referência fundamental, cedendo lugar a um paradigma interacionista);
- enriquecer e diversificar os procedimentos metodológicos, adequando-os a objetivos e especificidades da ação educativa (valorização de abordagens qualitativas de natureza etnográfica);
- estabelecer laços de maior pertinência entre a produção de conhecimentos e a produção de práticas no terreno educativo (articulação da pesquisa com a formação e a ação).

Verifica-se, portanto, que o plano da investigação proporciona uma contribuição fecunda para equacionar duas questões que têm atravessado as ciências da educação: por um lado, a questão da sua *identidade* como domínio disciplinar; por outro, a questão da *pertinência*, ou seja, da relação entre os conhecimentos que são produzidos, a vida das organizações e as práticas dos atores educativos.

Ao nível da **mudança educacional**, afirmou-se uma revisão da concepção da escola, entendida como uma unidade administrativa que prolongava a administração central, para se passar a encará-la como uma organização social, inscrita e articulada com um contexto local específico, com identidade e cultura próprias, originando modos de funcionamento e resultados educativos muito distintos. Deste ponto de vista, o estabelecimento de ensino desponta como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como componentes decisivos a ação e interação dos diferentes atores sociais em presença. O questionamento crítico das estratégias “verticais” de mudança levou a pôr em causa, quer uma visão determinista dos processos de mudança (a ação dos indivíduos é estabelecida por dados de estrutura), quer uma visão voluntarista (o que é preciso é mudar os indivíduos, vencendo as suas “resistências”). As recomendações existentes em sucessivos estudos fomentados pela OCDE, desde os anos de 1970, no sentido de encarar o estabelecimento de ensino como a unidade estratégica fundamental da inovação, representam uma nova visão “ecológica” dos processos de mudança: os indivíduos e os contextos organizacionais alteram simultaneamente e por mútua interação (Canário, 2005).

Ao nível da **formação**, as advertências no sentido de favorecer a privilegiar modalidades de formação “centradas” no estabelecimento de ensino (Canário, 1987 cit

in Canário, 2005) são concomitantes com o reconhecimento da ineficácia de práticas formativas escolarizadas, assentes num antagonismo entre lugares e tempos da formação e lugares e tempos da ação. Está em causa não somente a dificuldade de transferir os efeitos da formação, mas também a impossibilidade de articular as vertentes individual e organizacional num processo formativo norteado para a mudança. Esta tendência para centrar a formação no estabelecimento de ensino é, por sua vez, amplamente tributária da evolução analisada no campo da formação de adultos, no sentido de potenciar as virtualidades formativas dos contextos de trabalho, agregando o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos ao desenvolvimento das organizações.

Partir da escola para a configuração de objetos de estudo não deve constituir uma simples extensão do campo investigativo das ciências da educação. Não está em causa o aparecimento de “mais um” objeto de estudo, numa lógica de mera adição, mas, sim, o aparecimento de uma recente perspectiva de investigação que possibilita uma outra maneira de conhecer a realidade educativa escolar, criando um novo “ponto de entrada”, suscetível de cooperar para reformular a agenda da investigação.

Canário (2005) recorre a Zabalza para exemplificar como a tomada em consideração do estabelecimento de ensino, considerado como uma totalidade, pode levar a equacionar, de forma diferente, as questões colocadas no interior de uma área específica, como é, neste caso, a teoria e o desenvolvimento curricular.

A atenção dada à problemática do relacionamento do estabelecimento de ensino com o contexto local em que está inscrito constitui um outro exemplo de um domínio de intervenção e de investigação que só se tornou “visível” e “pertinente” quando os fenómenos escolares deixaram de ser vistos como restringidos ao território da sala de aula e à relação dual professor-aluno. Este novo ângulo de análise sucede da consideração do estabelecimento de ensino como um todo, um sistema aberto que faz trocas permanentes com o seu meio ambiente.

Por outro lado, o estudo do estabelecimento de ensino como sistema aberto possibilita verificar que as suas fronteiras não têm carácter inflexível e absoluto, antes aparecem como “flutuantes”, o que leva a problematizar a noção de fronteira organizacional. Tal acontecimento, segundo Friedberg (1992 cit in Canário, 2005),

relativizando “o próprio estatuto de organização formalizada, enquanto objeto de estudo privilegiado” (p. 55), tem consequências importantes do ponto de vista metodológico.

Segundo os objetivos e centros de interesse de uma investigação, a organização [no nosso caso, o estabelecimento de ensino] poderá ser estudada por si mesma ou como entrada para o estudo de um sistema mais vasto, de que ela constitui um segmento particularmente visível, formalizado e consciente. (Friedberg 1992 cit in Canário, 2005, p. 53)

Esta falta de oposição dicotómica, clara e constante, entre o “interior” e o “exterior” da organização é o que possibilita partir do estabelecimento de ensino como totalidade organizacional para o estudo de dinâmicas interorganizacionais e redes de estabelecimentos e outras instituições educativas. O estabelecimento de ensino assume-se, neste caso, num “ponto de entrada” que possibilita anuir, numa óptica recente, ao estudo de políticas educativas no âmbito local, modalidades ampliadas de parceria educativo e processos de mudança educativa a uma escala mais extensa.

Respetivamente ao estudo da produção de mudanças determinadas no interior do sistema escolar, é a consideração do estabelecimento de ensino como uma globalidade sistémica que propicia um conhecimento novo, com base na articulação local das dimensões organizacional e pessoal, no quadro de processos instituintes de produção de inovações. Neste caso, as perspetivas de investigação alteram-se, na medida em que o enfoque se transfere da inovação como produto para passar a ter em conta “o professor total e a escola total” (Fullan & Hargreaves, 1992, cit in Canário, 2005, p.55).

Por outro lado, a constituição da escola como objeto de estudo veio também ajudar a reequacionar a tradicional dicotomia, existente na sociologia da educação, entre fenómenos de socialização e fenómenos de escolarização. A valorização do estabelecimento de ensino como “meio de vida social” relativiza a importância do “modo escolar” e mostra a existência de efeitos importantes, que não sucedem de um propósito educativo, associados ao funcionamento integral da organização (Plaisance & Vergnaud, 1993, cit in Canário, 2005, p.55). A análise dos processos formativos de natureza não formal e informal que acontecem no interior do estabelecimento de ensino desponta como uma perspetiva de investigação pertinente e fecunda.

A apreciação da escola como objeto de estudo, ao possibilitar uma outra “visibilidade” da dimensão formativa dos contextos organizacionais e das situações de trabalho, desimpede caminho à reflexão e ao enriquecimento dos estudos sobre a

formação de professores. Reequacionar a questão do ponto de vista da formação “centrada na escola” é o corolário racional para encarar o funcionamento organizacional como um jogo conflitual entre atores sociais que participam, de forma contínua, num “processo coletivo de aprendizagem” (Crozier & Friedberg, 1977 cit in Canário, 2005, p.55).

Nos últimos 20 anos, tem-se verificado um tremendo crescimento da procura de informação acerca do funcionamento dos sistemas de educação por parte dos políticos, dos gestores e dos clientes dos serviços educativos, o que revela, em grande parte, o anseio de que os responsáveis pela oferta desses serviços prestem mais contas pelo que fazem e uma preocupação crescente com os padrões de qualidade e com a forma como é gasto o dinheiro dos contribuintes. Portanto, a questão de saber qual a melhor maneira de mensurar o desempenho das escolas e de expor publicamente essa informação tem assumido cada vez mais importância. Isto tornou-se particularmente urgente, principalmente, desde que se alterou as formas de financiamento das instituições e se fomentou a sua maior autonomia e responsabilização pelos resultados alcançados (Lima, 2008).

Quando nos questionamos sobre que critérios os pais usam para apreciar a qualidade de uma escola e para efetuar uma escolha para os seus filhos, chegamos à fatal conclusão de que a informação de que dispõem a este respeito é rara e todavia, normalmente, de conversas, do que se ouve dizer: na maior parte das vezes, os encarregados de educação creem na reputação do estabelecimento de ensino e nos burburinhos alimentados por diversos atores envolvidos na ação educativa (Ballion, 1991; Cousin, 1998 cit in Lima, 2008). Os juízos baseiam-se, analogamente, no tipo de população que frequenta as organizações escolares. É neste contexto que diferentes autores colocam a questão da necessidade de avaliar as escolas e de difundir os resultados dessa avaliação, de maneira a que seja possível aos pais fazerem escolhas mais fundamentadas do estabelecimento de ensino que desejam para os seus filhos.

A avaliação externa das organizações escolares e o modo como realizá-la são das questões que atravessam, atualmente, o debate educativo. Alguns criticam a realização desta avaliação e a divulgação pública dos seus resultados, por considerarem que estes procedimentos sustentam um ambiente competitivo entre as escolas, daí originando efeitos perversos, como o aprofundamento do elitismo de certas instituições

e a constrição do currículo na maior parte delas, assente numa focalização quase exclusiva nas áreas disciplinares que são objeto de exames nacionais e que têm um perfil mais proeminente na discussão pública sobre o desempenho dos alunos (sobretudo, a língua materna e a matemática) (Lima, 2008).

Outros defendem que a falta de avaliação externa e da sua divulgação pública pode funcionar *contra* os próprios estabelecimentos de ensino. Esta é a opinião, por exemplo, de Cousin, 1998 cit in Lima, 2008), para quem a falta de avaliação das escolas e de divulgação pública dos respetivos resultados alimenta a subsistência de uma dicotomia grosseira entre escolas “boas” e “más” que tem, por vezes, consequências prejudiciais para as instituições mais desfavorecidas. Por esta razão, o autor defende que as escolas preparem um sistema que lhes permita seguir o percurso desses resultados. Na sua opinião, a ausência de transparência e de publicidade neste domínio serve mal estas escolas e reforça por vezes a segregação entre os estabelecimentos. Ao recusar frequentemente a avaliação, em nome da igualdade, as escolas jogam um jogo que se volta muitas vezes contra elas. A comparação entre os estabelecimentos, seja qual for o seu nível (primário, intermédio ou secundário), não é um exercício ilegítimo. Pelo contrário, ela permite frequentemente derrubar estereótipos que se revelam prejudiciais a longo prazo. Não querer difundir nenhuma informação é, na realidade, fazer o jogo de um mercado (...) não regulamentado em que o rumor prevalece sempre. Deste ponto de vista, a avaliação é um meio de restaurar uma coerência num universo onde só os privilegiados têm acesso à informação. (Cousin, 1998 cit in Lima, 2008)

Este ponto de vista é defendido por imensos responsáveis políticos. No contexto português, por exemplo, Justino (2005, cit in Lima, 2008, p. 285) declarou que “a ocultação dos resultados nivela pelo silêncio, favorecendo os que pouco trabalham e os incompetentes, desvalorizando e desmotivando os que se empenham, os que fazem do seu profissionalismo um motivo de orgulho e de sentido de responsabilidade e serviço público”. A mesma perspetiva é repartida por diferentes investigadores do campo da eficácia da escola como Góis, Murillo, Sammons, Fulann que destacam que a sua pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de “indicadores de desempenho” adaptados e válidos para avaliar externamente as organizações escolares.

Na realidade, os indicadores de desempenho têm sido usados como mecanismo de avaliação dos estabelecimentos de ensino, tendo por objetivo um sistema de

informação que não só origine conhecimento sobre as instituições, como também engendre capacidade de ação e de intervenção sobre elas. Tais indicadores são, cada vez mais, apropriados por um discurso político que se vem desenvolvendo sobre a qualidade e a eficácia da educação (apoiado, frequentemente, nos estudos sobre a eficácia da escola) e que se tem conjugado com a necessidade de avaliação intrínseca aos próprios projetos educativos dos estabelecimentos de ensino (Lima, 2008).

A avaliação das escolas tem vindo a tornar-se uma parte cada vez mais importante do cenário educacional, em particular na sequência da lei de 2002 (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro) que estabeleceu o sistema de avaliação de escolas. No entanto, o papel e natureza da avaliação externa e a sua relação com a autoavaliação continuam a ser uma área muito viva do debate político e profissional. (OECD, 2012)

Em Portugal, foi na década de 1990, “por influência de outros países, nomeadamente europeus, que começaram a surgir alguns programas e projectos tendo em vista a avaliação externa e a implementação da autoavaliação nas organizações escolares (Fialho, 2009, p.100). Estes constituíram experiências diversificadas, quer na génese, quer nos modelos implementados, quer na abrangência. Porém, a Lei n.º 31/2002

só começou a ter impacto em 2006, quando o Ministério da Educação assumiu a avaliação externa das escolas como uma das prioridades da sua agenda política, depois de ter promovido um projecto-piloto abrangendo 24 escolas, e de em 2006/07 ter atribuído à Inspeção-Geral da Educação o programa Avaliação Externa das Escolas. (Fialho, 2009, p.103)

Este programa teve o seu primeiro ciclo avaliativo entre 2006-2011 e o segundo ciclo teve início em 2011-2012, estando atualmente em fase de conclusão para se iniciar o terceiro ciclo.

O modelo de avaliação externa da escola, que começou em 2006, baseou-se numa série de influências, tanto nacionais como internacionais. Foi tido em conta o acumulado da experiência de trabalho da IGE, incluindo as suas "Avaliações de escola integrada" realizadas entre 1999 e 2002 e da sua própria avaliação no período 2004/06. A abordagem também chamou pela Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM), o trabalho de Inspeção de Educação de Sua Majestade (HMIE) na Escócia, e uma variedade de informações produzidas pela Conferência Internacional Permanente

das Inspeções (SICI) (OECD, 2012). Entre outras características, essas influências incentivaram um foco nos resultados, a necessidade de avaliações contextualizadas, a importância da transparência e da promoção da autoavaliação.

A Lei n.º 31/2002, que decretou um sistema para a avaliação da educação e que se destina a todas as instituições do ensino não-superior, dos jardins-de-infância às escolas secundárias, nos sectores público, privado, cooperativo e solidário, na opinião de David Justino (2005, cit in Lima 2008) ambicionou disponibilizar “um instrumento de regulação diversificada que leva a escola a ‘prestar contas’ pelo seu desempenho, a questionar-se pela forma como se organiza, a mobilizar-se para objetivos de qualificação educativa” (p.292).

Os objetivos evidentes do sistema legislado são, entre muitos outros, “promover a qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e de eficácia”, “assegurar a disponibilização de informação para a gestão daquele sistema”, “garantir a credibilidade do desempenho das instituições educativas” e promover “uma cultura de melhoria contínua” na organização no funcionamento e nos resultados do sistema (Lei n.º 31/2002, art.º 3).

De acordo com a lei anteriormente referida, a avaliação da escola baseia-se numa autoavaliação institucional e na avaliação externa. A autoavaliação é obrigatória e deve recair, entre outros aspetos, sobre o grau de cumprimento do projeto educativo de escola, o desempenho dos seus órgãos governativos, o sucesso educativo dos alunos e a prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa (art.º 6). Para além destes aspetos, a avaliação externa também considera a conformidade normativa da escola com as orientações nacionais emanadas ao nível pedagógico, didático e da gestão (art.º 8). Esta lei designa, ainda, um conjunto de indicadores que serão utilizados na avaliação de cada instituição. Também determina que os resultados do processo de avaliação devem ser interpretados de uma forma integrada e contextualizada (art.º 10).

De acordo com o diploma legislativo, duas estruturas são responsáveis pelo processo de avaliação: o Conselho Nacional de Educação, como entidade independente, que deve escolher uma comissão especializada constante para este efeito e que operará principalmente como corpo consultivo que produzirá recomendações para a melhoria do sistema; e os serviços centrais do Ministério da Educação, que se responsabilizarão pela

implementação real do processo. Segundo a lei, todos os resultados da avaliação das escolas deverão ser tornados públicos.

No primeiro ciclo avaliativo (2006-2011), o modelo de avaliação escolar implementado pela Inspeção-Geral da Educação (IGE)² abrangeu cinco domínios (resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar; liderança e a capacidade de autorregular e melhorar a escola) que, de acordo com OECD, 2012, tinha as seguintes finalidades:

- estimular a melhoria da qualidade do serviço público de educação e a aprendizagem dos alunos, promovendo um questionamento sistemático nas escolas da qualidade de suas práticas e resultados;
- reforçar a capacidade das escolas para desenvolver, num quadro de autonomia e incluindo a prestação de contas pela articulação de avaliação externa com autoavaliação;
- para tornar as escolas responsáveis pelo uso dos recursos públicos;
- estabelecer claras consequências decorrentes da inspeção em relação à elegibilidade para contratos de autonomia e do tamanho de quotas para a progressão na carreira associado com avaliação de professores;
- contribuir para a regulação do sistema de ensino. (p. 99)

O segundo ciclo avaliativo, iniciado em 2011/12, operou com um referencial de três domínios (resultados; prestação do serviço de educação e liderança e gestão) com as seguintes finalidades:

- promover os resultados dos alunos e progressões de aprendizagem, pontos fortes e identificando áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- incrementar a prestação de contas em todos os níveis, validar práticas de autoavaliação de escolas;
- fomentar a participação da comunidade educativa e da sociedade local em atividades escolares, oferecendo melhor informação do público sobre a qualidade do trabalho de escolas;
- contribuir para a regulação da educação, proporcionando aos decisores políticos e diretores da escola informações relevantes. (*idem*, p. 99)

É evidente, porém, que o contexto político-ideológico de aposta na identificação e aplicação de indicadores de desempenho e de instituição de uma política de avaliação externa das escolas, com publicitação dos respetivos resultados e consequente comparação entre estabelecimentos de ensino, cria terreno fértil para o recurso à

² Atualmente designada Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

pesquisa sobre a eficácia da escola, com solicitação e utilização (por vezes, bastante seletiva) dos postulados e resultados obtidos por este campo de investigação. É neste sentido que Sammons (1999 cit in Lima, 2008) expressa a crença de que

a metodologia desenvolvida para a pesquisa sobre a eficácia da escola, particularmente, a focalização no progresso ou 'valor acrescentado' e o reconhecimento da importância das características dos alunos à entrada para a escola, tem um importante contributo a dar ao desenvolvimento de indicadores de desempenho adequados e válidos para as escolas. (p.294)

De acordo com a autora, ignorar esta metodologia implica correr o risco de adotar indicadores simplistas que levarão a comparações injustas e enganosas da qualidade das instituições educativas. Sammons assegura, ainda, que

a pesquisa sobre a eficácia da escola demonstra claramente que a publicação dos resultados 'brutos' das escolas nos exames e nas avaliações (...) nada fará para melhorar a qualidade da educação escolar. Pelo contrário, é provável que ela prejudique, em particular, a reputação das escolas localizadas em comunidades desfavorecidas. (p.294)

São argumentos tecnicamente alicerçados que têm, infelizmente, sido amplamente ignorados pelos defensores mais intransigentes da publicação oficial de listas ordenadas de escolas no nosso país com base nos resultados em exames nacionais.

De acordo com a OECD (2012), constitui um imperativo, fazer comparações entre os resultados dos alunos em todas as escolas e regiões mais significativas. Os resultados médios dos exames nacionais são publicados a nível da escola sem correção para o contexto socioeconómico das escolas. Melhorar os dados no contexto socioeconómico dos alunos e desenvolver os indicadores associados ao nível da escola permitiria a comparação dos resultados dos alunos para as escolas "similares" (escolas com alunos de origens semelhantes).

Além disso, a avaliação externa dos alunos tem também uma dimensão longitudinal, que avalia os estudantes em português e matemática nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Isso concede a possibilidade de realizar estudos longitudinais de desempenho dos alunos, incluindo a monitorização dos percursos destes e fazer a estimativa do valor acrescentado das escolas. A dimensão longitudinal da avaliação nacional de alunos no progresso educacional a português e matemática fornece algum

potencial para desenvolver medidas do valor acrescentado pela escola. Esta possibilidade deve ser explorada se o objetivo é comparar significativamente as contribuições das escolas para a aprendizagem do aluno (OECD, 2012).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, no documento “Recomendação”, de fevereiro de 2015, é salientado que embora a literatura e a investigação nomeiem a avaliação formativa como a modalidade de avaliação que deve orientar a ação educativa, a cultura escolar e as práticas vão em sentido distinto, colocando a ênfase na avaliação sumativa e nos resultados da avaliação externa. O próprio texto dos normativos que enquadram os processos de avaliação das aprendizagens deixou de considerar (desde 2012), a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação no ensino básico e o despacho normativo que regulamenta a avaliação, ostenta as avaliações sumativas interna e externa. Esta propensão ajusta-se num quadro do sistema educativo onde vigora uma desmesurada cultura da “nota” sem a respetiva preocupação nos processos que impulsionam as aprendizagens.

A prática está imbuída desta cultura, desde logo com o costume da afixação pública e obrigatória das pautas com “notas” individuais e nominais, resultantes da avaliação interna, baseado no pretexto da transparência, mas com discutíveis danos na perceção dos resultados por parte dos alunos e das famílias. De salientar que este procedimento, ao invés de ser esquadrinhado, está a estender-se aos primeiros anos de escolaridade, onde a avaliação tinha um carácter individual e descritivo, e, como forma obrigatória de comunicação e discussão dos resultados da avaliação, se privilegiava o contacto direto entre os encarregados de educação e os professores.

A cultura de avaliação das aprendizagens, mais orientada para a classificação e seriação, praticadas no seio das escolas, aprofundam o carácter sancionatório e penalizador da avaliação, ao invés de se focalizar na deteção de dificuldades, com o objetivo de determinar a intervenção apropriada para colmatar as mesmas, fortalecendo as áreas menos fortes. É indiscutível que a implementação das provas de avaliação externa permitiu trazer para o seio das escolas a discussão em redor dos processos e resultados das aprendizagens escolares e a necessidade de analisar e reconfigurar procedimentos de avaliação e de desenvolver práticas de benchmarking. Portanto, seria desejável que a avaliação realizada nas e pelas escolas e a avaliação sumativa externa se

complementassem e se interligassem, tirando partido das possibilidades que cada uma potencia (CNE, 2015).

1.3. Escolas eficazes

Desde 1986, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, que a legação atribuída à escola é: integrar e ensinar todos os alunos, mesmo os que não estejam motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender. A missão da escola e o papel dos professores não tem qualquer equiparação com o passado. Nunca antes foi tão desafiador. Exige-se hoje que a escola responda pelos resultados escolares de todos os alunos, que garanta o sucesso de todos os alunos, pretendendo-se novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, novas atitudes e uma nova forma de olhar para os alunos.

No entanto, como é referido pelo CNE no documento “Recomendação-Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário” de fevereiro de 2015, a problemática da retenção no sistema educativo português assume contornos preocupantes, quer pela expressão, quer pela manifesta ineficiência e ineficácia desta medida para a melhoria do desempenho escolar dos alunos. Anualmente, mais de 150 000 alunos do sistema educativo português ficam retidos no mesmo ano de escolaridade.

Para o Conselho Nacional de Educação, ainda no referido documento, a investigação prova que alunos retidos, designadamente nos primeiros anos de escolaridade, não melhoram os seus resultados e são mais propensos a uma nova retenção para além da visível associação entre a retenção e o aumento dos níveis de desmotivação, indisciplina e abandono escolar. De assinalar, ainda, que existe uma maior probabilidade de retenção de alunos com piores condições socioeconómicas, bem como de alunos oriundos de países estrangeiros. Tal constatação permite-nos inferir que a aplicação da medida da retenção poderá agravar as situações de injustiça no sistema educativo. Embora na legislação em vigor a retenção seja assumida como uma medida a ser aplicada “a título excepcional” (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho), na prática, a situação que conduz à decisão de retenção é bastante mais frequente do que um carácter

de excecionalidade faria prever e é utilizada, muitas vezes, como forma de pressão para obter determinados comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem.

Sabe-se, ainda, que a retenção potencia comportamentos indisciplinados, fruto de uma baixa autoestima, desenquadramento em relação à turma de acolhimento, o que dificulta, ainda mais, a aprendizagem. Esta situação favorece, ainda, a emergência de alunos com lideranças divergentes da cultura escolar, que contaminam os pares e o ethos das turmas. Assim, embora na sua origem a retenção tenha como propósito a criação de uma oportunidade suplementar para a melhoria das capacidades e do nível de aprendizagem dos alunos, esta comporta problemas de equidade e de igualdade de oportunidades e tem um efeito negativo (no máximo nulo) como medida pedagógica, quer em termos de desempenho, quer em termos afetivos e comportamentais.

Numa perspetiva de política educativa, perante o reconhecimento da retenção como uma medida ineficaz no quadro de baixos desempenhos, constituindo riscos para a equidade e favorecendo a indisciplina, é justificável que se defenda uma intervenção no sentido de substituir, pelo menos parcialmente, a prática da retenção por medidas de combate ao insucesso, as quais poderão revelar-se mais eficazes e menos dispendiosas do ponto de vista da utilização de recursos. Esta necessidade é ainda mais urgente nos casos de retenção nos primeiros anos de escolaridade, onde os seus efeitos, a longo prazo, são potencialmente mais negativos (CNE, 2015).

É comum a ideia da retenção como sinónimo de exigência, qualidade das aprendizagens em antagonismo a um sistema “facilitista”, fomentador do desleixo, da promoção de ano sem aprendizagem. Adicionalmente, a retenção como medida de recuperação de aprendizagens está profundamente enraizada e é encarada, pelos diferentes atores educativos (professores, encarregados de educação e alunos) e pela sociedade em geral, como inerente e natural ao processo de ensino e de aprendizagem, sendo assumida, num quadro de desempenhos escolares insuficientes, falta de assiduidade e indisciplina, como a única resposta e alternativa. A ser assim, discutir a pertinência, eficácia e eficiência da retenção enquanto a comunidade escolar estiver presa a uma conceção que atribui à retenção a possibilidade de melhor aprendizagem ou melhor qualidade do ensino poderá ser visto como um apelo a um sistema “facilitista” que promove os alunos não cumpridores. No entanto, a retenção poderá constituir-se,

ela própria, como uma medida facilitadora e desprezível, uma vez que, na maioria dos casos, não traz qualquer esforço acrescido por parte dos alunos, ou mesmo das escolas, que se limitam a cumprir, uma vez mais, o mesmo plano de estudos. Ao invés desta, a transição responsável de alunos com baixo rendimento escolar acarreta uma maior exigência, uma vez que pressupõe, por parte de todos os intervenientes, um esforço acrescido no desenvolvimento de estratégias e medidas de apoio e reforço das aprendizagens.

Acresce a esta reflexão o facto de a retenção ser uma medida extremamente dispendiosa, quer em termos de perda de tempo e de motivação, quer economicamente, uma vez que qualquer aluno retido equivale a um novo aluno, quando não supera mesmo o seu valor. Estes argumentos conduzem-nos no sentido de uma mudança da cultura de retenção para o investimento em programas contextualizados de combate ao insucesso e de melhoria das condições de ensino e aprendizagem, num quadro de baixo rendimento escolar. Porém, é prudente que se alerte para o risco que poderá advir desta problemática ser analisada sob a perspetiva da redução de custos financeiros sem a correspondente aposta na implementação de medidas alternativas e contextualizadas de combate ao insucesso.

Ainda sobre a retenção nos ensinos básico e secundário, para o CNE (2015), o diagnóstico antecipado e a intervenção específica e rápida aos primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem são das estratégias que maior consenso reúne no combate ao insucesso. Assim, a determinação e aplicação de medidas específicas para prevenção e intervenção aos primeiros sinais de dificuldades, nomeadamente no último ano do pré-escolar e nos dois primeiros anos de escolaridade, parecem ser as formas mais eficazes de combate ao insucesso. A especificidade desta intervenção implica uma profunda alteração das rotinas de apoio vigentes, pressupondo a afetação de professores dotados de conhecimentos e instrumentos específicos, que permitam responder adequadamente às dificuldades evidenciadas pelos alunos. Igualmente, uma pré-escolarização de qualidade e o desenvolvimento de instrumentos de sinalização precoce de dificuldades poderão permitir intervir de forma atempada e adequada e, deste modo, obviar situações de insucesso escolar que conduzirão à retenção nos primeiros anos da escolaridade. As medidas de prevenção e intervenção aos primeiros sinais de dificuldades, com a afetação de recursos e instrumentos adequados, devem alargar-se a toda a escolaridade,

com maior premência nos anos iniciais de cada ciclo, onde existe maior risco de retenção.

De acordo com o documento referido anteriormente, a organização escolar, nos seus diversos níveis, deve estar orientada para a promoção das aprendizagens e do sucesso escolar. A definição de estratégias e de medidas de combate ao insucesso escolar deve decorrer das situações específicas de cada aluno e respetivo professor e escola, ser centrada nos seus contextos e nas problemáticas detetadas. Esta necessidade de contextualizar medidas de promoção do sucesso escolar, que compete às escolas e agrupamentos de escolas “no âmbito da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), é contrariada pelo estabelecimento centralizado de estratégias e normas de aplicação uniforme em todas as escolas, o que condiciona a sua organização com vista à construção de respostas adequadas e específicas às dificuldades diagnosticadas em cada população escolar.

Neste contexto, assume particular importância a criação de condições que permitam a construção de percursos diversificados, assentes na potenciação das capacidades e apetências específicas dos alunos, nomeadamente dos que indiciam situações de insucesso no desenvolvimento do plano de estudos regular. Adicionalmente, a existência de um currículo prescritivo, balizado por programas excessivamente extensos e por correspondentes metas curriculares anuais e, ainda, por provas de avaliação externa que incidem sobre toda a extensão dos programas, impede a flexibilização do currículo e dos programas, bem como a criação de momentos de consolidação das aprendizagens e recuperação das áreas menos conseguidas, e, desta forma, responder à situação dos alunos que, cumprindo o plano de estudos regular, evidenciam dificuldades no seu acompanhamento. A atual estrutura do ensino básico em três ciclos, sem grande coerência entre eles, que promove a existência de pontos de quebra, deixa transparecer a necessidade de se reorganizar o fluxo dos percursos escolares, face à atual estrutura segmentada do ensino básico, que favorece a retenção e a construção de espirais de insucesso, sendo particularmente assinalável o caso da transição do 2.º ciclo para o 3.º ciclo. No interior das escolas, as lideranças têm, atualmente, um cariz eminentemente burocrático-administrativo, sendo fundamental que se desenvolvam verdadeiras lideranças pedagógicas, orientadas para a potenciação das aprendizagens dos alunos e para a promoção do sucesso educativo. Nesse sentido,

deverão, ainda, ser minimizadas as inúmeras tarefas de cariz burocrático que são solicitadas pela administração central às escolas e aos seus órgãos de gestão, permitindo a concentração nas questões de gestão pedagógica das escolas e agrupamentos. (CNE, 2015)

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer “Avaliação das Aprendizagens e Realização de Provas Finais no Ensino Básico” de janeiro de 2016, pronuncia-se sobre a avaliação dos alunos, referindo o elevado ritmo de aprovações e revogações de diplomas e regulamentos, indicadores da instabilidade e, em muitos aspetos, a contradição que existe no atual quadro regulador do modelo de avaliação das aprendizagens. Em muitos desses casos identifica-se o carácter casuístico e voluntarista dessas iniciativas, sem que as mesmas tivessem sido precedidas de qualquer exercício de avaliação e reflexão dos instrumentos que as concretizaram ou dos resultados que produziram. Consequentemente, este perfil de produção legislativa gerou um conjunto, inorgânico, incoerente, instável e quase ilegível, de normativos, no âmbito do desenvolvimento curricular e da avaliação das aprendizagens.

Neste contexto, importa alertar para a necessidade de um esforço adicional de consolidação normativa e de estabilização dos princípios orientadores, dos processos de desenvolvimento curricular e da avaliação das aprendizagens. Sem a satisfação destes requisitos dificilmente se poderá assegurar a previsibilidade, transparência e eficácia dos modelos de avaliação, bem como desenvolver nas escolas e nos agentes educativos a confiança e a estabilidade indispensáveis à qualificação e consolidação das aprendizagens analisadas. Para garantir esses requisitos seria prudente refletir sobre a forma institucional mais adequada de promover a progressiva autonomia dos modelos de conceção e desenvolvimento curricular e de avaliação das aprendizagens face à sucessão de conjunturas políticas. Por outro lado, importa valorizar, consensualizar e concretizar o princípio da monitorização e avaliação regular e sistemática dos impactos da avaliação sobre a qualidade das aprendizagens de forma a sustentar, informadamente, qualquer processo de revisão dos respetivos quadros normativos.

Acerca das provas de aferição e os exames nacionais, o CNE, no parecer referido anteriormente, considera que estes exames têm constituído elementos essenciais no processo de qualificação das aprendizagens e os princípios gerais da sua avaliação, mas só poderão cumprir capazmente esta missão se houver estabilidade nos níveis de

exigência e na composição matricial das provas. Para o desenvolvimento destes instrumentos de monitorização do sistema, após os esforços de lançamento e consolidação que vêm sendo desenvolvidos, o CNE aconselha que se aposte na transparência e comparabilidade dos resultados. Esta aposta implica também uma clarificação dos fatores de enquadramento social e cultural das escolas, que permitam analisar os resultados à luz do valor acrescentado com que cada escola contribui e da diversidade de ofertas educativas que disponibiliza. O Conselho Nacional de Educação entende que qualquer apreciação que possa ser feita sobre instrumentos de avaliação das aprendizagens não pode ser realizada fora do contexto e dos princípios fundamentais do sistema de avaliação. Um desses princípios merece um destaque especial:

toda a avaliação da aprendizagem terá de ser uma avaliação para a aprendizagem. Qualquer instrumento de avaliação pretende possibilitar a formulação e comunicação de um juízo resultante da comparação rigorosa entre os objetivos do ensino e da aprendizagem e a forma como eles estão a ser prosseguidos. (CNE, 2016, p.4)

Assim, todo o processo de avaliação pretende monitorizar e avaliar a relação entre o que se ensina e o que se prevê que os alunos aprendam. Da mesma maneira se entende que a ação avaliativa tem implícita uma finalidade central: “contribuir para melhorar quer os métodos de ensino quer a própria aprendizagem” (CNE, 2016, p. 4). Isto é, “todo o instrumento de avaliação tem um potencial formativo, na medida em que os seus resultados sejam apropriados por escolas, professores e alunos com vista a melhorar os seus respetivos desempenhos” (ibidem). Habitualmente, existe a tendência de uma dicotomia entre avaliação formativa e sumativa, confundindo-se a finalidade com o processo avaliativo.

Toda a avaliação é, pela sua própria natureza, potencialmente formativa, tudo dependendo da forma como ela é concebida, transmitida e apropriada por aqueles atores. Para além deste objetivo, num sistema educativo que se deseja equitativo e que faculte a igualdade de oportunidades a todos os alunos, a avaliação também deverá ser motivacional, no intuito da mobilização de escolas, professores, alunos e famílias para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, sem deixar de ser aferida de forma a assegurar o reconhecimento do mérito daqueles que se tornam melhores no seu desempenho educativo (CNE, 2016). Da mesma forma, “a avaliação deverá ser um

processo que permita identificar as dificuldades de aprendizagem de forma a mobilizar os recursos e as estratégias para uma recuperação ou adequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino”. (CNE, 2016, p. 5).

Assim a avaliação interna das aprendizagens mantém uma finalidade altamente formativa e orientadora, apela quer a uma multiplicidade de instrumentos e metodologias adaptados aos distintos objetivos do processo de ensino e aprendizagem quer ao nível de desenvolvimento e desempenho dos alunos. Mais importante do que aclarar o que os alunos não sabem, importa sim reconhecer o que eles sabem de maneira a incitá-los a ir mais longe no seu conhecimento (CNE, 2016), portanto, um princípio fundamental é que “toda a avaliação da aprendizagem terá de ser uma avaliação para a aprendizagem” (CNE, 2016, p. 4).

De acordo com o Parecer CNE (2016), “avaliar não pode ser entendido como sinónimo simples de castigar ou reprimir, servindo antes para potenciar e aferir as aprendizagens do aluno” (p. 5). Exige-se a diversificação de instrumentos de avaliação bem como a sua utilização de forma equilibrada e integrada devido à própria complexidade dos processos de desenvolvimento das capacidades dos alunos ao longo do seu trajeto educativo. O recurso desmesurado a um determinado tipo de instrumentos torna a avaliação mais limitada, mais parcial e menos equitativa, portanto “a avaliação de conhecimentos e de competências adquiridas exige instrumentos e métodos adequados à natureza das suas aprendizagens, o que pressupõe a sua diferenciação” (CNE, 2016, p. 5). Assim, essa avaliação deverá manifestar-se regularmente através de classificações que possam ser codificadas de forma a serem transmitidas ao aluno, aos pais, encarregados de educação e à escola na íntegra. Essa comunicação da informação subentende que se incite a reflexão em redor dos resultados conseguidos, que se reconheçam os pontos fortes e as fraquezas descobertas e, naturalmente, que se definam as ações essenciais para uma melhoria do desempenho (CNE, 2016). No Relatório Técnico Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário (CNE, 2015) é questionado criticamente se é verdade que os alunos não aprendem mais por terem repetências também é verdade que não passam a aprender mais só por serem mais dificilmente “retidos”. As imposições de múltiplas justificações escritas, formais, oficiais para a “retenção” não pode traduzir uma pressão para a progressão facilitada. A qualidade das

aprendizagens provém essencialmente da qualidade do ensino, da sua adequação às necessidades dos alunos e das condições em que se processa o ensino-aprendizagem.

Os países têm abordagens diferenciadas quanto à gestão das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Em quase todos os países europeus, de acordo com a legislação, um aluno pode repetir o ano durante a escolaridade obrigatória, em particular no ensino básico. A repetência é uma prática que consiste em reter um aluno por mais um ano, em vez de o fazer progredir para o seguinte, no pressuposto de lhe dar uma oportunidade adicional para este melhorar as suas capacidades e o seu nível de aprendizagem. Mesmo quando são fornecidas atividades de apoio durante o ano letivo para colmatar problemas de aprendizagem, a repetência é proposta como a medida última de apoio. A ideia é simplesmente dar-lhes uma oportunidade para obter o nível de capital humano necessário para uma boa integração no ano seguinte. A repetência é também defendida por aqueles que advogam que esta torna o sistema de ensino mais eficiente ao criar grupos de colegas mais homogêneos, e garante uma maior responsabilização das escolas. (Banco de Portugal, 2014)

Após mais de 20 anos sobre a aprovação da Lei de Bases em 1986, Rodrigues (2010) considera que a evolução do nosso país em matéria de educação foi gigantesca. Diferentes instituições e agentes, profissionais e peritos contribuíram para que finalmente todos os portugueses tivessem condições, como nunca antes existiram, para educar e escolarizar os seus filhos. Relembra um indicador: as taxas de escolarização aos 13, 14, 15 e 16 anos de idade eram, em 1986, respetivamente, 84%, 67%, 57% e 42%; em 2010 são de 100%. Em 2010, no nosso país, todas as crianças e jovens com menos de 17 anos frequentavam a escola. Conclui portanto que, estar na escola significa não estar no mercado de trabalho desqualificado, o qual era, há 20 anos, o destino mais do que certo de uma percentagem soberba dos nossos adolescentes. Logo, há a salientar que em nenhum outro momento da nossa história coletiva tivemos as condições que temos para educar e escolarizar os filhos de todos os portugueses.

Saber o que é uma boa escola, como identificá-la e como fazer com que as outras alcancem características análogas tem estabelecido, desde há muito, um desejo que apaixona pais, professores, decisores políticos e investigadores. Hoje em dia, a qualidade das instituições de ensino tornou-se na questão central do debate político-ideológico sobre a educação, com grande parte dos intervenientes a crer que a resposta

que vier a ser encontrada proporcionará a chave há muito procurada para um maior desenvolvimento económico e social e, ainda, para um superior desempenho dos países na conjectura da competição internacional (Lima, 2008).

De acordo com Bettencourt (2013), a qualidade de uma escola deve medir-se pelas aprendizagens efetuadas pelos alunos (em matéria de competências e conteúdos) e pelos trajetos escolares, deve ter em atenção o ponto de partida e as dificuldades resultantes dos meios de proveniência. Nesse sentido possuímos escolas públicas de grande qualidade. Além da situação de desemprego e precariedade, salienta, os professores perderam muitas das condições que se vinham a declarar essenciais à eficácia do seu trabalho, desde logo tempo e condições para dar resposta às necessidades de apoio dos alunos, acautelando a aglomeração de dificuldades.

Apesar da conexão, evidente, entre a proveniência dos alunos e os resultados escolares, temos situações de igualdade e resultados divergentes em função da variável escola. Mesmo quando as escolas são comparáveis em matéria de constituição social, a sua organização, a solidez do seu projeto, a formação dos seus professores podem ter uma intervenção significativa nos percursos dos alunos. Temos aqui outra desigualdade que deve ser tida em conta porque pode fazer a diferença quanto ao futuro de muitas crianças e jovens portugueses, oriundos de categorias mais desfavorecidas da população (Bettencourt, 2013).

Entre os investigadores não existe, todavia, unanimidade quanto à relevância da instituição escolar para o sucesso e o progresso dos alunos. Trata-se de uma situação algo sarcástica, quando se sabe que imensos pais se esforçam abnegadamente para conseguirem matricular os filhos em determinados estabelecimentos, procurando ao mesmo tempo evitar outras que consideram lesivas para as suas perspetivas futuras. Esta “evidência” quase incontestável da importância do estabelecimento de ensino para o cidadão comum destoa com a ampliada discussão que se vem desenvolvendo entre muitos académicos, desde há décadas, quanto a saber se as escolas fazem ou não a diferença no desempenho e no desenvolvimento dos estudantes (Lima, 2008).

Embora existam estas desigualdades referenciadas, a escola portuguesa melhorou claramente em matéria de igualdade, como o testemunham, por exemplo, o teste PISA 2011. Neste plano, há analogamente dados internacionais que apresentam

Portugal como um dos países que estava a conseguir transportar uma maior percentagem de estudantes pobres ao ensino superior (Bettencourt, 2013).

A preocupação com o papel da escola no desempenho dos alunos nasceu de um longo percurso de pesquisas na área de educação, que se iniciou, principalmente, como uma reação à publicação do famoso Relatório Coleman, em 1966, que partiu de um amplo estudo com milhares de alunos norte-americanos, e concluiu que o ambiente escolar não tinha nenhum ou tinha muito pouco efeito sobre o desempenho escolar dos seus alunos. Contudo, desde o início dos anos 70, quando pesquisadores contestaram a ideia que se consolidou, a partir desses resultados, de que “as escolas não fazem diferença” e decidiram abrir “a caixa negra da escola”, esta passou a ser considerada como um fator de grande importância para a compreensão do desempenho dos seus alunos (Brookover, 1979).

Surge, então, a linha de pesquisa denominada “Escolas Eficazes” com a finalidade de compreender e conhecer, em cada contexto social, as várias características da escola que podem interferir no desempenho dos alunos. A transformação gradual e progressiva do movimento das escolas eficazes é imprescindível para justificar o estabelecimento de ensino como um novo objeto científico.

A investigação sobre a eficácia da escola estabeleceu, originalmente, um esforço para contestar a tese de que as escolas não fazem qualquer diferença na vida dos alunos. Foi focado nesta ideia simples, mas poderosa – a de que “a escola faz a diferença” – que um grupo distinto de investigadores aprontou um conjunto importante e progressivamente ampliado de estudos que procuraram demonstrar a existência de um “efeito de escola”.

A hipótese de um “efeito de escola” conjeturou que o sistema educativo deixasse de ser encarado como uma entidade que se comporta da mesma maneira em todos os locais, de forma sincronizada, para passar a ser encarado como “a agregação de unidades múltiplas, cada uma das quais produzindo efeitos sensivelmente diferentes sobre os resultados escolares e/ ou sobre a selecção escolar” (Cousin, 1988, cit in Lima, 2008, p.419). A investigação neste campo impingiu, assim, a percepção de que subsiste uma diversificação da produção escolar, em função da natureza de cada estabelecimento de ensino. A escola passou a ocupar o centro da pesquisa, sendo encarada como o lugar onde o sucesso ou o insucesso são produzidos. Tratou-se de um auxílio decisivo que não

pode deixar de ser reconhecido, seja qual for o nível de crítica que se desenvolva a respeito deste campo.

Os primeiros estudos em eficácia escolar derivam da necessidade de racionalizar os investimentos em educação. Mais do que de eficácia são estudos de produtividade, marcados por um enfoque económico, existindo investigadores que não enquadram estes estudos no movimento de eficácia escolar, uma vez que a sua definição de eficácia escolar se centraliza em variáveis de natureza estritamente pedagógica (Murillo, 2003).

Ao longo dos últimos trinta anos, tem havido uma grande produção de pesquisas acerca das escolas que se patenteiam aparentemente mais eficazes na materialização do sucesso dos seus alunos, quando confrontadas com outras instituições com populações estudantis de características socioeconómicas semelhantes. Nestas investigações, tem-se procurado estabelecer a importância da escola frequentada para o desenvolvimento e as oportunidades de vida dos seus alunos (Lima, 2008).

Distintos campos de pesquisa têm contribuído para uma crescente acumulação de conhecimento científico neste domínio: a pesquisa sobre a contribuição da escola para a equidade de oportunidades, os estudos económicos sobre as funções produtivas da educação, as avaliações realizadas sobre os programas de educação compensatória, os estudos feitos sobre escolas eficazes, a avaliação de programas de melhoria dos estabelecimentos de ensino e a pesquisa sobre a eficácia dos métodos utilizados pelos docentes (Scheerens, 1992, 2000 cit in Lima, 2008). Todas estas missivas de pesquisa têm ajudado a compreender e a questionar a noção de qualidade da escola.

O utilitarismo dominante no setor educativo também tem feito com que as abordagens de avaliação adotadas neste campo de pesquisa tendam a privilegiar os aspetos que resultam em avaliações mensuráveis, deixando de fora aquilo que não o é. O ambiente político-ideológico e em particular as pressões para a prestação de contas condicionam fortemente as escolas no sentido de atenderem, essencialmente, à quantificação dos seus resultados em áreas muito específicas, previamente definidas (Lima, 2008). A este propósito (Ballion cit in Lima, 2008) considera que

tudo o que releva da ação de socialização da escola, da sua influência sobre a formação pessoal do jovem, é dificilmente mensurável. Por isso, é colocado de lado, o que não deixa de ter consequências. Pelo facto de estes objetivos não serem tomados em conta no juízo que é feito sobre o estabelecimento de ensino, este não vê razão para

continuar a fixá-los. Quando mantêm a sua ação nesta via (muitas vezes, porque a sua população estudantil a isso o obriga), desvia uma parte do seu potencial de produção da realização dos únicos objetivos aos quais a avaliação atribui importância. Coloca-se, assim, numa posição de inferioridade: o docente não terminará o seu programa, o estabelecimento terá taxas fracas de sucesso nos exames. (p.366)

As diferentes iniciativas governamentais dos anos 80 e 90 do século passado contribuíram bastante para fazer da “escola” a principal unidade de intervenção política e de mudança. A investigação sobre as escolas eficazes tem muitos aspetos coincidentes com o discurso educativo contemporâneo e, em particular, com o crescente interesse dos governos em intervir nas escolas para melhorar os seus resultados. São exemplos disso a obrigação da publicação dos resultados conseguidos pelas instituições educativas nos exames, as mudanças na sua organização interna e no seu modelo de gestão, a introdução de políticas inspiradas em modelos de mercado que visam “premiar” e “punir” os estabelecimentos de ensino. Em suma, tem havido uma intensa focalização política na escola (Lima, 2008).

Góis e Gonçalves (2003 cit in Fialho, 2012) afirmam que “quando o foco da melhoria incide nos resultados dos alunos e nos resultados intermediários, quando as prioridades e os objetivos estão claros e as estratégias bem definidas, estamos na presença de um programa para a melhoria eficaz da escola” (p.7). Assim, responsabilizam-se as escolas pela prestação de contas através da contratualização das metas de sucesso ao mesmo tempo que se focalizam em objetivos concretos, produzindo no seu interior dinâmicas mobilizadoras de práticas inovadoras, capazes de gerar atitudes positivas dos professores em relação aos alunos e expectativas elevadas relativamente às suas capacidades de aprendizagem, provocando ganhos em termos de rendimento escolar (Fialho, 2012).

Numa linha estritamente educativa, os estudos sobre eficácia escolar procuraram identificar os fatores de contexto que fazem com que uma escola seja eficaz e avaliar a importância dos efeitos escolares. Quebrar a «caixa negra» que é a escola, ao examinar as características relativas à sua organização, à sua forma e ao seu conteúdo, aparece como o traço essencial das investigações sobre as escolas eficazes (Scheerens, 2004).

Assim, o conceito de eficácia escolar passou a estar associado ao do desenvolvimento integral de todos os alunos e à mais-valia que a escola pode apensar a

esse desenvolvimento, tendo em conta o rendimento escolar anterior de cada aluno, a situação social, económica e cultural das famílias de origem. Do paradigma da escola eficaz e a possível análise que daqui resulta, podemos dizer que “uma escola eficaz é aquela que, a partir dos recursos disponíveis e atendendo às características da comunidade educativa, consegue uma otimização do desempenho académico dos seus alunos de uma forma consistente e continuada” (OMEE, s.d).

Tendo em conta estudos mais recentes apresentam-se as características das escolas eficazes: visão/estratégia, liderança, elevados padrões académicos, competências sociais e emocionais, colaboração entre escola, família e comunidade, desenvolvimento profissional de professores, e constante monitorização (Black, 2008 cit in OMEE, s.d.).

Conhecer as qualidades de uma escola eficaz é um desígnio que há muito preocupa os agentes educativos, mas também a comunidade em geral, os políticos e os investigadores de várias ciências. Na verdade, nos nossos dias a qualidade das instituições escolares está no centro das atenções e das preocupações, pensando muitos que a chave do sucesso da educação e do desenvolvimento económico e social global também passam por aí (Costa et al 2010).

Assim sendo, há muito que a investigação procura saber se a instituição frequentada faz ou não a diferença no desempenho e no progresso dos alunos e, apesar da falta de consenso, todos assistimos aos esforços dos pais para matricularem os filhos em certas escolas, evitando outras que consideram menos capazes de preparar e assegurar o futuro dos seus descendentes (Lima, 2008), a par das notícias dos media sobre a posição das escolas nos rankings, na convicção de que a escola frequentada faz toda a diferença.

Na realidade, as pessoas no âmbito escolar têm que trabalhar e cooperar entre si para que o futuro seja possível, partilhando crenças acerca do seu poder coletivo para produzir os resultados desejados. O desempenho dos grupos é o produto de dinâmicas interativas e coordenadas dos seus membros, por isso, a eficácia dos grupos é mais do que a soma das eficácias dos seus membros, sendo um atributo que emerge do grupo (Bandura, 1998 cit in Costa et al, 2010).

Há a salientar que a pesquisa sobre a eficácia da escola também tem desenvolvido uma crítica importante das abordagens que utilizam *rankings* de escolas, e

consequentemente se admita cada vez mais as limitações desta prática e se faça um esforço para encontrar outras alternativas de análise dos resultados das escolas. A ideia de não “comparar alhos com bugalhos” e de encontrar o “valor acrescentado” pelas instituições, medindo o progresso dos alunos ao longo do tempo, é um contributo inegável deste tipo de pesquisa que demonstra o impacto positivo que pode ter no terreno das políticas educativas (Lima, 2008).

É amplo o debate sobre a eficácia dos sistemas educativos e das escolas, assim como é larga a polémica sobre a qualidade das organizações escolares, sendo temáticas que agravaram e continuam a agravar os vários discursos procedentes sobre a educação, o ensino e a formação. De facto, melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e de educação é uma inquietação crucial das políticas educativas contemporâneas, trazendo à tona numerosos procedimentos ou instâncias de avaliação, de formas e estruturas variadas e prosseguindo objetivos diferenciados. (Coelho et al 2008).

A noção de qualidade é notoriamente multifacetada, complexa e difícil de definir. Com efeito, o conceito de qualidade é relativo e os grupos de interesse têm diferentes prioridades e expectativas. Daí sucede, por um lado, a sua importância e riqueza, mas também a dificuldade em designar formas de o mensurar, sendo esta dificuldade mais acentuada quando se alude ao contexto educativo ou ao ensino. Neste domínio específico, Saraiva et al. (2003 cit in Coelho et al, 2008) atestam que “a qualidade tem a ver com a forma como o processo de ensino/aprendizagem, e tudo o que o suporta, se planeia, desenvolve e melhora continuamente” (p.57). A problematização da conceção de qualidade no ensino origina, na esteira de alguns autores (e.g., Clímaco, 1995; Azevedo, 2002 cit in Coelho et al, 2008), uma estrutura descritiva das práticas de avaliação empregues. Sendo hoje incontestável que a melhoria da qualidade prevê a avaliação dos sistemas educativos e das esferas escolares, torna-se imprescindível – tanto para os decisores como para os atores e agentes diretos – encetar um exame atento sobre a forma como se deve proceder a essa mesma avaliação, discutindo os critérios a que esta deve atender e analisando os meios adequados para atingir os objetivos designados.

Como tão bem mostrou Silver (1994, cit in Lima, 2008), historicamente, os esforços para definir a educação de qualidade resultaram muitas vezes em tendências simplificadoras que fizeram equivaler a “boa escola” à instituição “eficaz”. Mas se uma

“boa” escola pode ser “eficaz”, o inverso não é necessariamente verdadeiro: uma instituição “eficaz” pode não ser “boa” – por exemplo, se apresentar resultados demasiado circunscritos para satisfazer requisitos basilares, como os intrínsecos às finalidades sociais da educação; ou se, embora tecnicamente eficaz, não utilizar processos intrinsecamente educativos que possam, por exemplo, ajudar a desenvolver nos alunos o sentido de uma maior justiça comunitária (Elliot, 1996, cit in Lima, 2008).

A clarificação do conceito de qualidade, sobretudo nas organizações complexas como são as escolas, obriga que se identifiquem interações complexas determinadas entre componentes estruturais e funcionais da instituição. Neste sentido, nota Abreu (2002 cit in Coelho et al 2008), a avaliação da qualidade das escolas e das distintas atividades envolvidas na educação requer a realização de uma abordagem relacional ou sistémica, ajustada à complexidade da rede de interações que integram o sistema. Na procura da qualidade e adequação da oferta educativa aos interesses e necessidades de quem confia nestas organizações, expectativas e finalidades diferentes, é evidente a importante função desempenhada pelas estruturas e estratégias avaliativas designadas à jurisdição escolar. Pois, a avaliação assume-se assim como elemento fundamental para a sustentação e capacitação das escolas, bem como dos seus atores no prosseguimento do trabalho educativo.

Se é legítimo dizer-se que a investigação sobre a eficácia da escola tem algum peso na promoção da conceção de que os estabelecimento educativos devem ser comparados quanto aos resultados que os seus alunos conseguem auferir, já não é tão rigoroso afirmar-se que ela autentica as práticas de elaboração e de publicação de listas ordenadas de escolas (*rankings*), sendo mais prudente afirmar que alguns dos seus investigadores mais distintos têm dado, até, um apoio decisivo para a deslegitimação desse género de hierarquizações cegas dos estabelecimentos de ensino (Lima, 2008).

Como realça MacBeath (cit in Lima, 2008), uma “boa” escola pode sê-lo meramente quando vista a partir de determinados ângulos: ela pode ser boa a partir do gabinete do diretor, mas não do ponto de vista dos alunos, ou dos docentes, ou ainda, dos pais. Por isso, não é admissível que a congregação de inspeção das escolas usem listas de fatores de eficácia como listas de verificação para monitorizar as instituições e para sujeitar os professores a prestarem contas em função delas. É igualmente inaceitável que as escolas se limitem a adotar essas listas para a sua avaliação interna,

pois elas necessitam de ser trabalhadas, adaptadas e investidas de sentido pelos atores escolares, em função da experiência educativa de cada um (Lima, 2008).

Na opinião deste autor, é indesmentível que grande parte da pesquisa sobre as escolas eficazes tem dado ênfase particular a dados como os resultados dos alunos nos exames e as taxas de absentismo estudantil, porque estes são suscetíveis de quantificação, o que a leva a ignorar, frequentemente, outras finalidades e processos educativos não menos importantes, mas mais difíceis de quantificar (Lima, 2008).

Mesmo assim, subsiste o perigo de os resultados anunciados pelo movimento das escolas eficazes serem utilizados meramente para propósitos de prestação de contas pelas escolas, sendo esquecido ou repelido para segundo plano o seu contributo potencial para o processo de autoavaliação das instituições educativas e para a dinamização da discussão profissional entre colegas quanto à organização da sala de aula e às práticas de ensino (Lima, 2008).

Baseada numa perceção gerencialista, suportada frequentemente pela pesquisa sobre a eficácia da escola, vários governos estão a “colonizar” o discurso educativo com novas conceções, como as de “padrões de exigência” (*standards*), “qualidade”, “eficácia”, “eficiência” e “desempenho”. Estas são recrutadas enquanto valores que os diretores das escolas e os outros responsáveis pela gestão das mesmas pretendem transmitir aos seus professores, sobretudo, quando tentam responder às exigências das inspeções externas de que são objeto. É interessante assinalar, que a investigação desenvolvida neste domínio (por exemplo, Louis & Miles, 1990; Lowe, 1998 cit in Lima, 2008) mostra que os responsáveis pela gestão da escola manifestam geralmente uma perspetiva mais favorável sobre estas novas tendências gerencialistas e os seus efeitos concretos na vida da sua instituição do que os professores.

Finalmente, no que diz respeito à primazia dos resultados sobre os processos, um ponto fundamental de desarmonia entre os investigadores que analisam a eficácia da escola e os seus críticos (principalmente, os que sustentam a abordagem da investigação-ação) tem a ver com a valorização que os primeiros dão à necessidade de se mensurar os resultados educativos dos alunos, em particular, no domínio de competências básicas, como a literacia e a numeracia, demonstradas pelos resultados auferidos nos exames. Contraditoriamente, para os críticos, o mais importante de tudo na atividade escolar são *os processos* educativos. Por exemplo, Elliot (1996 cit in Lima,

2008) sustenta que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem é muito mais importante do que o conteúdo do que se ensina ou do que se aprende.

É incontestável que vive na pesquisa sobre a eficácia da escola uma “ditadura” dos resultados, em danificação dos processos: destes últimos, são considerados apenas úteis os que possam ser aliados a “produções” cujo conhecimento objetivo seja possível. Como admitem Reynolds *et al.* (1997, cit in Lima, 2008), para os investigadores incluídos no paradigma da eficácia, os processos internos às escolas só têm importância na medida em que afetam os resultados dos alunos. De outro modo, neste tipo de pesquisa, só se chega aos processos através dos resultados, o que denota deixar de fora muitos aspetos processuais pertinentes, mas que não estão claramente envolvidos, de forma prontamente mensurável, nos indicadores referentes aos resultados tidos como úteis. Tal abordagem é excessivamente redutora e limitativa de uma compreensão mais complexa do processo de aprendizagem na escola.

Ainda que seja fundamental que as escolas alcancem bons resultados, isso não se justifica a qualquer preço. A intitulação da eficácia pode ser concedida a uma instituição com assento em princípios imorais e inclusive, no caso do ensino, basear-se em práticas absolutamente antipedagógicas. Ainda que seja indispensável que tenhamos em conta os resultados da educação, não devemos encarar os processos educativos de uma forma simplesmente instrumental: não haverá grande mérito em obterem-se resultados excelentes nos exames de português e de matemática, por exemplo, se os processos a eles conducentes envolverem procedimentos questionáveis do ponto de vista educativo, ao nível das atitudes e dos comportamentos dos alunos, como a promoção da competitividade, do individualismo e do próprio cinismo dos estudantes em relação ao valor e ao sentido do trabalho escolar. Os resultados devem ser comprováveis, mas os processos também necessitam de ser adequados, do ponto de vista educativo; nem todos os meios legitimam os fins, muito menos, quando recaem sobre um número muito reduzido de áreas cognitivas, como é prática habitual na maioria dos estudos sobre a eficácia das instituições educativas.

Apesar da noção de eficácia ter vindo a ser apresentada pelos investigadores deste campo com uma pretensa neutralidade científica, as medidas adotadas para avaliar os “resultados” obtidos pelas escolas nunca são neutras (Carter, 1998 cit in Lima, 2008). A ideia de eficácia não pode por isso ser tomada como um dado, como algo que tenha

um valor absoluto; a sua essência depende das finalidades que se pretendem atingir. Não existe nela nada de visível: trata-se de “uma construção social, fruto de opiniões pedagógicas, de ideologias, de relações de força” (Laval, 2003 cit in Lima, 2008).

O sentido do termo “eficácia” deriva, efetivamente, de quem define o alvo a atingir e do que pensam aqueles que são afetados por essa definição: “existem muitas bases possíveis para gerar critérios de eficácia e, como seria de esperar, muitos grupos diferentes que têm interesse na eficácia de qualquer organização e que desejarão perseguir critérios que reflectam este interesse” (Scott, 1997 cit in Lima, 2008, p.414). Inúmeras vezes, há um desacordo aberto entre quem decide os alvos e quem é afetado por essas definições, quanto ao sentido a dar à noção. Os investigadores são somente um dos grupos empenhados em atribuir significado ao termo, que pode ser adaptado de maneira distinta, por exemplo, pelos professores, pelos alunos, pelos pais e pelos decisores políticos, entre outros. Se considerarmos que mesmo dentro de cada um destes “grupos” existem definições muito diferentes de eficácia, compreenderemos a autêntica complexidade da questão.

Em síntese, na opinião de Lima (2008) a conceção de eficácia assume um sentido específico conforme os valores, os interesses e os projetos dos diversos grupos em presença.

A inexistência deste e de outros aspetos nos trabalhos acerca das escolas eficazes revela que as listas de fatores de eficácia expostas por este campo de pesquisa expressam quase sempre uma perspectiva do topo para a base, obrada por adultos que focam excessivamente os aspetos formais da escola e ignoram os pontos de vista dos alunos. Não existirá uma discussão séria acerca da qualidade das escolas sem um diálogo genuíno entre os distintos pontos de vista, pois é do encontro entre eles que resultam novas formas de olhar para a instituição. A este respeito, o movimento das escolas eficazes está ainda distanciado de ter tirado todas as inferências que se impõem (Lima, 2008).

Do conjunto de iniciativas desenvolvidas no campo de ação deste tipo de estudos resultou um paradigma que evidenciou os resultados considerados “bons” (particularmente, os académicos), auferidos pelas escolas; privilegiou o estudo do lado formal da organização escolar, deixando em segundo plano os seus processos mais informais ou “culturais”; empenhou-se na identificação das características das

instituições que *já são* eficazes; descreveu as escolas como entidades hirtas e sólidas (utilizando, inicialmente, desenhos de pesquisa principalmente sincrónicos) e envolveu-se na utilização de métodos e de técnicas estatísticas avançadas (especialmente, quantitativas) para a análise dos seus dados (Gray *et al.*, 1999 cit in Lima, 2008). Algumas destas características afiguram, ainda hoje, pontos fortes do campo, mas outras acabaram por instituir limitações ao seu avanço, dificultando a compreensão da natureza das escolas e dos seus processos de melhoria.

O movimento das escolas eficazes deu dois auxílios essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e cultural (isto é, a ideia de que a escola é incapaz de contrariar as dissemelhanças sociais existentes), e acarretou uma nova esperança e uma fonte de autoestima aos profissionais do ensino, levando-os a crer que são competentes de fazer alguma diferença na vida dos alunos. O combate ao determinismo e ao fatalismo no plano educativo é uma das suas grandes conquistas e o otimismo que soltou é responsável pelo facto de ser atualmente o campo do conhecimento educacional mais usado pelos profissionais do ensino em muitos locais do mundo (Lima, 2008).

Ao invés de se encarar este tipo de investigação como uma panaceia para todos os males da educação, convém considerá-lo, principalmente, como uma maneira de ajudar à nossa compreensão dos processos que se desenvolvem no interior da escola e da sala de aula e do embate que têm sobre os resultados educativos dos alunos. Isto origina que a informação conseguida sobre a eficácia da escola não seja percebida de forma prescritiva. As listas de fatores de eficácia devem ser tomadas como casuais pistas de rumo para o desenvolvimento da escola e não como receitas: o seu potencial mais importante existe no facto de poderem estimular, de forma informada, a reflexão e a autoavaliação dos professores e das instituições educativas. Tal virtualidade será desaproveitada se o campo sucumbir às tentativas prescritivas de descontextualização e de simplificação excessiva dos seus resultados, tão comuns nos constantes assédios de que é objeto no atual contexto político-ideológico, ao nível planetário (Lima, 2008).

A evolução reinante que tem sido trilhada pelo movimento das escolas eficazes integra-se bem na nova forma de os governos fazerem política educativa, no contexto da globalização. Assim, em vez de fomentar a capacitação das escolas e dos professores, este movimento corre o risco de se transformar numa tecnologia de controlo das suas

atividades. Isto poderá acontecer, sobretudo, se tiver subjacente uma concepção burocrática e gerencialista da mudança, dirigida através de planos de desenvolvimento pré-formatados e mensurada com base em itens de sucesso ou de fracasso (geralmente, os resultados dos alunos nos exames) que são, depois, utilizados como fundamento para regular o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e para expor publicamente, de maneira frequentemente injusta e acusatória, as suas aparentes virtudes ou casuais defeitos (Lima, 2008).

Na maioria, as comparações recentes que têm sido feitas, dentro das escolas e entre elas, em vários países, perduram a assentar num conjunto muito limitado de aspetos da escolaridade dos alunos. Esta propensão admite o risco de se esconder que os ganhos dos alunos nas áreas medidas podem ser obtidos à custa de regressões noutros domínios não avaliados, mas nem por isso menos importantes. Por isso, como menciona um relatório americano citado por MacGilchrist, Myers e Reed (2004, cit in Lima, 2008), temos de aprender a *medir aquilo que valorizamos, em vez de valorizarmos apenas aquilo que conseguimos medir*.

Subsiste, ainda hoje, uma evidente falta de reflexão crítica no seio do movimento das escolas eficazes acerca das limitações da sua forma dominante de avaliação da eficácia. Se é correto que é vantajoso dispor-se de dados quantitativos sobre os resultados auferidos pelas escolas, não deixa de ser fundamental que nos interroguemos sobre os limites destas avaliações, sobre as utilizações de que podem ser objeto e acerca das suas consequências práticas, singularmente, no plano pedagógico (Laval, 2003, cit in Lima, 2008). Na realidade, a concepção de avaliação institucional que tem imperado nos estudos desta área tem tendido a encobrir, mais do que a revelar, a veracidade do ato educativo em toda a sua complexidade.

Não é possível perceber adequadamente os mecanismos de produção do sucesso e do insucesso escolar, nem compreender a forma como as instituições educativas operam e as consequências que as suas orientações produzem, se não se adotar um panorama conceptual e interpretativo que admita explicitamente que a escola não se localiza num vazio social. O erro de muitos investigadores da eficácia da escola consiste precisamente em terem selecionado *apenas* a escola enquanto unidade de análise, o que mantém a sua incapacidade de darem atenção, não só às poderosas condições externas que regulam a cultura e o funcionamento das instituições educativas, como também às

importantes fontes de variação interna que atuam a níveis mais finos, no seu interior, como o departamento curricular, a turma e o próprio professor, individualmente considerado ou enquanto membro de um determinado grupo ou equipa (ver, por exemplo, Lima, 2002, 2007 cit in Lima, 2008).

Conclui-se, portanto, que “a busca da escola eficaz é como a caça ao unicórnio: a procura de uma entidade mítica” (MacBeath, 1999, cit in Lima, 2008). O problema é que, de acordo com Lima (2008) embora poucos dos que se envolvem neste território de pesquisa creiam na existência de tal entidade, a expressão “escola eficaz” acabou por ser utilizada sempre no singular e por estar acomodada à ideia das “melhores prática”. Esta conceção idealizada de escola e a assunção de um protótipo ideal de prática têm dificultado o reconhecimento dos conflitos, dos dilemas e das ambiguidades que caracterizam a vida escolar e, até, a própria área de investigação que a ela se dedica.

CAPÍTULO II – TRABALHO EMPÍRICO

2.1. Opções metodológicas

O objeto de estudo em causa nesta investigação são duas escolas básicas escolhidas por conveniência, uma escola no concelho de residência (Escola A) e outra no concelho do local de trabalho da investigadora (Escola B) e obedeceu aos seguintes critérios: 1) terem uma população superior a 100 alunos que realizaram exames nacionais; 2) terem posições diferentes na lista de ordenação (ranking) publicada no ano de 2013, sendo que uma ocupava o lugar 249 e a outra o 848.

Trata-se de um estudo descritivo com recurso a metodologia qualitativa (realização de entrevistas e análise documental) e quantitativa (aplicação de questionários).

A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. A expressão *investigação qualitativa* é genérica, agrupando diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, estas são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. A seleção de questões por parte dos indivíduos que fazem a investigação privilegia essencialmente, a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Por sua vez, os investigadores quantitativos entendem o seu trabalho como consistindo na recolha de “factos” sobre o comportamento humano, os quais após serem articulados, proporcionam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permita estabelecer relações de causalidade e prever o comportamento humano (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, recorreremos às técnicas de inquérito por questionário e por entrevista e à análise documental. Os dados das entrevistas e dos relatórios de avaliação das escolas foram tratados e analisados pela técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2009),

a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (p. 31)

Os dados recolhidos nos questionários foram tratados e analisados através da estatística descritiva. A triangulação dos dados provenientes das diversas fontes e técnicas contribuiu para aumentar a fiabilidade da informação sendo a interpretação destes feita à luz do quadro teórico.

2.2. Recolha de dados

A recolha de dados foi efetuada através da aplicação de inquéritos por questionário a todos os docentes da escola sede, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, de cada um dos agrupamentos, de um inquérito por entrevista aos diretores dos órgãos de gestão, da análise documental dos relatórios de avaliação externa e dos registos de avaliação da coorte de alunos.

Inquérito por questionário

O recurso à técnica do inquérito por questionário justifica-se pela necessidade de conhecer as perceções de um número elevado de professores sobre a prestação do serviço educativo nos agrupamentos a que pertencem. Sem ignorarmos as críticas de alguns autores à utilização, em estudos de natureza eminentemente qualitativa, do questionário, consideramos que a complementaridade entre diferentes fontes de evidência empírica, qualitativas e quantitativas, contribui para o enriquecimento e robustez do estudo.

O inquérito por questionário consiste em colocar, a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Na construção do questionário foram cumpridos todos os trâmites necessários para garantir o rigor, validade e fidelidade, tais como: a construção e validação da matriz do questionário (Apêndice 1) e a testagem do questionário. A matriz foi submetida à análise crítica de dois especialistas com a competência de assinalarem as falhas, como erros técnicos ou linguísticos, incoerência relativamente aos objetivos, ou outras, para posterior revisão e correção.

No seguimento da matriz, o questionário (Apêndice 2) está organizado em duas partes, a primeira, para recolha de dados relativos à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos (10 itens) e a segunda, para recolha de informações sobre a prestação do serviço educativo (70 itens). Nesta parte considerámos três categorias (coincidentes com os três campos de análise do domínio “prestação do serviço educativo”, do quadro de referência da avaliação externa de escolas, a saber: “planeamento e articulação”, “práticas de ensino” e “monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem”). Cada uma destas categorias foi operacionalizada em subcategorias (coincidentes com os referentes do mesmo quadro de referência). Finalmente, para cada subcategoria, construímos os itens de resposta fechada, apresentando uma lista de proposições afirmativas às quais os respondentes teriam de dar o seu grau de concordância, utilizando uma escala tipo Likert, com quatro níveis (discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente), de modo a minimizar o efeito “tendência central” que a escala impar pode induzir. Foi uma decisão consciente, quisemos que os docentes optassem pela positiva ou pela negativa na concordância.

Depois de redigido o questionário, considerando as sugestões dos especialistas, procedemos à conversão do formato de papel para o formato on-line – recorrendo, para tal, à plataforma de inquéritos Limesurvey disponibilizada pelos Serviços Informáticos da Universidade de Évora. Este questionário foi sujeito a uma aplicação preliminar (testagem) a fim de detetar outras falhas não assinaladas pelos especialistas que validaram a matriz, designadamente, a complexidade das questões, imprecisões na redação, irrelevância de questões, falta de clareza e extensão.

A testagem decorreu em abril de 2014, envolvendo doze professores de sete escolas diferentes com 2.º e 3.º ciclos. Atendendo às dúvidas e sugestões apresentadas, foram efetuados pequenos ajustes no questionário. Por fim, a aplicação do questionário decorreu entre junho de 2014 e novembro de 2015. O endereço eletrónico do

questionário foi enviado, para os diretores de ambos os agrupamentos, para que estes por sua vez enviassem a todos os docentes dos 2.º e 3.º ciclos dos respetivos agrupamentos.

Inquérito por entrevista

Com o propósito de esclarecer, complementar e/ou aprofundar alguma informação recolhida no inquérito por questionário, aplicado aos professores dos dois agrupamentos, recorreremos à entrevista semiestruturada (realizada aos dois diretores), uma vez que esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p134).

A entrevista caracteriza-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele. Assim, institui-se uma verdadeira troca durante a qual os entrevistados exprimem as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A opção por este tipo de entrevista justifica-se pelo facto desta técnica apresentar como principais características o grau de profundidade dos elementos de pesquisa obtidos e a sua flexibilidade de modo a respeitar a linguagem e as categorias mentais do entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2003). O papel do investigador será o de “reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.193).

Para a construção da entrevista foi elaborado um guião tendo em atenção o objeto e os objetivos do estudo. Este guião foi submetido à apreciação de dois especialistas a fim de ser assinalarem imprecisões ou falhas e avaliarem a coerência

relativamente aos objetivos da investigação. Seguidamente, procedemos às alterações sugeridas.

O guião da entrevista (Apêndice 3) é composto por 38 questões, distribuídas por cinco blocos:

- Dados pessoais e profissionais (conhecer os dados pessoais e profissionais do Diretor);
- Organização e gestão da escola/agrupamento (recolher informação sobre a organização e gestão do agrupamento);
- Cultura de escola (caracterizar a cultura de escola);
- Relação escola, pais e comunidade (conhecer a interação escola, pais e comunidade);
- Sucesso e insucesso escolar (conhecer perceções sobre rankings, sucesso e insucesso escolar e conhecer as políticas do agrupamento sobre sucesso e insucesso escolar).

As entrevistas decorreram em junho (Agrupamento B) e julho (Agrupamento A) de 2014, ambas foram realizadas nas escolas sede, num ambiente calmo e descontraído. Tiveram a duração de 26 minutos e de 45 minutos, respetivamente.

Por se tratarem apenas de dois entrevistados optámos por apresentar as ideias principais de ambos, extraídas das respostas a cada questão, sem tratamento prévio. Posteriormente essa informação serviu para a triangulação com os dados recolhidos nos questionários e na análise documental dos relatórios de avaliação externa dos dois agrupamentos.

2.3. Caracterização dos agrupamentos

A caracterização dos dois agrupamentos participantes no estudo teve por base informação retirada dos relatórios de avaliação externa, projetos educativos e dados das coortes fornecidos pelos diretores.

Agrupamento A

De acordo com o Projeto Educativo de 2014-2018, este agrupamento integra 8 estabelecimentos de educação/ensino, caracterizados por uma construção moderna, à

exceção da escola sede que foi requalificada em 2010, mas que necessita de ampliação para a prática letiva, bem como de um novo espaço para o convívio dos alunos.

O agrupamento inclui estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho e, apesar da distância a que se encontram algumas escolas, existe a garantia que nenhum estabelecimento fica em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.

As escolas do agrupamento são maioritariamente rurais, à exceção da escola sede, cuja comunidade vive essencialmente das atividades dos serviços, comércio e indústria. A chegada de novas famílias, vindas maioritariamente da área metropolitana de Lisboa, e de população estrangeira, na sua maioria brasileiros e eslavos, fez emergir um modo de vida mais urbano que esbate e atenua algumas diferenças no estilo de vida destas populações. O panorama socioeconómico desta região é não só heterogéneo porque a atividade profissional tem vindo a modificar-se como também fundamental na gestão do exercício pedagógico. Com efeito, à escola confluem diferentes experiências e hábitos, que se procuram integrar, e novas solicitações a que se procura dar resposta.

De acordo com o relatório da Avaliação Externa da Escola (2011), a população escolar, integrava um total de 1999 crianças/alunos, 516 da educação pré-escolar (21 grupos), 797 do 1.º ciclo (34 turmas), 374 do 2.º (15 turmas), 278 do 3.º (11 turmas) e 34 alunos (2 turmas) dos cursos de educação e formação de Serviço de Mesa e de Tratador e Desbastador de Equinos. Existem, ainda, duas unidades de multideficiência, ambas com três alunos. Apenas 5,6% dos alunos eram estrangeiros, com destaque para o Brasil (2,6%). Beneficiavam de auxílios económicos, no âmbito da Acção Social Escolar, 544 alunos (36,7%), sendo que 17,7% pertenciam ao escalão A. Tinham computador com acesso à Internet em casa 60% dos alunos.

Quanto aos pais e encarregados de educação, 14,2% tinham formação de nível superior, 18,5% de nível secundário, 46,0% nível básico e os restantes ou não tinham formação ou era desconhecida. As áreas que registavam um maior número de ativos (14,8%) estão relacionadas com os quadros superiores, Diretores e Gerentes de pequenas empresas e Professores, 32,2% não a identificam, 4,4% eram trabalhadores não qualificados e os restantes às categorias: Pessoal dos Serviços Diretos e Particulares, de Proteção e Segurança; Operários, Artífices e Trabalhadores Similares das Indústrias Extrativas e da Construção Civil e Empregados de Escritório.

O corpo docente constituído por 161 professores e educadores (de acordo com o relatório da IGE, 2011), dos quais 62,2% pertenciam ao quadro do Agrupamento, 4,3% ao quadro de zona pedagógica e 33,5% eram contratados. O pessoal não docente era composto por 34 assistentes operacionais, oito assistentes técnicos e uma coordenadora técnica. O Agrupamento contava ainda com os serviços de uma psicóloga.

O número de alunos e turmas no Agrupamento não tem sofrido alterações significativas nos últimos anos, sendo que a maioria das escolas se encontra na sua capacidade máxima. Tem existido, desde há vários anos, a preocupação em implementar cursos de educação e formação (CEF), assim como turmas de percurso curricular alternativo (PCA), adequados às realidades dos alunos e necessidades locais, com o objetivo de combater o abandono escolar e a exclusão social. A constituição de turmas, como as acima referidas, tem procurado dar resposta ao percurso educativo de determinada população de alunos que apresenta sucessivos constrangimentos no percurso curricular regular, bem como aos alunos com necessidades educativas especiais, no que às práticas de educação inclusiva diz respeito. Realce-se, ainda, a importância do desenvolvimento de uma interação efetiva das bibliotecas escolares e dos seus recursos com todas as estruturas de orientação educativa: articulação curricular, coordenação de ano, níveis, ciclo e curso, componente de enriquecimento curricular e demais agentes da comunidade.

Nos últimos anos, a estabilidade do corpo docente, na sua grande maioria pertencente aos quadros do Agrupamento, permitiu uma distribuição de serviço que privilegia o pleno desenvolvimento de um trabalho assente na continuidade pedagógica, permitindo um maior conhecimento dos alunos, das famílias e do meio envolvente.

Dados da coorte

Como o ranking do ano de 2013 se refere à ordenação de escolas com base na avaliação obtida no exame nacional de português e de matemática de 9.º ano, realizado no ano letivo 2012/13, considerámos a coorte desde o ano letivo de 2010/2011 até ao ano letivo de 2012/13, com o objetivo de analisar o número de alunos no início do 3.º ciclo e consequentemente no final do ciclo. Assim, e de acordo com os dados fornecidos pelo diretor, no **Agrupamento A**, no ano letivo 2010/11 frequentaram o 7.º ano, 93 alunos, transitaram 82 alunos e portanto, a taxa de transição corresponde a 88,2%. No

ano letivo 2011/12 frequentavam o 8.º ano, 83 alunos, transitaram 69 alunos logo, a taxa de transição foi de 83,2% e no ano letivo 2012/13 frequentavam o 9.º ano, 78 alunos dos quais foram aprovados 70, correspondendo a uma taxa de transição de 89,7%. Na tabela seguinte é possível perceber a taxa de sucesso em cada disciplina por ano de escolaridade.

Tabela 1. *Taxa de transição dos alunos do AA (em percentagem) por disciplina na coorte 2010/11 a 2012/13.*

Ano letivo/ ano de escolaridade	Nº de alunos inscritos	Taxa de transição (%) / disciplina											
		Port.	Mat.	LE1	LE2	Hist.	Geo.	CNat	CFQ	EV	TIC	EF	EMR
2010/11 8.º ano	93	81	63	86	91	79	84	84	84	93	98	100	98
2011/12 8.º ano	83	81	62	85	95	72	90	90	84	94	100	100	100
2012/13 9.º ano	78	84	68	88	97	84	97	99	79	99	99	100	100

Ao longo destes três anos letivos, como se conclui, a nível de 3.º ciclo houve um decréscimo de alunos que se pode dever a vários aspetos, tais como, transferências, abandono, absentismo ou até retenções. No entanto, na entrevista realizada ao diretor, este refere que a taxa de abandono presentemente é de zero por cento.

porque nós temos nos últimos oito anos, este incluído, nós temos zero por cento de abandono escolar o que é de facto muitíssimo bom e isso revela aqui um bom trabalho, modéstia à parte, feito por toda a comunidade... porque não é próximo do zero, é zero. Quer dizer não é? Melhor que isto será de facto impossível. (DAA)

A leitura da tabela revela que, ao longo da coorte, os alunos melhoraram os resultados em todas as disciplinas, com exceção da disciplina de Ciências Físico-químicas em que os resultados pioraram no último ano da coorte.

Agrupamento B

Este agrupamento é constituído por oito estabelecimentos de ensino/ educação situados em quatro freguesias, três são predominantemente rurais e uma é essencialmente urbana, a escola sede.

De acordo com o relatório da avaliação externa da IGE (2010), as escolas do 1.º ciclo sofreram obras de requalificação e de adaptação, a fim de proporcionarem

melhores condições para a realização de atividades e a Escola sede apresenta uma maior diversidade de espaços, que possibilita concentrar nela algumas atividades específicas.

A população escolar, de acordo com o relatório da Avaliação Externa da Escola (2013- 2014), num total de 1031 crianças/alunos (21 alunos de nacionalidade estrangeira), incluía 155 da educação pré-escolar, 396 do 1.º ciclo, 438 do 2.º e 3.º ciclos, 29 nos cursos vocacionais de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e 13 na turma do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Beneficiavam dos auxílios económicos da Ação Social Escolar, 44% de discentes e 63% tinham computador com ligação internet.

Quanto aos pais e encarregados de educação dos alunos, 17% desempenham atividades profissionais de nível superior e intermédio. No que se refere às suas habilitações académicas, 19% detêm o ensino secundário e 14% possuem formação superior.

No que concerne à formação académica dos pais/ mães, 13,6% concluíram o 1.º ciclo, 17,5% o 2.º, 19,6% o 3.º ciclo, 14,6% o ensino secundário e 7,5% a licenciatura, enquanto a formação de 22,4% era desconhecida. As profissões exercidas eram diferenciadas e distribuem-se pelas seguintes categorias: Pessoal dos Serviços Diretos e Particulares, de Proteção e Segurança (7,4%); Operários, Artífices e Trabalhadores Similares das Indústrias Extrativas e de Construção Civil (5,7%); Condutores de Veículos e Embarcações e Operadores de Equipamentos Pesados Móveis (4%); Docentes do Ensino Secundário, Superior e Profissões Similares (3,7%) e 41% desempenham funções não tipificadas.

Neste agrupamento, de acordo com o relatório da IGE, (2013/ 2014), lecionavam 117 docentes, 81% fazem parte dos quadros e 79,4% lecionam há 10 ou mais anos, o que reflete uma grande estabilidade do corpo docente. As funções do pessoal não docente eram asseguradas por 36 trabalhadores em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, 86,1% têm 10 ou mais anos de serviço.

A partir de 1996, integrou o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, encontrando-se, desde o ano letivo de 2012-2013, na fase III daquele Programa (TEIP III). Esta adesão teve em vista a melhoria da qualidade educativa, o sucesso educativo, a transição para a vida ativa e a integração comunitária.

Dados da coorte

Relativamente ao **Agrupamento B**, de acordo com os relatórios de autoavaliação fornecidos pela diretora, no ano letivo 2010/11 frequentaram o 7.º ano, 110 alunos, transitaram 74 alunos e portanto, a taxa de transição corresponde a 67,3%. No ano letivo de 2011/12 frequentavam o 8.º ano, 78 alunos, transitaram 64 alunos, correspondente a uma taxa de transição de 82,1%. Finalmente, e no ano letivo 2012/13 frequentavam o 9.º ano, 68 alunos e foram aprovados 55 alunos, correspondendo a uma taxa de transição de 80,9%. Na tabela seguinte é possível perceber a taxa de sucesso em cada disciplina por ano de escolaridade.

Tabela 2. Taxa de transição dos alunos do AB (em percentagem) por disciplina na coorte 2010/11 a 2012/13.

Ano letivo/ ano de escolaridade	Nº de alunos inscritos	Taxa de transição (%)/ disciplina											
		Port.	Mat.	LE1	LE2	Hist.	Geo.	CNat	CFQ	EV	TIC	EF	EMR
2010/11 7.º ano	110	80	59	62	?	66	56	79	?	?	?	?	?
2011/12 8.º ano	78	82	74	79	71	70	78	93	85	?	?	?	?
2012/13 9.º ano	68	81	73	70	95	88	88	90	88	95	?	91	?

Também aqui, ao longo destes três anos letivos, a nível de 3.º ciclo houve um decréscimo de alunos que se pode dever a vários aspetos, tais como, transferências, abandono, absentismo ou até retenções, como se verifica pela análise dos referidos relatórios.

Ao longo destes três anos letivos, como se conclui, a nível de 3.º ciclo houve um decréscimo de alunos que se pode dever a vários aspetos, tais como, transferências, abandono, absentismo ou até retenções. No entanto, há a salientar que no RAB é afirmado que “os pontos fortes são reportados à reduzida taxa de abandono”

A leitura da tabela revela que, ao longo da coorte, os alunos melhoraram os resultados a História e Geografia, a Português, a Matemática, a Língua Estrangeira I e Ciências Naturais melhoraram do 7.º para o 8.º ano mas pioraram depois no 9.º ano. Na

disciplina de Ciências Físico-químicas os resultados melhoraram do 8.º para o 9.º ano bem como na Língua Estrangeira II que nestes anos de escolaridade melhoraram substancialmente. Não é possível analisar o 7.º ano nesta disciplina pois não existem dados no relatório de autoavaliação. Relativamente a Educação Visual e Educação Física a taxa de transição no 9.º ano é bastante elevada não sendo possível analisar os dois anos anteriores nem as disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Moral Religiosa, mais uma vez por falta de dados no referido relatório.

2.4. Resultados, análise e discussão

Neste ponto do trabalho fazemos a apresentação e análise dos resultados. Primeiro apresentamos os resultados obtidos através do inquérito por questionário, que visam caracterizar os docentes (conhecer dados pessoais e profissionais), a prestação do serviço educativo e sua possível relação com a qualidade das aprendizagens dos alunos. De seguida, procedemos a uma síntese integradora dos dados recolhidos nas três fontes: professores (questionários), diretores (entrevistas) e relatórios de avaliação externa dos dois agrupamentos participantes no estudo.

Questionário

Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos

Responderam ao questionário 42 dos cerca de 110 docentes (38% da população docente). No Agrupamento A, a taxa de retorno foi de 48% (N=20) e no Agrupamento B obteve-se uma taxa de 52% (N=22).

Em seguida apresentamos os dados biográficos e profissionais dos inquiridos.

No que se refere ao **sexo**, dos 42 docentes, 29 (69%) são do sexo feminino e 13 (31%) do sexo masculino (Figura 1), observa-se que esta proporção entre sexos é semelhante nas duas escolas. Dos 20 docentes inquiridos na Escola A, 14 (70%) são do sexo feminino e 6 (30%) do sexo masculino e dos 22 docentes inquiridos na Escola B, 15 (68%) são do sexo feminino e 7 (32%) do sexo masculino.

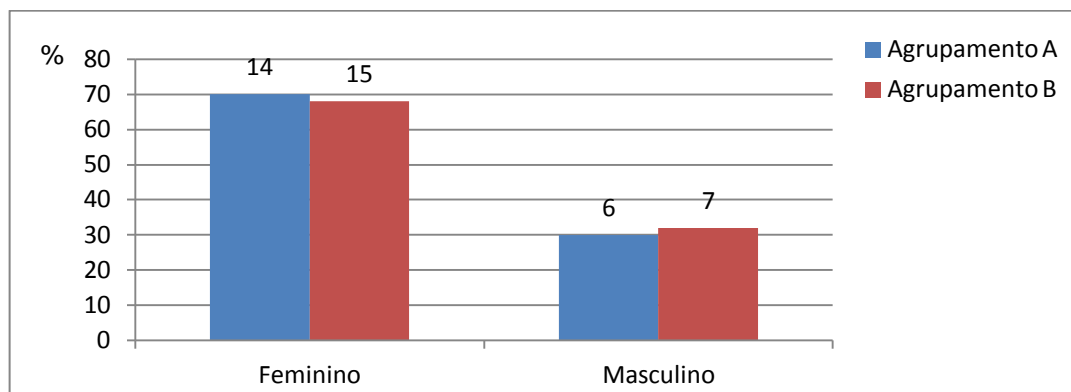


Figura 1. Distribuição dos professores inquiridos por sexo.

No que diz respeito à variável **idade** dos inquiridos (Tabela 3), estas variam entre os 34 e os 56 anos de idade, sendo a média das idades nos dois agrupamentos, de 45.5 anos.

Tabela 3. Distribuição dos professores inquiridos, por idade.

	N.º de inquiridos	N.º mínimo de anos	N.º máximo de anos	Média	Desvio Padrão
Agrupamento A	20	34	53	45	4.6
Agrupamento B	22	35	56	46	5.9

É possível, concluir que não existem grandes diferenças entre as idades máxima e mínima dos inquiridos em cada um dos agrupamentos uma vez que no Agrupamento A, as idades encontram-se entre os 34 e os 53 anos e no Agrupamento B situam-se entre os 35 e os 56 anos de idade, com uma média de idades de 45 e 46 anos, respetivamente.

Relativamente aos **anos de serviço** (tabela 4), os resultados nos dois agrupamentos também não são muito diferentes, o n.º máximo de anos de serviço é 30 e, em média, os docentes possuem cerca de 20 anos de tempo de serviço.

Tabela 4. Distribuição dos professores inquiridos, por anos de serviço.

	N.º de inquiridos	N.º mínimo de anos	N.º máximo de anos	Média	Desvio Padrão
Agrupamento A	20	6	30	21	5.1
Agrupamento B	22	7	30	20	5.7

No que respeita ao **grau académico** (Figura 2), verifica-se que dos 42 inquiridos, 11 possuem o grau de “mestrado”. Os restantes 31 são licenciados.

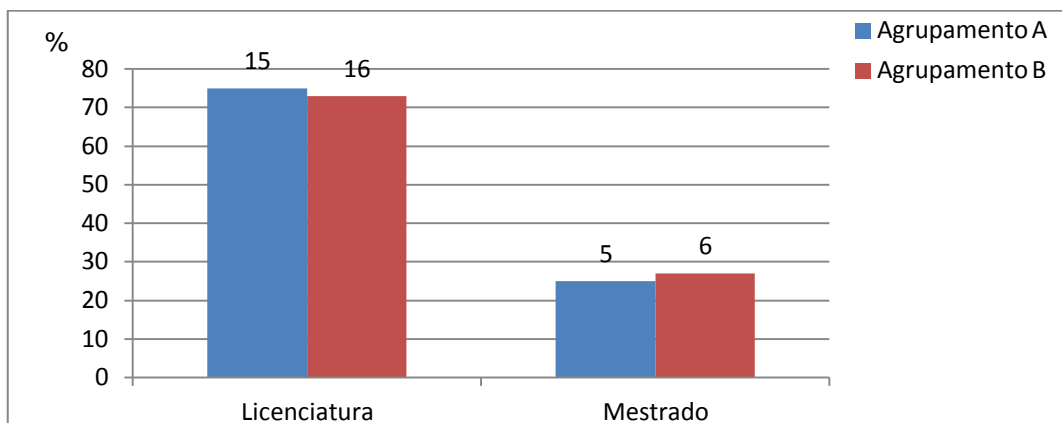


Figura 2. Distribuição dos professores inquiridos por grau académico.

Dos 11 docentes que possuem o grau de mestre, cinco integram o Agrupamento A, os restantes seis pertencem ao Agrupamento B. Por sua vez, dos 31 docentes que detém o grau de licenciatura, 15 pertencem o Agrupamento A e 16 ao Agrupamento B.

Relativamente à variável **nível de ensino** é possível concluir que os professores, quer num agrupamento quer no outro, lecionam em vários níveis de escolaridade de mais do que um nível de ensino, há docentes do 2.º ciclo e do quadro, que lecionam níveis de 3.º ciclo e vice-versa (Figura 3).

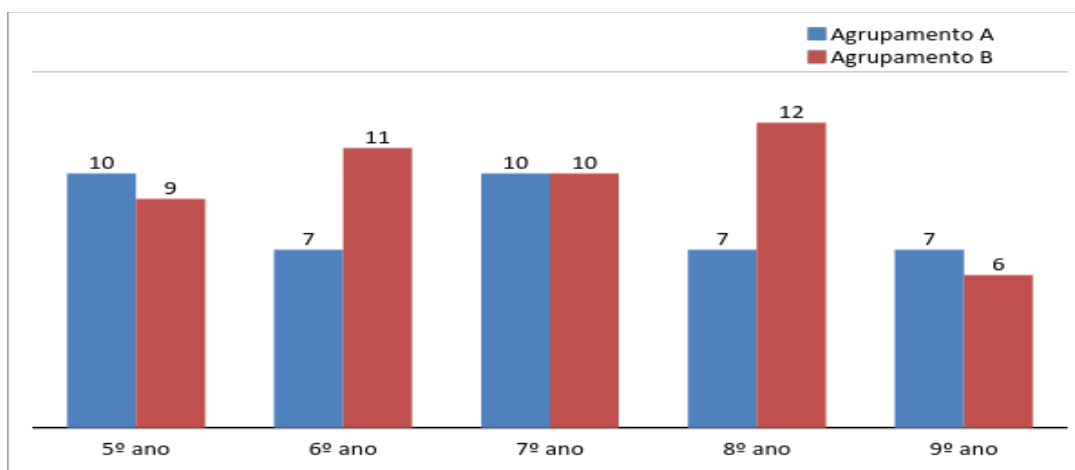


Figura 3. Distribuição dos professores inquiridos por nível de ensino.

No que respeita à **categoria profissional**, em termos globais, verifica-se que dos 42 docentes inquiridos, a maioria pertence a “Quadro de Agrupamento” (57%, N=24), seguido do “Quadro de Escola” (33%, N=14), apenas 7% são “Contratados” (N=3) e 2%, ou seja, um docente, pertence ao “Quadro de Zona Pedagógica” (Figura4).

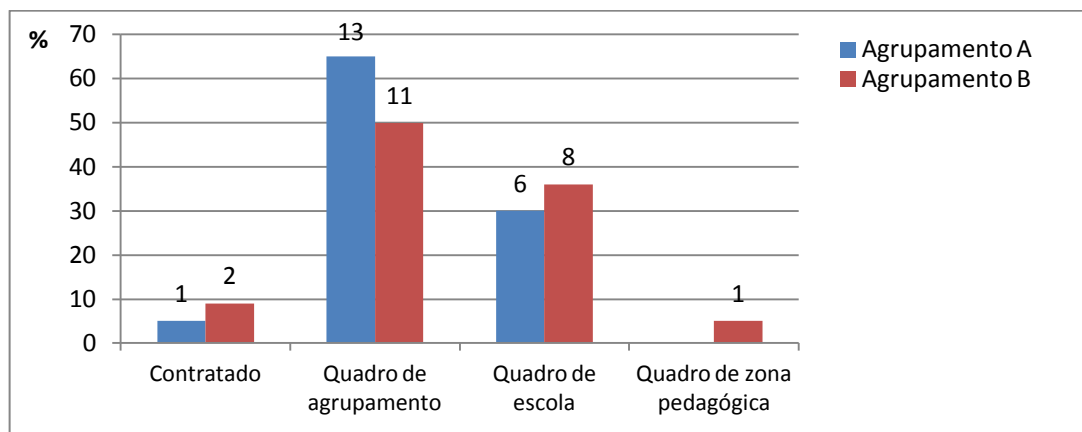


Figura 4. Distribuição dos professores inquiridos por categoria profissional.

Fazendo a análise por Agrupamento, no A verifica-se que dos 20 docentes inquiridos, a maioria pertence ao “Quadro de Agrupamento” (65%, N=13), seguido de “Quadro de Escola” (30%, N=6) e finalmente “Contratado” (5%, N=1).

No Agrupamento B, dos 22 docentes inquiridos, metade integra o “Quadro de Agrupamento” (50%, N=11), 36% (N=8) pertence ao “Quadro de Escola”, 9% (N=2) são “Contratados” e um docente (5%) é do “Quadro de Zona Pedagógica”.

No respeitante ao **grupo de recrutamento** (Figura 5), observa-se que no Agrupamento A, os grupos com maior número de docentes são o 230 (Matemática e Ciências da Natureza) e o 240 (Educação Visual e Tecnológica), ambos com três docentes, seguidos dos grupos 300 (Português 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário), 510 (Física e Química 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário) e o 620 (Educação Física 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário), com dois docentes. Os restantes grupos de recrutamento possuem apenas um docente cada um.

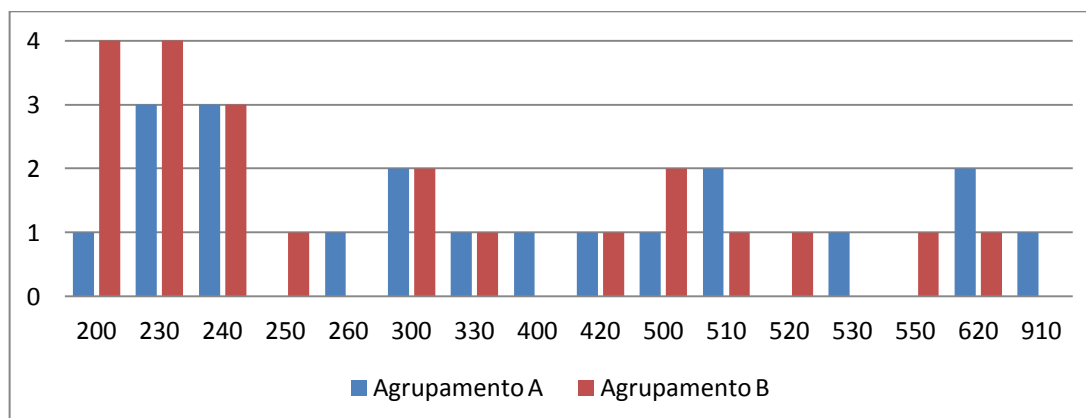


Figura 5. Distribuição dos professores inquiridos por grupo de recrutamento.

No Agrupamento B, dos 22 docentes inquiridos, a maioria pertence aos grupos de recrutamento 200 (2º ciclo do Ensino Básico Português e Estudos Sociais/ História) e 230 (Matemática e Ciências da Natureza) nomeadamente com quatro docentes cada um, depois o grupo 240 (Educação Visual e Tecnológica) com três docentes, seguido dos grupos 300 (Português 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário), 500 (Matemática 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário), ambos com dois docentes.

Relativamente ao **departamento curricular** a maioria dos inquiridos pertence ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (N=15, 36%), seguido do Departamento de Expressões (N=11, 26%), do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (N=9, 21%), do Departamento de Línguas (N=5, 12%) e finalmente do Departamento de Educação Especial (N=2, 5%) (Figura 6).

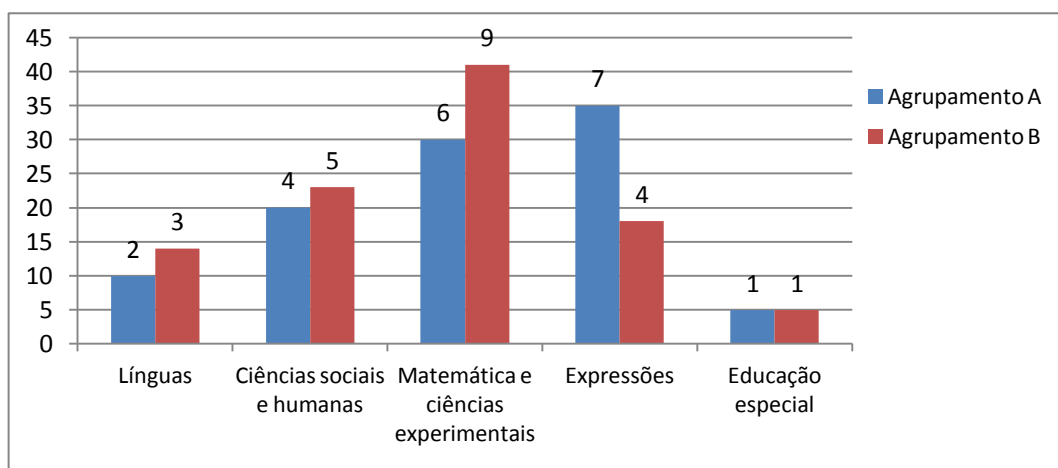


Figura 6. Distribuição dos professores inquiridos pelos departamentos curriculares.

Fazendo a análise por agrupamento, conclui-se que dos 20 inquiridos do Agrupamento A, a maioria é proveniente do Departamento de Expressões (N=7, 35%), seguido do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (N=6, 30%), do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (N=4, 20%), do Departamento de Línguas (N=2, 10%) e por fim o Departamento de Educação Especial (N=1, 5%).

Observa-se que dos 22 inquiridos do Agrupamento B, a maioria é proveniente do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (N=9, 41%), seguido do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (N=5, 23%), do Departamento de

Expressões (N=4, 18%), do Departamento de Línguas (N=3, 14%) e por fim o Departamento de Educação Especial (N=1, 5%).

De sublinhar que, apesar de dois docentes, um de cada agrupamento, terem assinalado pertencer ao departamento de Educação especial, apenas o docente do agrupamento A assinalou pertença ao grupo de recrutamento 910 (Educação Especial). Podemos deduzir que ou algum dos inquiridos selecionou erradamente o departamento a que pertence ou então é um docente que indicou o grupo de recrutamento de origem e que por sua vez tenha realizado formação para a Educação especial e selecionou o departamento correspondente, ou vice-versa.

Relativamente ao **número de anos de serviço no agrupamento** (Tabela 5), observa-se que em ambos os agrupamentos, o número máximo de anos no agrupamento é de 20, já o número mínimo varia entre um ano no Agrupamento A e quatro anos no Agrupamento B, sendo o número médio de 13 e 11 anos, respetivamente.

Tabela 5. *Distribuição dos professores inquiridos, por n.º de anos de serviço no agrupamento.*

	N.º de inquiridos	N.º mínimo de anos	N.º máximo de anos	Média	Desvio Padrão
Agrupamento A	20	1	20	13	6,3
Agrupamento B	22	4	20	11	4,9

Terminada a análise dos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, passamos à análise dos dados obtidos na segunda parte do questionário sobre a prestação do serviço educativo.

Prestação do serviço educativo

O tratamento e análise dos dados sobre a prestação do serviço educativo seguem a estrutura da matriz do questionário, ou seja, por categoria e respetivas subcategorias, sendo feita a análise dos itens nas subcategorias onde se enquadram. Para facilitar a leitura identificamos as categorias com letra maiúscula e as subcategorias com a letra da categoria a que pertence, seguida de um algarismo (Tabela 6).

Tabela 6. *Matriz de análise dos dados do questionário.*

Categorias	Subcategorias
A. Planejamento e articulação	A1. Gestão articulada do currículo A2. Contextualização do currículo e abertura ao meio A3. Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos A4. Coerência entre ensino e avaliação A5. Trabalho cooperativo entre docentes
B. Práticas de ensino	B1. Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem B2. Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais B3. Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos B4. Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens B5. Valorização da dimensão artística B6. Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens B7. Acompanhamento e supervisão da prática letiva
C. Monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem	C1. Diversificação das formas de avaliação C2. Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação C3. Monitorização interna do desenvolvimento do currículo C4. Eficácia das medidas de apoio educativo C5. Prevenção da desistência e do abandono

Os resultados da análise estatística descritiva, das respostas obtidas nos itens de cada subcategoria, são apresentados em tabelas com indicação das frequências absolutas e relativas por agrupamento. Para simplificar a análise os dados foram organizados apenas em dois níveis – “Concordância” e “Discordância” – resultantes da agregação, por um lado, da opção “Concordo totalmente” com a opção “Concordo” e, por outro lado, da opção “Discordo totalmente” com a opção “Discordo”. Nos dois itens em que se usou a escala de frequência (nunca, ocasionalmente, quase sempre e sempre) os resultados também foram agrupados em duas categorias.

A. Planejamento e articulação

A1. Gestão articulada do currículo

Na tabela 7 apresentamos os dados obtidos nos oito itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 7. Resultados das questões relativas a gestão articulada do currículo.

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
11. O plano de estudos do agrupamento contempla a articulação curricular interdisciplinar	Concordância	18	90	21	95
	Discordância	2	10	1	5
12. Os planos de trabalho das turmas contemplam a articulação curricular interdisciplinar	Concordância	18	90	20	91
	Discordância	2	10	2	9
13. O plano anual de atividades inclui atividades que envolvem diferentes disciplinas	Concordância	20	100	22	100
	Discordância	0	0	0	0
14. As planificações da atividade letiva contemplam a articulação horizontal do currículo (interdisciplinar)	Concordância	18	90	19	86
	Discordância	2	10	3	14
15. Os professores do Departamento reúnem para trabalhar a articulação horizontal do currículo	Concordância	16	80	17	77
	Discordância	4	20	5	23
16. Os professores do mesmo grupo de recrutamento trabalham a articulação vertical do currículo	Concordância	17	85	20	91
	Discordância	3	15	2	9
17. São realizadas reuniões de articulação curricular interciclos	Concordância	10	50	12	54
	Discordância	10	50	10	46
18. O plano anual de atividades foi elaborado de acordo com as linhas orientadoras do projeto educativo	Concordância	20	100	21	95
	Discordância	0	0	1	5

Na subcategoria, *Gestão articulada do currículo*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos nos oito itens é muito semelhante. Passando a analisar os itens, há a referir que em ambos os agrupamentos os inquiridos, em grande maioria, manifestam concordância em seis dos oito itens (itens 11, 12, 14, 15, 16 e 17). Destaca-se o item 13 – “o plano anual de atividades inclui atividades que envolvem diferentes disciplinas” em que a concordância foi de 100%. O item 18 – “o plano anual de atividades foi elaborado de acordo com as linhas orientadoras do projeto educativo” também teve a concordância total do AA enquanto no AB esta foi de 95% (apenas um inquirido discordou). O item 17 - “são realizadas reuniões de articulação curricular interciclos”, foi o que teve menor concordância (50% AA e 54% AB).

Da análise dos dados relativos à gestão articulada do currículo podemos inferir que é no plano anual de atividades que essa articulação está plasmada, nos outros documentos de orientação e apoio à prática letiva (plano de estudos do agrupamento, planos de trabalho das turmas e planificações da atividade letiva) a articulação não parece ser tão evidente, como revelam as discordâncias assinaladas pelos inquiridos de ambos os agrupamentos. De igual modo, as reuniões para trabalho articulado, quer nos Departamentos (articulação horizontal), quer nos grupos de recrutamento (articulação

vertical), ou interciclos, não parecem ser prática generalizada em ambos os agrupamentos.

A2. Contextualização do currículo e abertura ao meio

Na tabela 8 apresentamos os dados obtidos nos três itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 8. *Resultados das questões relativas a contextualização do currículo e abertura ao meio.*

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
19. Os programas/planos próprios das turmas evidenciam, nas atividades curriculares, características do meio envolvente	Concordância	19	95	22	100
	Discordância	1	5	0	0
20. O plano anual de atividades tem em conta as especificidades do meio envolvente.	Concordância	20	100	21	95
	Discordância	0	0	1	5
21. O plano anual de atividades mobiliza diversos recursos do meio envolvente	Concordância	20	100	21	95
	Discordância	0	0	1	5

Na subcategoria, *Contextualização do currículo e abertura ao meio*, há a referir que em ambos os agrupamentos os inquiridos, em grande maioria ou totalmente, manifestam concordância em todos os itens. Destaca-se o item 19 – “Os programas/planos próprios das turmas evidenciam, nas atividades curriculares, características do meio envolvente” em que a concordância no AA foi de 95% (apenas um inquirido discordou) enquanto no AB foi de 100%. Por sua vez, o item 20 – “O plano anual de atividades tem em conta as especificidades do meio envolvente” e 21 – “O plano anual de atividades mobiliza diversos recursos do meio envolvente “ no AA foi de 100% enquanto no AB foi de 95% (apenas um inquirido discordou).

Da análise dos dados podemos inferir que a contextualização do currículo e abertura ao meio está plasmada no plano anual de atividades e nos planos próprios das turmas o que se revela uma boa prática destes agrupamentos.

A3. Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos

Na tabela 9 apresentamos os dados obtidos nos sete itens incluídos nesta subcategoria.

Tabelas 9 e 10. *Resultados das questões relativas a utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos.*

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
		22. As equipas pedagógicas, por norma, acompanham os alunos ao longo dos ciclos de ensino	Concordância	18	90
	Discordância	2	10	3	14
23. Os processos individuais dos alunos são alvo de análise, por parte dos conselhos de turma	Concordância	20	100	20	91
	Discordância	0	0	2	9
24. Os Planos de turma contêm toda a informação relevante sobre o percurso escolar dos alunos	Concordância	20	100	21	95
	Discordância	0	0	1	5
25. É assegurada a transmissão da informação sobre o percurso escolar dos alunos na transição de ciclo (quando esta ocorre na mesma escola/agrupamento)	Concordância	20	100	21	95
	Discordância	0	0	1	5
26. Estão instituídos mecanismos que permitem a passagem da informação sobre o percurso escolar dos alunos, na constituição das turmas	Concordância	20	100	20	91
	Discordância	0	0	2	9

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
		27. Os professores de apoio (quando não são professores da turma) participam nos conselhos de turma	Sempre/Quase sempre	12	60
	Nunca/Ocasionalmente	8	40	14	64
28. Os professores de educação especial participam nos conselhos de turma (sempre que a turma integra alunos com Necessidades Educativas Especiais)	Sempre/Quase sempre	20	100	22	100
	Nunca/Ocasionalmente	0	0	0	0

Na subcategoria, *Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos nos cinco itens cujas opções de resposta se agruparam em “concordância” e “discordância” é muito semelhante. Nos itens 23 - “Os processos individuais dos alunos são alvo de análise, por parte dos conselhos de turma”, 26 - “Os Planos de turma contêm toda a informação relevante sobre o percurso escolar dos alunos”, 27 - “É assegurada a transmissão da informação sobre o percurso escolar dos alunos na transição de ciclo (quando esta ocorre na mesma escola/ agrupamento)” e 28 - “Estão instituídos mecanismos que permitem a passagem da informação sobre o percurso escolar dos

alunos, na constituição das turmas” a concordância foi de 100% no AA e superior a 90% no AB.

O item 22- “As equipas pedagógicas, por norma, acompanham os alunos ao longo dos ciclos de ensino”, foi o que teve menor concordância (90% AA e 86% AB), sendo este um fator reconhecido como importante, nem sempre é possível de concretizar, em parte, devido à mobilização docente.

No item 24 - “Os professores de apoio (quando não são professores da turma) participam nos conselhos de turma” verificamos diferenças relevantes entre os agrupamentos em questão. No AA, a maioria dos docentes (60%) responde “Sempre/Quase sempre”, enquanto no AB, a maioria dos inquiridos (64%) responde “Nunca/Ocasionalmente”. Em síntese, podemos inferir que, globalmente, a informação sobre o percurso dos alunos está patente na análise dos processos individuais dos alunos por parte dos conselhos de turma, na informação constante nos planos de turma e na transmissão de informação, na transição de ciclo e ainda na constituição das turmas. Porém, no AB, a análise dos processos individuais dos alunos por parte dos conselhos de turma e a passagem da informação sobre o percurso escolar dos alunos na constituição das turmas, não parece ser prática generalizada neste agrupamento.

A4. Coerência entre ensino e avaliação

Na tabela 11 apresentamos os dados obtidos nos dez itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 11. *Resultados das questões relativas a coerência entre ensino e avaliação.*

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
29. Os alunos são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares	Concordância	20	100	21	95
	Discordância	0	0	1	5
30. Os pais e encarregados de educação são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares	Concordância	20	100	21	95
	Discordância	0	0	1	5
31. Os critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares são divulgados em diversos locais	Concordância	20	100	20	91
	Discordância	0	0	2	9
32. Os professores utilizam diferentes técnicas e instrumentos de avaliação	Concordância	19	95	20	91
	Discordância	1	5	2	9

Itens		Ag A		Ag B	
		N=20		N=22	
		N	%	N	%
33. Os professores fornecem feedback frequente aos alunos sobre o seu desempenho*	Concordância	19	95	20	90
	Discordância	0	0	1	5
34. Os alunos realizam autoavaliação de forma sistemática	Concordância	19	95	19	86
	Discordância	1	5	3	14
35. Os alunos realizam avaliação dos seus pares de forma sistemática	Concordância	14	70	14	64
	Discordância	6	30	8	36
36. Os professores usam os dados da avaliação formativa para classificar os alunos no final do período	Concordância	19	95	21	95
	Discordância	1	5	1	5
37. Os professores realizam a avaliação diagnóstica no início do ano	Concordância	19	95	22	100
	Discordância	1	5	0	0
38. Os professores usam a avaliação diagnóstica ao longo do ano	Concordância	14	70	14	64
	Discordância	6	30	8	36

* Este item tem a opção “Não sei”

Na subcategoria, *Coerência entre ensino e avaliação*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos nos dez itens é muito semelhante. Destacam-se os itens 29 – “Os alunos são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, 30 - “Os pais e encarregados de educação são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares) e 31 - “Os critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares são divulgados em diversos locais” em que a concordância foi de 100% no AA. No agrupamento AB, a concordância nos itens 29 e 30 foi de 95% (apenas um inquirido discordou). No item 31, a concordância no AB foi de 91% (dois inquiridos discordaram). Por sua vez, no item 37 - “Os professores realizam a avaliação diagnóstica no início do ano”, a concordância no AB foi de 100% enquanto no AA foi de 95% (apenas um inquirido discordou). No item 33 - “Os professores fornecem feedback frequente aos alunos sobre o seu desempenho”, existe uma concordância de 95% no AA e 90% no AB, no entanto há a salientar que um inquirido em cada agrupamento assinalou a opção “Não sei”. No item 34 - “Os alunos realizam autoavaliação de forma sistemática “ existe menor concordância no AB em relação ao AA, 86% e 95%, respetivamente.

Os itens 35 - “Os alunos realizam avaliação dos seus pares de forma sistemática” e 38 - “Os professores usam a avaliação diagnóstica ao longo do ano” foram os que tiveram menor concordância (70% AA e 64% AB).

A elevada concordância verificada em ambos os agrupamentos no item 36 – “Os professores usam os dados da avaliação formativa para classificar os alunos no final do período” (95% de concordância), parece indiciar relação entre estes dois modos de avaliação, contudo não é possível saber como é que esses dados são usados (serão os dados recolhidos enquanto decorre o processo de aprendizagem, os alunos ou os dados recolhidos quando os alunos já realizaram a aprendizagem).

Da análise dos dados relativos à coerência entre ensino e avaliação podemos inferir que os normativos legais são cumpridos, os alunos, pais e encarregados de educação são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, estes são divulgados em diversos locais e no início do ano letivo é realizada a avaliação diagnóstica dos alunos. Também é evidente, pelos valores de concordância em ambos os agrupamentos, que os professores utilizam diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, porém, essa concordância é menor nos itens relativos ao uso de diferentes técnicas, designadamente a de carácter mais regulador como, a autoavaliação e a avaliação sistemática dos seus pares (heteroavaliação), o uso da avaliação diagnóstica ao longo do ano e o fornecimento de feedback frequente aos alunos (avaliação formativa).

A5. Trabalho cooperativo entre docentes

Na tabela 12 apresentamos os dados obtidos nos sete itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 12. *Resultados das questões relativas a trabalho cooperativo entre docentes.*

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
39. Existe trabalho colaborativo sustentado na reflexão e na partilha de boas práticas	Concordância	19	95	21	95
	Discordância	1	5	1	5
40. Os órgãos de administração e gestão e as estruturas de orientação educativa promovem o trabalho colaborativo	Concordância	20	100	21	95
	Discordância	0	0	1	5

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
41. Os professores da mesma disciplina/ano planificam conjuntamente as atividades de ensino (seleção de conteúdos, estratégias, recursos...)	Concordância	18	90	21	95
	Discordância	2	10	1	5
42. Os professores da mesma disciplina/ano partilham materiais (textos, fichas, testes, etc)	Concordância	19	95	19	86
	Discordância	1	5	3	14
43. Existe trabalho colaborativo concretizado em encontros formais contemplados nos horários dos docentes	Concordância	3	25	6	27
	Discordância	17	75	16	73
44. Existe trabalho colaborativo entre docentes, concretizado em contactos informais	Concordância	20	100	22	100
	Discordância	0	0	0	0
45. Estão instituídas práticas de reflexão e partilha de boas práticas	Concordância	19	95	15	68
	Discordância	1	5	7	32

Na subcategoria, *Trabalho cooperativo entre docentes*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos é muito semelhante com exceção do item 45 – “Estão instituídas práticas de reflexão e partilha de boas práticas” em que se regista menor concordância no AB comparativamente ao AA (68% e 95%, respetivamente).

Há a referir que em ambos os agrupamentos, os inquiridos, em grande maioria, manifestaram elevada concordância em cinco dos sete itens (itens 39, 40, 41, 42, e 44). Destaca-se o item 44 – “Existe trabalho colaborativo entre docentes, concretizado em contactos informais” em que a concordância foi de 100% em ambos os agrupamentos. No item 43 - “Existe trabalho colaborativo concretizado em encontros formais contemplados nos horários dos docentes”, a discordância superou a concordância (75% AA e 73% AB discordaram).

Da análise dos dados relativos ao trabalho colaborativo entre docentes podemos inferir que é nos contactos informais entre docentes que esse trabalho colaborativo se concretiza.

B. Práticas de ensino

B1. Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos

Na tabela 13 apresentamos os dados obtidos nos quatro itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 13. *Resultados das questões relativas a adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos.*

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
46. O ensino diferenciado é prática generalizada de todos os docentes	Concordância	16	80	20	91
	Discordância	4	20	2	9
47. Os professores adequam estratégias e materiais às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos	Concordância	19	95	22	100
	Discordância	1	5	0	0
48. Os professores promovem o trabalho de pares, com diferentes níveis de competências	Concordância	19	95	19	86
	Discordância	1	5	3	14
49. Os professores promovem estratégias de trabalho autónomo e autoaprendizagem	Concordância	20	100	22	100
	Discordância	0	0	0	0

Na subcategoria, *Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos nos quatro itens é muito semelhante. Passando a analisar os itens, destaca-se o item 49 – “Os professores promovem estratégias de trabalho autónomo e autoaprendizagem” em que a concordância foi de 100%. O item 47 – “Os professores adequam estratégias e materiais às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos” também teve a concordância total do AB enquanto no AA esta foi de 95% (apenas um inquirido discordou). Os itens com menor concordância foram, o item 46 - “O ensino diferenciado é prática generalizada de todos os docentes” (80% AA) e o 48 - “Os professores promovem o trabalho de pares, com diferentes níveis de competências” (86% AB).

Da análise dos dados relativos às práticas de ensino podemos inferir que é na promoção de estratégias de trabalho autónomo e autoaprendizagem que estas práticas estão focadas. De modo semelhante, os professores parecem adequar estratégias e materiais quer às capacidades quer ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Sobre a prática de ensino diferenciado e o trabalho de pares não parece ser tão evidente, como revelam as discordâncias assinaladas pelos inquiridos.

B2. Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais

Na tabela 14 apresentamos os dados obtidos nos quatro itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 14. *Resultados das questões relativas a adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais.*

Itens		Ag A		Ag B	
		N=20		N=22	
		N	%	N	%
50. O apoio aos alunos com NEE, sempre que possível, é realizado na sala de aula*	Concordância	17	85	21	95
	Discordância	0	0	1	5
51. Os alunos com NEE beneficiam de respostas adequadas às suas necessidades*	Concordância	19	95	20	91
	Discordância	1	5	1	5
52. Os alunos com NEE, sempre que possível, participam nas atividades da aula	Concordância	20	100	22	100
	Discordância	0	0	0	0
53. As medidas de apoio às crianças/alunos com NEE são eficazes *	Concordância	20	100	20	91
	Discordância	0	0	1	5

* Este item tem a opção “Não se aplica”

Na subcategoria, *Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos nos quatro itens é muito semelhante. Passando a analisar os itens, destaca-se o item 52 – “Os alunos com NEE, sempre que possível, participam nas atividades da aula” em que a concordância foi de 100% em ambos os agrupamentos.

O item 53 – “As medidas de apoio às crianças/alunos com NEE são eficazes” também teve a concordância total do AA enquanto no AB esta foi de 91% (apenas um inquirido discordou e um respondeu “não se aplica”). O item 51 - “Os alunos com NEE beneficiam de respostas adequadas às suas necessidades”, obteve uma concordância de 95% do AA (apenas um inquirido discordou) e 91% do AB (apenas um inquirido discordou e um respondeu “não se aplica”). O item 50 - “O apoio aos alunos com NEE, sempre que possível, é realizado na sala de aula”, foi o que teve menor concordância, contudo, no AA, não se verificou nenhuma discordância, pois três inquiridos (15%) responderam “não se aplica”.

Da análise dos dados relativos à adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais podemos inferir que, globalmente, estes sempre que possível participam nas atividades da aula, que o apoio é realizado na sala de aula, que as respostas são adequadas às suas necessidades e que as medidas de apoio às crianças/alunos com NEE são consideradas eficazes pelos inquiridos.

B3. Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos

Na tabela 15 apresentamos os dados obtidos nos três itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 15. *Resultados das questões relativas a exigência e incentivo à melhoria de desempenhos.*

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
54. Os professores utilizam diferentes formas de reconhecimento e valorização do trabalho dos alunos	Concordância	20	100	22	100
	Discordância	0	0	0	0
55. Os professores mantêm nas suas salas um ambiente favorável à aprendizagem	Concordância	20	100	22	100
	Discordância	0	0	0	0
56. Estão instituídas iniciativas destinadas a estimular e valorizar as potencialidades dos alunos (prêmios, quadros de honra, mérito,...)	Concordância	20	100	21	95
	Discordância	0	0	1	5

Na subcategoria, *Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos*, observamos que em ambos os agrupamentos os inquiridos, em grande maioria ou totalidade, manifestam concordância nos três itens (itens 54, 55 e 56). Destacam-se os itens 54 – “Os professores utilizam diferentes formas de reconhecimento e valorização do trabalho dos alunos” e 55 - “Os professores mantêm nas suas salas um ambiente favorável à aprendizagem” em que a concordância foi de 100%. O item 56 – “Estão instituídas iniciativas destinadas a estimular e valorizar as potencialidades dos alunos (prêmios, quadros de honra, mérito,...)” também teve a concordância total do AA enquanto no AB esta foi de 95% (apenas um inquirido discordou).

Da análise dos dados relativos à exigência e incentivo à melhoria de desempenhos podemos inferir que os professores reconhecem e valorizam o trabalho dos alunos e de igual modo mantêm um ambiente favorável à aprendizagem nas suas salas de aula. A existência de iniciativas que estimulem e valorizem as potencialidades dos alunos já não parece ser tão consensual no AB, pela discordância assinalada por um inquirido.

B4. Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens

Na tabela 16 apresentamos os dados obtidos no item incluído nesta subcategoria.

Tabela 16. *Resultados das questões relativas a metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens.*

Itens		Ag A		Ag B	
		N=20		N=22	
		N	%	N	%
57. Nas salas de aula, predominam metodologias ativas (trabalho de pesquisa, atividade experimental, metodologia de projeto,...), indutoras de um papel dinâmico dos alunos na sua aprendizagem	Concordância	19	95	21	95
	Discordância	1	5	1	5

Na subcategoria, *Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos é coincidente, em ambos os agrupamentos, 95% dos inquiridos manifesta concordância, consideram que “Nas salas de aula, predominam metodologias ativas (trabalho de pesquisa, atividade experimental, metodologia de projeto,...), indutoras de um papel dinâmico dos alunos na sua aprendizagem” (apenas um inquirido discordou).

B5. Valorização da dimensão artística

Na tabela 17 apresentamos os dados obtidos nos três itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 17. *Resultados das questões relativas a valorização da dimensão artística.*

Itens		Ag A		Ag B	
		N=20		N=22	
		N	%	N	%
58. Há diversos projetos/ atividades para valorização da dimensão artística	Concordância	19	95	21	95
	Discordância	1	5	1	5
59. A dimensão artística está patente na oferta educativa da escola (oficinas de arte, clube de teatro,...)	Concordância	13	65	22	100
	Discordância	7	35	0	0
60. Os espaços evidenciam a valorização da dimensão artística	Concordância	12	60	18	82
	Discordância	8	40	4	18

Na subcategoria, *Valorização da dimensão artística*, observamos que em ambos os agrupamentos, prevalece a concordância nos três itens. Esta é maior no item item, 58 - “Há diversos projetos/atividades para valorização da dimensão artística” (95% em ambos os agrupamentos, apenas um inquirido discordou). Nos outros dois itens a concordância foi muito superior no agrupamento AB. Assim, no item 59 – “A dimensão artística está patente na oferta educativa da escola (oficinas de arte, clube de teatro,...)” a concordância foi de 100% no AB enquanto no AA esta foi de 65% (sete inquiridos discordaram) e no item 60 - “Os espaços evidenciam a valorização da dimensão artística”, a concordância foi de 82% no AB e 60% no AA).

Da análise dos dados relativos à valorização da dimensão artística podemos inferir que esta está bem plasmada em projetos e atividades, possivelmente no plano anual de atividades, porém, parece ter pouca visibilidade na oferta educativa e nos espaços escolares do AA.

B6. Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens

Na tabela 18 apresentamos os dados obtidos nos dois itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 18. *Resultados das questões relativas a rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.*

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
61. A tecnologia (quadros interativos, projetores de vídeo, rede informática, computadores), quando disponível, é bem aproveitada na promoção das aprendizagens dos alunos	Concordância	19	95	22	100
	Discordância	1	5	0	0
62. Os professores promovem a utilização da biblioteca como recurso para as aprendizagens	Concordância	20	100	20	91
	Discordância	0	0	2	9

Na subcategoria, *Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos nos dois itens é muito semelhante. Há a referir que o item 61 – “A tecnologia (quadros interativos, projetores de vídeo, rede informática, computadores), quando disponível, é bem aproveitada na promoção das aprendizagens dos alunos” teve a

concordância de 100% dos inquiridos do AB (95% do AA) enquanto o item 62 - “Os professores promovem a utilização da biblioteca como recurso para as aprendizagens”, teve a concordância total do AA enquanto no AB esta foi de 91% (dois inquiridos discordaram).

Da análise dos dados relativos à rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens, podemos inferir que ambos os agrupamentos rendibilizam a tecnologia na promoção das aprendizagens dos alunos. Já no AB, a utilização da biblioteca não parece ser tão evidente, como revelam as discordâncias assinaladas por dois inquiridos deste agrupamento.

B7. Acompanhamento e supervisão da prática letiva

Na tabela 19 apresentamos os dados obtidos nos quatro itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 19. *Resultados das questões relativas a acompanhamento e supervisão da prática letiva.*

Itens		Ag A N=20		Ag B N=22	
		N	%	N	%
63. O acompanhamento e a monitorização da prática letiva são assegurados pelo coordenador de departamento	Concordância	19	95	18	82
	Discordância	1	5	4	18
64. O acompanhamento e a monitorização da prática letiva são assegurados pelo coordenador das disciplinas/áreas disciplinares	Concordância	18	90	16	73
	Discordância	2	10	6	27
65. Estão instituídas formas comuns de monitorização da prática letiva (análise de planificações de aulas, de fichas de trabalho, testes de avaliação, matrizes de testes...)	Concordância	17	85	17	77
	Discordância	3	15	5	23
66. A supervisão direta da prática letiva como estratégia de desenvolvimento profissional constitui uma prática comum*	Concordância	12	60	2	9
	Discordância	8	40	20	91

* Opções de resposta: “Sim” ou “Não”

A subcategoria, *Acompanhamento e supervisão da prática letiva*, foi a que registou níveis de concordância mais baixos, em ambos os agrupamentos, sendo que foi a única subcategoria em que não se verificou concordância de 100% em nenhum dos itens em que a concordância no agrupamento A foi sempre superior à do agrupamento B. Verifica-se que a concordância foi maior em três dos quatro itens (itens 63, 64 e 65),

no item 63 - “O acompanhamento e a monitorização da prática letiva são assegurados pelo coordenador de departamento” a concordância foi de 95% (apenas um inquirido discordou) dos inquiridos no AA, enquanto no AB esta foi de 82% (quatro inquiridos discordaram); o item 64 - “O acompanhamento e a monitorização da prática letiva são assegurados pelo coordenador das disciplinas/áreas disciplinares” teve a concordância de 90% (dois inquiridos discordaram) no AA e de 73% no AB (seis inquiridos discordaram); no item 65 - “Estão instituídas formas comuns de monitorização da prática letiva (análise de planificações de aulas, de fichas de trabalho, testes de avaliação, matrizes de testes...)” a concordância foi de 85% no AA (três inquiridos discordaram) e de 77% no AB (cinco inquiridos discordaram).

No item 66 - “A supervisão direta da prática letiva como estratégia de desenvolvimento profissional constitui uma prática comum” as opções de resposta eram “sim” ou “não” mas para simplificação da análise foram consideradas como “concordância” ou “discordância”, respetivamente. Neste item, 60% (12 inquiridos) do AA responderam “sim” enquanto do AB responderam apenas 9% (dois inquiridos).

Da análise dos dados relativos ao acompanhamento e supervisão da prática letiva podemos inferir que estão instituídas algumas práticas em ambos os agrupamentos mas não de uma forma generalizada. Já a supervisão direta da prática letiva como estratégia de desenvolvimento profissional é praticamente inexistente no AB e pouco generalizada no AA.

C. Monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem

C1. Diversificação das formas de avaliação

Na tabela 20 apresentamos os dados obtidos nos dois itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 20. *Resultados das questões relativas a diversificação das formas de avaliação.*

Itens	Ag A N=20		Ag B N=22		
	N	%	N	%	
67. São utilizados diversos instrumentos e procedimentos para avaliar conhecimentos, atitudes e comportamentos, tendo em conta os critérios de avaliação estabelecidos	Concordância	20	100	22	100
	Discordância	0	0	0	0
68. Os professores utilizam instrumentos de registo comuns para avaliação de atitudes e comportamentos em sala de aula	Concordância	20	100	18	82
	Discordância	0	0	4	18

Na subcategoria, *Diversificação das formas de avaliação*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos nos dois itens é muito semelhante. Destaca-se o item 67 – “São utilizados diversos instrumentos e procedimentos para avaliar conhecimentos, atitudes e comportamentos, tendo em conta os critérios de avaliação estabelecidos” em que a concordância foi de 100%. O item 68 – “Os professores utilizam instrumentos de registo comuns para avaliação de atitudes e comportamentos em sala de aula” também teve a concordância total do AA enquanto no AB esta foi de 82% (quatro inquiridos discordaram).

Da análise dos dados relativos à diversificação das formas de avaliação podemos inferir que essa existe e está generalizada em ambos os agrupamentos mas no AB parece não existirem instrumentos de registo comuns para avaliação de atitudes e comportamentos em sala de aula.

C2. Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação

Na tabela 21 apresentamos os dados obtidos nos sete itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 21. *Resultados das questões relativas a aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação.*

Itens		Ag A		Ag B	
		N=20		N=22	
		N	%	N	%
69. Os testes intermédios são uma prática de avaliação generalizada	Concordância	7	35	10	45
	Discordância	13	65	12	55
70. As provas globais são uma prática de avaliação generalizada	Concordância	16	80	12	55
	Discordância	4	20	10	45
71. A elaboração de matrizes e a aplicação de instrumentos de avaliação comuns é prática instituída entre os professores das mesmas disciplinas/anos	Concordância	20	100	15	68
	Discordância	0	0	7	32
72. As matrizes das provas de avaliação são divulgadas aos alunos	Concordância	16	80	6	27
	Discordância	4	20	16	73
73. Os alunos são informados dos critérios de correção das provas de avaliação	Concordância	19	95	15	68
	Discordância	1	5	7	32
74. As provas de avaliação têm assinalada a cotação obtida em cada questão	Concordância	6	30	6	27
	Discordância	14	70	16	73
75. São fixadas metas de aprendizagem nas diversas disciplinas	Concordância	17	85	20	91
	Discordância	3	15	2	9

Na subcategoria, *Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos é semelhante em três dos sete itens (69, 74 e 75). Constata-se que esta foi a subcategoria em que se registaram níveis de concordância mais baixos.

Passando a analisar os itens, observa-se que os itens com maior concordância em ambos os agrupamentos foram: item 71 – “A elaboração de matrizes e a aplicação de instrumentos de avaliação comuns é prática instituída entre os professores das mesmas disciplinas/anos” (100% AA, 68% AB); item 73 – “Os alunos são informados dos critérios de correção das provas de avaliação” (95% AA, 68% AB); o item 75 – “São fixadas metas de aprendizagem nas diversas disciplinas” (85% AA, 91% AB).

Os itens 74 - “As provas de avaliação têm assinalada a cotação obtida em cada questão” e 69 - “Os testes intermédios são uma prática de avaliação generalizada” foram os que tiveram menor concordância (35%, 30% AA e 45%, 27% AB, respetivamente).

No item 70 – “As provas globais são uma prática de avaliação generalizada” a concordância no AA foi de 80% enquanto no AB foi de 55 % e no item 72 - “As

matrizes das provas de avaliação são divulgadas aos alunos” a concordância foi de 80% no AA e de 27% no AB.

Da análise dos dados relativos à aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação podemos inferir que os testes intermédios são uma prática de avaliação mais comum do que as provas globais em ambos os agrupamentos, no entanto não é generalizado. No que diz respeito à elaboração de matrizes e a aplicação de instrumentos de avaliação comuns ser uma prática instituída entre os professores das mesmas disciplinas/anos, se os alunos são informados dos critérios de correção das provas de avaliação e se são fixadas metas de aprendizagem nas diversas disciplinas podemos concluir, que estas práticas ocorrem mas carecem de maior generalização, sobretudo no AB. No que diz respeito às provas de avaliação, no AA as matrizes parecem ser divulgadas aos alunos ao contrário do AB. Acerca da cotação obtida nestas provas, não parece ser prática generalizada assinalar a cotação em cada questão, em ambos os agrupamentos.

C3. Monitorização interna do desenvolvimento do currículo

Na tabela 22 apresentamos os dados obtidos nos dois itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 22. *Resultados das questões relativas a monitorização interna do desenvolvimento do currículo.*

Itens	Ag A N=20		Ag B N=22	
	N	%	N	%
76. Em conselho de turma, os professores analisam a eficácia das medidas adotadas nos planos próprios das turmas	Concordância	19 95	20 91	
	Discordância	1 5	2 9	
77. Os coordenadores de departamento/grupo disciplinar recolhem informação sistemática sobre o cumprimento dos programas	Concordância	19 95	22 100	
	Discordância	1 5	0 0	

Na subcategoria, *Monitorização interna do desenvolvimento do currículo*, verifica-se que, em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos é muito semelhante. O item 77 – “Os coordenadores de departamento/grupo disciplinar recolhem informação sistemática sobre o cumprimento dos programas” teve a

concordância total do AB enquanto no AA esta foi de 95% (apenas um inquirido discordou). O item 76 – “Em conselho de turma, os professores analisam a eficácia das medidas adotadas nos planos próprios das turmas” teve a concordância de 95% dos inquiridos do AA e de 91% do AB.

Da análise dos dados relativos à gestão articulada do currículo podemos deduzir que a monitorização interna do desenvolvimento do currículo se realiza e que essa monitorização é feita pelos coordenadores de departamento/grupo, sendo ainda claro que se efetua a monitorização, em conselho de turma, da eficácia das medidas adotadas nos planos das turmas.

C4. Eficácia das medidas de apoio educativo

Na tabela 23 apresentamos os dados obtidos nos dois itens incluídos nesta subcategoria.

Tabela 23. *Resultados das questões relativas a eficácia das medidas de apoio educativo.*

Itens	Ag A N=20		Ag B N=22		
	N	%	N	%	
	78. A avaliação da eficácia das medidas de apoio educativo é feita regularmente	Concordância	20	100	21
Discordância		0	0	1	5
79. As medidas de apoio são revistas regularmente	Concordância	20	100	21	95
	Discordância	0	0	1	5

Na subcategoria, *Eficácia das medidas de apoio educativo*, as respostas dadas pelos inquiridos, em ambos os agrupamentos, é muito semelhante. No item 78 – “A avaliação da eficácia das medidas de apoio educativo é feita regularmente” e no 79 - “As medidas de apoio são revistas regularmente“, a concordância foi total do AA enquanto no AB esta foi de 95% (apenas um inquirido discordou).

Podemos inferir que a avaliação da eficácia das medidas de apoio educativo é prática comum em ambos os agrupamentos.

C5. Prevenção da desistência e do abandono

Na tabela 24 apresentamos os dados obtidos no item incluído nesta subcategoria.

Tabela 24. *Resultados das questões relativas a prevenção da desistência e do abandono.*

Itens	Ag A		Ag B		
	N=20		N=22		
	N	%	N	%	
80. Estão instituídos procedimentos eficazes com vista à prevenção da desistência e do abandono	Concordância	19	95	20	91
	Discordância	1	5	2	9

Na subcategoria, *Prevenção da desistência e do abandono*, observamos que em ambos os agrupamentos, as respostas dadas pelos inquiridos no único item é muito semelhante, em ambos os agrupamentos os inquiridos, em grande maioria, concordam que “Estão instituídos procedimentos eficazes com vista à prevenção da desistência e do abandono” (95% AA e 91% AB). Podemos concluir que parecem estar instituídos procedimentos de prevenção da desistência e do abandono em ambos os agrupamentos.

Síntese integradora dos dados

Neste ponto do trabalho procuramos fazer a triangulação de toda a informação mediante a análise comparativa dos dados recolhidos nas diferentes fontes, nomeadamente, inquéritos por questionário aos docentes de dois agrupamentos de escolas, entrevistas aos diretores dos respetivos agrupamentos e análise dos relatórios de avaliação externa. Esta triangulação permitiu fazer uma síntese integradora para cada categoria e subcategoria consideradas, e analisar os dados à luz do quadro teórico que orientou a pesquisa.

Assim, no que diz respeito à categoria *Planeamento e articulação*, podemos concluir que, da análise dos dados relativos à subcategoria gestão articulada do currículo, é no plano anual de atividades de ambos os agrupamentos que essa articulação está patente, “a articulação inter e intradepartamental expressam-se na concretização de algumas iniciativas do Plano Anual de Atividades, nos projectos curriculares de turma, no planeamento e na definição de critérios e de instrumentos de avaliação” (RAA) e por sua vez, “o Projecto Curricular de Agrupamento e o Plano

Anual de Actividades, este com os contributos das estruturas intermédias, foram concebidos em ordem ao cumprimento das metas estabelecidas e, a par dos projectos curriculares de turma, são vistos como instrumentos que operacionalizam o Projecto Educativo” (RAB). É corroborado ainda pela concordância manifestada no questionário em ambos os agrupamentos, uma vez que esta foi de 100% sobre o Plano Anual de Actividades envolver as várias disciplinas bem como o ser elaborado de acordo com o Projeto Educativo (no questionário do AB apenas um docente discordou).

Em ambos os agrupamentos ocorrem reuniões de departamento para o planeamento e trabalho conjunto, como é referido no RAB, “as reuniões de departamento e de subdepartamento proporcionam a troca de experiências e de ideias, o debate, a planificação de actividades e a elaboração de materiais didácticos, bem como a análise e a reflexão sobre os resultados escolares” (onde parece existir alguma partilha de ideias e experiências da prática letiva); de conselho geral, com os assistentes operacionais e até com os delegados de turma, corroborado pelo DAA “... as reuniões formais de conselhos de departamento, reúnem mensalmente, o conselho pedagógico reúne mensalmente, reuniões gerais de docentes, elas ocorrem duas vezes por ano,... reuniões com os assistentes operacionais e técnicos,... e em momento formal, de paragem com os delegados”. No AA, “estão em desenvolvimento práticas de articulação e sequencialidade curriculares” (RAA) enquanto no AB “a articulação entre os vários níveis de ensino nem sempre tem sido conseguida” (RAB), nomeadamente entre o 1.º e 2.º ciclos. No entanto, considerando os resultados obtidos no questionário em ambos os agrupamentos, as reuniões para trabalho articulado (articulação horizontal e vertical) não parecem ser uma prática generalizada.

Relativamente à contextualização do currículo e abertura ao meio, esta está plasmada, mais uma vez, no plano anual de actividades e nos planos próprios das turmas, corroborado pela concordância nos questionários, cuja concordância variou entre os 95% e 100%, tendo ambos os agrupamentos um grande número de parceiros locais pois “...o Agrupamento tem constituída uma rede alargada de parcerias, protocolos e projetos que envolve várias entidades, instituições sociais, culturais e empresariais, de âmbito local, nacional e internacional, com impacto positivo no serviço educativo prestado” (RAA) tanto na colaboração em projetos como para estágios das turmas vocacionais e de educação e ”nas componentes de formação em contexto de trabalho

dos CEF e vocacional das turmas PIEF” (RAB) e portanto, o meio envolvente está bastante presente nestes agrupamentos.

No que diz respeito à utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos, de acordo com os docentes inquiridos no AA, está patente na análise dos processos individuais dos alunos por parte dos conselhos de turma, na informação constante nos planos de turma e na transmissão de informação, na transição de ciclo e ainda na constituição das turmas (existe concordância de 100%). Porém, nos inquiridos do AB, a análise dos processos individuais dos alunos por parte dos conselhos de turma e a passagem da informação sobre o percurso escolar dos alunos na constituição das turmas, não parece ser prática generalizada neste agrupamento, comprovado pelos valores de concordância.

Globalmente, todos os dados revelam que a informação sobre o percurso escolar dos alunos está presente na transição de ciclo e ainda na constituição das turmas, havendo sempre a prioridade da continuidade pedagógica “estão em desenvolvimento práticas de articulação e de sequencialidade curriculares” (RAA) e “na distribuição do serviço pelos docentes, está presente o princípio da continuidade pedagógica, sendo, de igual modo, dada atenção à sua experiência e perfil” (RAB). Esta continuidade pedagógica nem sempre é possível e daí os valores de concordância no questionário serem menores, 90% no AA e a 86% no AB, justificados pela mobilidade docente.

Da análise dos dados relativos à coerência entre ensino e avaliação, pelos valores de concordância nos questionários dos dois agrupamentos, podemos concluir que os normativos legais são cumpridos, os alunos, pais e encarregados de educação são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, estes são divulgados e no início do ano letivo é realizada a avaliação diagnóstica dos alunos como comprova o RAA, “no início do ano letivo as reuniões com os encarregados de educação destinam-se a dar a conhecer o Regulamento Interno, o funcionamento do Agrupamento, as actividades a desenvolver e os critérios de avaliação” e o RAB “a avaliação diagnóstica, efectuada em todas as áreas e disciplinas, no início de cada ano letivo, a aplicação dos critérios de avaliação, definidos por ano de escolaridade e disciplina, a sua divulgação junto dos alunos e dos pais, a utilização de grelhas de avaliação das competências e das atitudes, a elaboração, em parceria, de matrizes de testes e o recurso, em algumas disciplinas, a fichas de trabalho e a critérios

de correcção comuns são procedimentos que contribuem para conferir fiabilidade ao processo educativo”. Em ambos os agrupamentos, os professores utilizam diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, no entanto, não é tão generalizado o uso de diferentes técnicas, designadamente a de carácter mais regulador como, a autoavaliação (95% de concordância no AA e 86% no AB), e a avaliação sistemática dos seus pares (heteroavaliação) o uso da avaliação diagnóstica (concordância de 70% no AA e 64% no AB) ao longo do ano e o fornecimento de feedback frequente aos alunos (95% de concordância no AA e 90% no AB). A elevada concordância verificada em ambos os agrupamentos no questionário, sobre o uso dos dados da avaliação formativa para classificar os alunos no final do período (95% de concordância), parece indiciar relação entre estes dois modos de avaliação, contudo não é possível saber como é que esses dados são usados (serão os dados recolhidos enquanto decorre o processo de aprendizagem, ou serão recolhidos quando os alunos supostamente já realizaram a aprendizagem).

Em ambos os agrupamentos, quer os relatórios da avaliação externa, quer os diretores, proferem afirmações positivas relativamente aos resultados escolares obtidos na avaliação externa, uma vez que “acabam por ser bastante positivos incluindo até mesmo as avaliações externas, os resultados nas provas finais” (DAA) e “nós chegamos a ter notas na avaliação interna piores do que tivemos na avaliação externa” (DAB) declarações que podem indiciar alguma coerência entre ensino e avaliação.

Da análise dos dados obtidos no questionário relativos ao trabalho colaborativo entre docentes concluímos que é nos contactos informais que essa colaboração se concretiza, uma vez que a concordância foi de 100% nos dois agrupamentos. No entanto, também existem momentos formais para esse efeito, “entre os docentes do mesmo departamento é evidenciado na gestão do currículo e na articulação das práticas pedagógicas, tendo sido criado, em todos os departamentos, um momento para a partilha de boas práticas” (RAA), também “as reuniões de departamento e de subdepartamento proporcionam a troca de experiências e de ideias, o debate, a planificação de actividades e a elaboração de materiais didáticos, bem como a análise dos resultados escolares.” (RAB). Neste âmbito e de acordo com as respostas obtidas sobre se estão instituídas práticas de reflexão e partilha de boas práticas, verifica-se uma concordância de 95% no questionário do AA e de 68% no questionário do AB.

No AA, parece existir (não de forma generalizada uma vez que é referido apenas no RAA) a “existência de tempos comuns nos semanários/horários dos docentes para potenciar o trabalho colaborativo”. Relativamente a este aspeto, a concordância obtida no questionário foi bastante reduzida, nomeadamente de 25% no AA e 27% no AB.

Concluindo, nesta categoria “*Planeamento e articulação*” em ambos os agrupamentos:

- a articulação inter e intradepartamental expressa-se na concretização de algumas iniciativas do Plano Anual de Atividades e no projetos curriculares de turma, no planeamento e na definição de critérios e de instrumentos de avaliação;

- é também no PAA e nos planos próprios das turmas que os agrupamentos revelam a contextualização do currículo e abertura ao meio, existindo um grande número de parceiros e entidades locais;

- a utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos está presente na transição de ciclo e na constituição de turmas.

- a continuidade pedagógica nem sempre é possível por motivo de mobilização docente;

- os alunos, pais e encarregados de educação são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;

- a avaliação diagnóstica no início do ano letivo é prática generalizada em ambos os agrupamentos bem como o uso de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação;

- o recurso a diferentes técnicas de carácter mais regulador como a autoavaliação e a heteroavaliação, a avaliação diagnóstica ao longo do ano letivo, parecem não ser uma prática generalizada (em ambos os agrupamentos);

- o uso dos dados de avaliação formativa para classificar os alunos no final do período parece ser prática comum;

- o trabalho colaborativo é realizado fundamentalmente em contactos informais. Formalmente, esse trabalho é realizado em conselho de departamento.

De acordo com o que pudemos concluir é possível inferir que ao nível do *Planeamento e articulação* ambos os agrupamentos o fazem. Ambos os agrupamentos realizam avaliação diagnóstica no início do ano letivo e usam os dados da avaliação formativa para classificar os alunos no final do período, o que denota uma cultura de avaliação das aprendizagens, mais orientada para a classificação e seriação, relevando o

carácter sancionatório e penalizador da avaliação, ao invés de se focalizar na deteção de dificuldades, com o objetivo de determinar a intervenção apropriada para colmatar as mesmas, fortalecendo as áreas menos fortes (CNE, 2015).

Um aspeto a salientar é que em ambos os agrupamentos o trabalho colaborativo entre docentes parece ser feito nas reuniões de Departamento. No entanto, parecem não existir outros tempos para contactos formais (entre professores da mesma disciplina/ano, por exemplo). Destes contactos formais (nas reuniões de Departamento) ou informais (são os que predominam) resultam partilha e reflexão de boas práticas e construção de instrumentos comuns de avaliação. O que é bastante positivo pois atualmente exige-se a diversificação de instrumentos de avaliação bem como a sua utilização de forma equilibrada e integrada devido à própria complexidade dos processos de desenvolvimento das capacidades dos alunos ao longo do seu trajeto educativo (CNE, 2016).

Ainda acerca do trabalho colaborativo e de acordo com Bandura (1998, cit in Costa et al, 2010) as pessoas no âmbito escolar têm que trabalhar e cooperar entre si para que o futuro seja possível, partilhando crenças acerca do seu poder coletivo para produzir os resultados desejados.

Na categoria *Práticas de ensino*, da análise dos dados relativos à subcategoria adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, os professores, de acordo com os valores de concordância obtidos no questionário, parecem adequar estratégias e materiais quer às capacidades quer ao ritmo de aprendizagem dos alunos (concordância de 95% no AA e de 100% no AB) e promover estratégias de trabalho autónomo e de autoaprendizagem (concordância de 100% em ambos os agrupamentos). Não é tão evidente a prática de ensino diferenciado (a concordância no AA é de 80% e de 91% no AB) e o trabalho de pares (concordância de 95% no AA e 86% no AB). Existem apoios, coadjuvações, tutorias, planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento, como se comprova no relatório de avaliação externa do AA, “para os que apresentam dificuldades de aprendizagem existem tutorias e apoios educativos” (RAA) e no relatório de avaliação externa do AB, “os professores, individualmente ou em grupo, concebem as

planificações de curto prazo, adaptando-as às crianças e aos alunos e integrando-as no planeamento geral” (RAB).

Sobre a adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais, existe articulação e coordenação entre os professores da educação especial, encarregados de educação e conselhos de turma, inclusive “existe um trabalho bastante coordenado entre todos os intervenientes neste processo, sendo os pais e encarregados de educação envolvidos na definição e na implementação das medidas educativas” (RAA). É claro no AB que os alunos “beneficiam de apoio directo, dentro e fora da sala de aula” (RAB) e estes docentes e “os de apoio educativo desenvolvem um trabalho articulado com os restantes docentes e com os técnicos das entidades parceiras, participam nos conselhos de turma e colaboram no planeamento, na realização e na avaliação das actividades e das aprendizagens” (RAB). Da análise dos dados do questionário, relativos à adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais, podemos inferir que, globalmente, estes sempre que possível participam nas actividades da aula, que o apoio é realizado na sala de aula, que as respostas são adequadas às suas necessidades e que as medidas de apoio às crianças/alunos com NEE são consideradas eficazes pelos inquiridos.

Relativamente à exigência e incentivo à melhoria de desempenhos, ambos os agrupamentos evidenciam algumas práticas, “as exposições realizadas ao longo de todo o ano letivo, a promoção de concursos e a comemoração de efemérides são alguns dos momentos em que é dada maior visibilidade aos trabalhos que os alunos vão produzindo ao longo do ano e que concorrem para a valorização das aprendizagens” (RAA), “como estratégias de reconhecimento e de valorização do saber e do saber-ser, na página web, nos jornais escolares e em blogues de turma. Os saberes práticos são estimulados, também, pelas acções decorrentes dos CEF e do contacto com o mundo profissional” (RAB). No AA este reconhecimento vai mais longe, “temos também o reconhecimento de tudo aquilo que é o trabalho dos alunos através do quadro de mérito, dividido em dois que é o quadro de valor e quadro de excelência.” (RAA). No RAB não há qualquer referência a estes quadros daí podermos inferir que eles não existem. Da análise dos dados obtidos no questionário, relativos à exigência e incentivo à melhoria de desempenhos, podemos inferir que os professores reconhecem e valorizam o trabalho dos alunos e de igual modo mantêm um ambiente favorável à aprendizagem nas suas

salas de aula. Também em ambos os agrupamentos parecem existir iniciativas que estimulam e valorizam as potencialidades dos alunos (apenas um inquirido no AB discordou).

Acerca das metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, ambos os agrupamentos parecem fazer uso destas uma vez que as respostas dadas no questionário são coincidente, 95% dos inquiridos manifesta concordância, consideram que “nas salas de aula, predominam metodologias ativas (trabalho de pesquisa, atividade experimental, metodologia de projeto,...), indutoras de um papel dinâmico dos alunos na sua aprendizagem” (apenas um inquirido discordou). Para além disto, o relatório da avaliação externa do AA refere que “as práticas activas e experimentais na aprendizagem das ciências e a atitude positiva face à metodologia científica são promovidas no trabalho desenvolvido em sala de aula e em actividades” (RAA) e refere ainda a existência de “iniciativas inovadoras com repercussões nas aprendizagens que abrangem áreas diversas, como sejam as da promoção da comunicação na estrutura organizacional, da gestão da atividade pedagógica e das atividades de suporte” (RAA).

No AB pode ler-se que “os alunos estão implicados em iniciativas que visam fomentar o sentido de responsabilidade e de prestação de contas, designadamente a participação em concursos, as assembleias de turma e as tarefas atribuídas aos delegados de turma, a dinamização de blogues, de ateliês e da rádio” (RAB). Neste âmbito, o AA também realiza a criação e dinamização de blogues e uso de plataformas digitais, “salienta-se a implementação do Plano Tecnológico da Educação (...) com a utilização regular da plataforma Moodle pela comunidade educativa e a existência de blogues por turma, disciplina e projeto” (RAA).

Salienta-se ainda a atividade experimental na aprendizagem das ciências como prática comum nos dois agrupamentos, de acordo com o RAB “nos 2.º e 3.º Ciclos, as actividades laboratoriais decorrem com regularidade” e no RAA é referido que “as práticas activas e experimentais na aprendizagem das ciências e a atitude positiva face à metodologia científica são promovidas no trabalho desenvolvido em sala de aula e em actividades”.

No que respeita à valorização da dimensão artística podemos inferir que esta está patente a nível do PAA e existem algumas ofertas “de índole cultural, artístico e desportivo salientam-se entre outros, o jornal, o Clube de Música” (RAA) e “a

valorização do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida estão patentes nas actividades desenvolvidas, no âmbito de projectos, de clubes, da oferta das AEC” (RAB). Também é possível fazer a constatação anterior uma vez que nos dados obtidos pelo IQ, da análise dos dados relativos à valorização da dimensão artística podemos inferir que esta está bem plasmada em projetos e atividades, possivelmente no plano anual de atividades, porém, parece ter pouca visibilidade na oferta educativa. No AA é pouco evidente a existência de espaços escolares para tal como é possível constatar pela concordância de 60%, obtida no questionário.

Na subcategoria rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens, é evidente que o uso de tecnologias está patente na promoção das aprendizagens pois “os meios informáticos e audiovisuais são utilizados sistematicamente por professores, alunos e pais/encarregados de educação.” (RAA) e “a diversidade e a natureza de actividades são ilustrativas da aposta em novas soluções que suportam práticas mais inovadoras e que contribuam para o reforço da interacção com o meio” (RAB). A biblioteca escolar também é referida como um recurso bastante comum para as aprendizagens, “as Bibliotecas/ Centro de Recursos são espaços aprazíveis, bem equipados, muito frequentados e com dinâmicas e projectos transversais a todo o Agrupamento” (RAA) e ainda “apresentam um acervo bibliográfico e multimédia satisfatório, sendo um meio de aprendizagem importante, para docentes, com impacto na vida do Agrupamento” (RAB). Dos dados obtidos no questionário relativos à rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens, podemos inferir que ambos os agrupamentos rendibilizam a tecnologia na promoção das aprendizagens dos alunos. Já no AB, a utilização da biblioteca não parece ser tão evidente, como revelam as discordâncias assinaladas por dois inquiridos deste agrupamento.

Finalmente na última subcategoria, acompanhamento e supervisão da prática letiva, podemos concluir que estão instituídas algumas práticas de monitorização e acompanhamento por parte do coordenador de departamento como é proferido pelo DAA “temos para além daquilo que é o nosso modelo de supervisão interna, para além dos coordenadores de departamento passarem pelas aulas de todos os docentes obrigatoriamente”. Já sobre a supervisão direta em sala de aula, há diferenças entre os dois agrupamentos, no AA “não existe supervisão da prática letiva em sala de aula,

como garantia da qualidade do desempenho docente, contudo, já há situações onde isso acontece, nomeadamente no âmbito do Plano da Matemática II” (RAA) no AB esta “é assumida, em determinadas ocasiões, pelo director de turma e pelos coordenadores de estabelecimento e de departamento, com vista à resolução de problemas relacionais na sala de aula” (RAB). De acordo com os dados obtidos no questionário concluímos que estão instituídas algumas práticas de supervisão em ambos os agrupamentos, mas não de uma forma generalizada e sistemática. Porém, a supervisão direta da prática letiva como estratégia de desenvolvimento profissional é praticamente inexistente no AB e pouco generalizada no AA.

Concluindo, na categoria *Práticas de ensino*, ambos os agrupamentos:

- adequam estratégias e materiais quer às capacidades quer ao ritmo de aprendizagem dos alunos;
- promovem trabalho autónomo e de autoaprendizagem mas não é tão evidente a prática de ensino diferenciado e trabalho de pares;
- adequam os apoios aos alunos com NEE, existindo articulação e coordenação entre docentes da Educação Especial, docentes das disciplinas e encarregados de educação;
- evidenciam algumas práticas no que diz respeito a exigência e incentivo à melhoria de desempenhos;
- desenvolvem metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens;
- valorizam a dimensão artística pois existem clubes e projetos, está patente na oferta educativa como por exemplo nas AEC mas parecem não existir espaços para tal;
- rendibilizam os recursos educativos tais como meios informáticos, audiovisuais e a biblioteca. Esta última nem tanto no agrupamento AB;
- o acompanhamento e supervisão da prática letiva não é generalizado, isto é, existem algumas práticas mas não diretamente em sala de aula e também não são orientadas para a melhoria e desenvolvimento profissional.

Com tudo isto podemos dizer que ambos os agrupamentos orientam a sua prática de ensino em função dos seus alunos, tendo em atenção as capacidades e ritmos de aprendizagem pois exige-se a diversificação de instrumentos de avaliação bem como a sua utilização de forma equilibrada e integrada devido à própria complexidade dos

processos de desenvolvimento das capacidades dos alunos ao longo do seu trajeto educativo (CNE, 2016), mesmo para os alunos com NEE há que ter em conta que a qualidade das aprendizagens provém essencialmente da qualidade do ensino, da sua adequação às suas necessidades e das condições em que se processa o ensino e a aprendizagem (CNE, 2015). Tal como sublinha Castilho (2011),

o sistema educativo não pode fazer dos portugueses gente toda igual. Todos nascem diferentes e todos progredirão ao longo da vida de forma diferente. O que o sistema deve ter como objectivo norteador é a preocupação teórica, ainda que irrealizável praticamente, de dar a cada cidadão tudo o que ele necessite para pôr em acto todas as potencialidades com que nasce. (p. 42)

Relativamente à categoria *Monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem*, da análise dos dados relativos à diversificação das formas de avaliação podemos inferir que essa existe e está generalizada em ambos os agrupamentos nomeadamente, através da “aplicação de testes comuns, da aplicação de critérios comuns... e isto de facto leva a que esse grau de exigência seja bastante elevado” (DAA) e da “utilização de grelhas de avaliação das competências e das atitudes, a elaboração em parceria, de matrizes de testes e o recurso, em algumas disciplinas, a fichas de trabalho e a critérios de correção comuns são procedimentos que contribuem para conferir fiabilidade ao processo avaliativo” (RAB). Os dados obtidos no questionário corroboram essa diversificação e generalização em ambos os agrupamentos mas no AB parece não existirem instrumentos de registo comuns para avaliação de atitudes e comportamentos em sala de aula.

Sobre a aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, a análise dos dados permite concluir que as provas globais são uma prática de avaliação mais comum do que os testes intermédios mas não de forma generalizada como se pode constatar pelos valores de concordância obtidos no questionário, nomeadamente 80% no AA e 55% no AB. Ainda de acordo com o questionário, no que diz respeito à elaboração de matrizes e a aplicação de instrumentos de avaliação comuns ser uma prática instituída entre os professores das mesmas disciplinas/anos, se os alunos são informados dos critérios de correção das provas de avaliação e se são fixadas metas de aprendizagem nas diversas disciplinas podemos concluir, que estas práticas ocorrem mas carecem de maior generalização, sobretudo no AB. Também o DAA refere “a aplicação de testes

comuns, da aplicação de critérios comuns” e “a troca de corretores de testes ou seja, para além de termos testes de escola ou seja, fazemos provas gerais de escola”. No RAB é referido que são uma prática instituída entre os professores das mesmas disciplinas/anos “a elaboração em parceria, de matrizes de testes e o recurso, em algumas disciplinas, a fichas de trabalho e a critérios de correção comuns”. Também no AA, “as atividades de planeamento e a definição de critérios de avaliação decorrem de um trabalho comum” (RAA).

Em ambos os agrupamentos, os alunos são informados dos critérios de correção das provas de avaliação, sendo de assinalar que esta prática parece estar mais consolidada no AA (concordância de 95%) do que no AB (concordância de 68%) e são fixadas metas de aprendizagem nas diversas disciplinas como se pode concluir pelos valores de concordância obtidos no questionário (85% no AA e 91% no AB). Podemos concluir, que estas práticas ocorrem mas carecem de maior generalização, sobretudo no AB uma vez que ocorrem apenas em algumas disciplinas.

No que diz respeito às provas de avaliação, no AA as matrizes parecem ser divulgadas aos alunos (concordância de 80%) ao contrário do AB (concordância de 27%). Também não parece ser prática generalizada, nos dois agrupamentos, assinalar nas provas a cotação em cada questão (concordância de 30% no AA e de 27% no AB).

Os relatórios de avaliação externa fazem referencia a procedimentos para garantir a confiança na avaliação interna e nos resultados e estabelecer coerência entre as práticas de ensino e a avaliação, como “a elaboração de testes de avaliação diagnóstica e sumativa comuns” (RAA) e “a elaboração em parceria, de matrizes de testes e o recurso, em algumas disciplinas, a fichas de trabalho e a critérios de correção comuns” (RAB).

Considerando a monitorização interna do desenvolvimento do currículo, podemos inferir, pela análise dos questionários, que esta se realiza pelos coordenadores de departamento/grupo, sendo ainda claro que se efetua a monitorização, em conselho de turma, da eficácia das medidas adotadas nos planos das turmas. No entanto, é mais evidente no AB em que, “no final de cada período, os coordenadores de departamento procedem à monitorização do cumprimento das planificações” (RAB) confirmada pela concordância de 100% no questionário.

A concordância obtida nos questionários de ambos os agrupamentos sobre a avaliação da eficácia das medidas de apoio educativo indiciam uma prática comum em ambos os agrupamentos, sendo igualmente evidente nos relatórios de avaliação externa em que se pode ler que “a monitorização da eficácia das medidas implementadas é adequadamente realizada, (...) através de relatórios e da análise do sucesso” (RAA) e é assinalado como ponto forte “a política de inclusão prosseguida e a atenção prestada às necessidades educativas das crianças e dos alunos, com a determinação de diversas modalidades de apoio” (RAB).

Em ambos os agrupamentos, as modalidades de apoios, são revistas com regularidade e a sua monitorização também é feita com regularidade ao longo do ano letivo, por exemplo, através de relatórios como é referido no RAA “a monitorização da eficácia das medidas implementadas é adequadamente realizada, (...) através de relatórios e da análise do sucesso.” e pelo DAB “nós avaliamos... é em todos, todos, todos os períodos portanto, são feitos... relatórios onde aparecem as melhorias portanto, como é que o aluno estava, como é que ficou a partir da... da entrada na oficina ou na entrada da coadjuvação portanto, é tudo monitorizado ali a cada período e depois no fim do ano, no global”. No RAB é ainda salientado como ponto forte “a política de inclusão prosseguida e a atenção prestada às necessidades educativas das crianças e dos alunos, com a determinação de diversas modalidades de apoio”.

Por fim podemos concluir que pela concordância de 95% no questionário do AA e de 91% no questionário do AB, parecem estar instituídos procedimentos de prevenção da desistência e do abandono em ambos os agrupamentos, uma vez que têm sido fomentadas estratégias de integração de alunos nomeadamente, os cursos de educação e formação, “para melhorar o sucesso e prevenir o abandono, que é inexistente” (RAA) e ainda “têm sido fomentadas estratégias de integração de alunos, nas turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e nos cursos de educação e formação (CEF)” (RAB).

Concluindo, na categoria *Monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem*, ambos os agrupamentos:

- diversificam as formas de avaliação (mas no AB parece não existirem instrumentos de registo comuns para avaliação de atitudes e comportamentos em sala de aula);

- realizam provas globais que são uma prática de avaliação mais comum do que os testes intermédios mas não de forma generalizada;

- elaboram matrizes e aplicam instrumentos de avaliação comuns entre os professores das mesmas disciplinas/ano;

- informam os alunos dos critérios de correção das provas de avaliação e fixam metas de aprendizagem nas diversas disciplinas (estas práticas ocorrem mas carecem de maior generalização, sobretudo no AB uma vez que é apenas em algumas disciplinas);

- não constitui uma prática, assinalar a cotação de cada questão nas provas de avaliação;

- é efetuada a monitorização interna do desenvolvimento do currículo pelos coordenadores de departamento/grupo, sendo ainda claro que se efetua a monitorização, em conselho de turma, da eficácia das medidas adotadas nos planos das turmas;

- as modalidades de apoios, são revistas com regularidade e a sua monitorização também é feita com regularidade ao longo do ano letivo, por exemplo, através de relatórios;

- estão instituídos procedimentos de prevenção da desistência e do abandono em ambos os agrupamentos, uma vez que têm sido fomentadas estratégias de integração de alunos nomeadamente, através da criação de cursos alternativos ao ensino regular;

Carecem de prática mais generalizada no AB, instrumentos de registo comuns para avaliação de atitudes e comportamentos em sala de aula, a divulgação das matrizes das provas de avaliação bem como da informação aos alunos dos critérios de correção destas provas e a fixação de metas de aprendizagem nas diversas disciplinas.

De uma forma geral, ambos os agrupamentos parecem proceder à *monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem*, revelam algumas práticas eficazes, parecem considerar as diferenças existentes entre os alunos uma vez que “a avaliação de conhecimentos e de competências adquiridas exige instrumentos e métodos adequados à natureza das suas aprendizagens, o que pressupõe a sua diferenciação” (CNE, 2016, p. 5). Da mesma forma, “a avaliação deverá ser um processo que permita identificar as dificuldades de aprendizagem de forma a mobilizar os recursos e as estratégias para uma recuperação ou adequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino”. (CNE, 2016, p. 5).

Assume particular importância a criação de condições que permitam a construção de percursos diversificados, assentes na potenciação das capacidades e apetências específicas dos alunos, nomeadamente dos que indiciam situações de insucesso no desenvolvimento do plano de estudos regular e assim, criar procedimentos eficazes com vista à prevenção da desistência e do abandono. Ainda neste âmbito, as medidas de prevenção e intervenção aos primeiros sinais de dificuldades, com a afetação de recursos e instrumentos adequados, devem alargar-se a toda a escolaridade,

Desde 1986, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, que a legação atribuída à escola é: integrar e ensinar todos os alunos, mesmo os que não estejam motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender. Exige-se hoje que a escola responda pelos resultados escolares de todos os alunos, que garanta o sucesso de todos os alunos, pretendendo-se novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, novas atitudes e uma nova forma de olhar para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo caminho finalmente chegámos ao final. Foi um caminho atribulado, com alguns percalços e se chegámos até aqui podemos agradecer a uma simples frase de motivação de alguém para quem a palavra *Desistir* não faz parte do vocabulário. Frase essa que continuará sempre presente e portanto, faz todo o sentido referi-la exatamente aqui onde culmina todo o nosso esforço, trabalho e empenho e como é óbvio o estudo em questão: “Todos os caminhos têm pedras, temos de as ir afastando para seguirmos em frente, caminhe com confiança, não desista”.

Considerando como ponto de partida o tema deste estudo “Ranking e qualidade educativa. Uma relação (im)provável? Um estudo em duas escolas públicas” passamos a apresentar as respostas às questões de investigação a partir das conclusões obtidas pela triangulação dos dados recolhidos, nomeadamente inquérito por questionário, entrevista aos diretores dos dois agrupamentos e relatórios de avaliação externa de escolas e pela análise da coorte. Quisemos saber:

1. Que relação existe entre a posição das escolas no ranking e a prestação do serviço educativo?
2. O resultado da escola no ranking é um indicador de sucesso educativo?

Para responder a estas questões foram operacionalizadas outras no sentido de aprofundar o estudo, às quais passamos então a responder.

1- Quais os fatores de eficácia, ao nível da prestação do serviço educativo, nas escolas em estudo?

Em ambos os agrupamentos os fatores de eficácia que parecem sobressair dizem respeito:

- às competências sociais e emocionais, uma vez que podemos inferir que os professores reconhecem e valorizam o trabalho dos alunos e de igual modo mantêm um ambiente favorável à aprendizagem nas suas salas de aula, favorecendo o desenvolvimento dessas competências;
- à colaboração entre escola, família e comunidade pois em ambos os agrupamentos da análise dos dados podemos inferir que a contextualização do currículo

e abertura ao meio está plasmada no plano anual de atividades e nos planos próprios das turmas o que se revela uma boa prática destes agrupamentos.

- à constante monitorização pois verificámos que a monitorização interna do desenvolvimento do currículo se realiza e que essa monitorização é feita pelos coordenadores de departamento/grupo, sendo ainda claro que se efetua a monitorização, em conselho de turma, da eficácia das medidas adotadas nos planos das turmas.

2- Quais as diferenças e as semelhanças, na prestação do serviço educativo, nas duas escolas em estudo?

Podemos inferir que existem mais semelhanças que diferenças entre os agrupamentos em estudo. Começamos por referir as principais **diferenças** detetadas no âmbito da prestação do serviço educativo, nomeadamente, no AA o trabalho de pares parece ser mais generalizado; não parecem abundar espaços para valorização da dimensão artística; as provas globais são uma prática de avaliação mais comum do que os testes intermédios e os alunos são informados dos critérios de correção das provas de avaliação. Por sua vez, no AB a prática de ensino diferenciado parecer ser mais generalizada; não existem quadros de honra, mérito destinados a estimular e valorizar as potencialidades dos alunos nem instrumentos de registo comuns para avaliação de atitudes e comportamentos em sala de aula; a utilização da biblioteca não parece ser evidente. Carecem de prática mais generalizada a divulgação das matrizes das provas de avaliação bem como da informação aos alunos dos critérios de correção destas provas e a fixação de metas de aprendizagem nas diversas disciplinas.

Passando às **semelhanças**, na prestação do serviço educativo, em ambos os agrupamentos em estudo verifica-se que nas três categorias estas estão em grande maioria. Verifica-se que a articulação inter e intradepartamental expressa-se na concretização de algumas iniciativas do Plano Anual de Atividades e no projetos curriculares de turma, no planeamento e na definição de critérios e de instrumentos de avaliação; é também no PAA e nos planos próprios das turmas que são revelados a contextualização do currículo e abertura ao meio, existindo um grande número de parceiros e entidades locais; a utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos, está presente na transição de ciclo e na constituição de turmas; a continuidade pedagógica nem sempre é possível por motivo de mobilização docente; os alunos, pais e

encarregados de educação são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, também é prática generalizada bem como o uso de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação; o uso dos dados de avaliação formativa para classificar os alunos no final do período; o trabalho colaborativo é realizado fundamentalmente em contactos informais. Formalmente, esse trabalho é realizado em conselho de departamento.

Os professores adequam estratégias e materiais quer às capacidades quer ao ritmo de aprendizagem dos alunos bem como os apoios aos alunos com NEE, existindo articulação e coordenação entre docentes da Educação Especial, docentes das disciplina e encarregados de educação; promovem trabalho autónomo e de autoaprendizagem mas não é tão evidente a prática de ensino diferenciado e trabalho de pares; evidenciam algumas práticas no que diz respeito a exigência e incentivo à melhoria de desempenhos; desenvolvem metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens; valorizam a dimensão artística pois existem clubes e projetos, está patente na oferta educativa como por exemplo nas AEC; rendibilizam os recursos educativos e os tempos dedicado às aprendizagens, tais como meios informáticos e audiovisuais.

No que diz respeito ao acompanhamento e supervisão da prática letiva não é generalizado, isto é, existem algumas práticas, mas não diretamente em sala de aula. Diversificam as formas de avaliação no que diz respeito a instrumentos e procedimentos para avaliar conhecimentos, atitudes e comportamentos, tendo em conta os critérios de avaliação estabelecidos; elaboram matrizes e aplicam instrumentos de avaliação comuns entre os professores das mesmas disciplinas/ano; não assinalam a cotação em cada questão nas provas de avaliação; é efetuada a monitorização interna do desenvolvimento do currículo pelos coordenadores de departamento/grupo, sendo ainda claro que se efetua a monitorização, em conselho de turma, da eficácia das medidas adotadas nos planos das turmas; as modalidades de apoios, são revistas com regularidade e a sua monitorização também é feita com regularidade ao longo do ano letivo, por exemplo, através de relatórios; estão instituídos procedimentos de prevenção da desistência e do abandono em ambos os agrupamentos, uma vez que têm sido fomentadas estratégias de integração de alunos nomeadamente, os cursos de educação e formação.

3- Como evoluíram os resultados dos alunos, que realizaram o exame de 9.º ano, ao longo da coorte?

Ao efetuar a análise dos resultados dos alunos tendo em conta a percentagem de transições a português e a matemática desde o 7.º ano até ao 9.º ano há a referir que:

- no AA a taxa de transição na disciplina de português, do 7.º e 8.º ano foi exatamente a mesma, de 81%, aumentando no 9.º ano para 84%. A evolução foi positiva uma vez que aumentaram os níveis iguais ou superiores a três. Já na disciplina de matemática, no 7.º ano a taxa de transição foi de 63%, no 8.º de 62% e no 9.º ano aumentou para 68%. Podemos afirmar que a evolução foi bastante positiva pois houve uma diminuição de alunos com níveis dois. Salienta-se que o número de alunos inscritos foi diminuindo ao longo da coorte 93, 83 e 78 alunos, respetivamente, esta diminuição revela que apenas 84% dos alunos que iniciaram o 7.º ano, o concluíram no final dos três anos.

- no AB a taxa de transição na disciplina de português no 7.º ano foi de 80%, no 8.º ano foi de 82% e no 9.º ano desceu ligeiramente para 81%. Não se verificou evolução, os resultados não sofreram oscilações relevantes nos três anos. Na disciplina de matemática a taxa de transição no 7.º ano foi de 59%, no 8.º ano foi de 74% e no 9.º ano desceu para 73%. Sobre a evolução dos resultados nesta disciplina podemos dizer que foi bastante positiva uma vez que no ano terminal de ciclo a taxa de transição superou em 14 pontos percentuais a taxa verificada no início do ciclo. Salienta-se que o número de alunos inscritos foi diminuindo ao longo da coorte 110, 78 e 68 alunos, respetivamente, o que significa que apenas 62% dos alunos que iniciaram o ciclo é que o concluíram no tempo previsto.

4- Qual a avaliação das escolas, na prestação do serviço educativo, nos relatórios da avaliação externa das escolas?

No relatório da avaliação externa das escolas de 2011 o AA obteve classificação de “BOM” e no relatório da avaliação externa das escolas em 2010 o AB também obteve a classificação de “BOM”. Ainda que se tenham verificado diferenças na prestação do serviço educativo, os dois agrupamentos tiveram a mesma classificação.

A partir das respostas a estas questões, estamos em situação de responder às duas questões norteadoras deste estudo.

Que relação existe entre a posição das escolas no ranking e a prestação do serviço educativo?

De acordo com a triangulação dos dados podemos inferir que a posição bastante diferenciada entre o AA e o AB no ranking (249.º e 848.º, respetivamente) não parece estar relacionado com a prestação do serviço educativo, para além de a classificação ser a mesma nos relatórios de avaliação externa, as diferenças identificadas através dos questionários e das entrevistas são pontuais e pouco relevantes.

Neste âmbito, apesar deste estudo envolver apenas dois de centenas de agrupamentos escolares públicos portugueses, alguns políticos e gestores ditos modernos continuam a ser defensores natos de *rankings* e indicadores de *performance*, considerando que a objetividade se exprime em números, ignorando a consequência que esses números podem trazer nomeadamente, proporcionar leituras fortemente subjetivas e distorcidas da realidade, como destaca Castilho (2011),

concluir que a escola que melhores resultados obteve nos exames nacionais é a melhor escola do país é grosseiro. Transformar uma lista seriada de resultados de exames num indicador absoluto da qualidade das escolas é absurdo. Mas proscriver liminarmente qualquer tentativa de seriar instituições, por simples aversão fundamentalista aos *rankings*, tão pouco me parece avisado. (p. 45)

É inquietante que atualmente se aceite, quase de forma consensual, a explicação das realidades intrincadas dos sistemas educativos em simples “*baterias de indicadores*” (Castilho, 2011, p. 48). E que daí advenha uma supremacia que instituições de cariz económico transnacionais exercem sobre os académicos e os governos nacionais, suprimindo a racionalidade e a cultura pela crença na engenharia estatística. Para este autor,

à ideologia pedagógica que se apoderou do Ministério da Educação juntou-se, (...), uma teologia de resultados e uma manipulação estatística que dilaceraram o valor intrínseco do conhecimento, empobrecendo drasticamente a qualidade da Escola de massas. (Castilho, 2011, p. 52)

Assim, perante este panorama, importa, segundo o autor:

- Orientar a produção e utilização estatística do Ministério da Educação para a gestão rigorosa do sistema de ensino.
- Privilegiar indicadores e métodos que sejam comparáveis.
- Profissionalizar e despolitizar os serviços de produção e tratamento estatístico.
- Denegar a utilização da estatística como instrumento de promoção política. (Castilho, 2011, p. 52)

O resultado da escola no ranking é um indicador de sucesso educativo?

Analisando os resultados de ambos os agrupamentos, não podemos concluir que a posição que ocupam no ranking seja um indicador de sucesso educativo, até pela análise das taxas de transição ao longo da coorte é possível chegar a essa conclusão uma vez que em ambos os agrupamentos as taxas de transição nas disciplinas de cada ano de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º anos) são bastante próximas, ainda que os agrupamentos ocupem posições distanciadas no ranking de 2013. Podemos ainda referir que o AA está melhor posicionado no ranking (249.º posição) e na coorte perdeu 16% dos alunos. No caso do AB (848.º posição), na coorte perdeu 38% dos alunos. Tal significa que estes 16% e 38% são realmente os piores alunos, os que ficaram pelo caminho? E só chegam ao 9.º ano os melhores alunos? Tendo em conta as conclusões obtidas neste estudo acerca das semelhanças, que como se verificou estão em maioria, e as diferenças na prestação do serviço educativo são muito reduzidas, assim como na classificação obtida nos relatórios de avaliação externa, que foi a mesma (“Bom”) podemos afirmar reforçando que efetivamente a posição no ranking diz muito pouco sobre o trabalho realizado nas escolas, sobre as suas dinâmicas e lógicas de ação.

Há a salientar que as escolas realizam todo um trabalho social que não é avaliado em exame, os rankings não consideram a dedicação dos docentes nem tão pouco o progresso que os alunos realizam. Por outro lado, os rankings não consideram o investimento realizado ou sequer o sucesso futuro desses alunos, mesmo as escolas com piores resultados nos rankings têm alunos brilhantes com excelentes resultados que se distinguem a nível pessoal e académico mas cujas classificações se esbatem no cálculo das médias dos resultados do total os alunos.

Para Alves e Ketele (2011), são os efeitos de exames externos standardizados que organizam e servem de alicerce para a organização de rankings das escolas, que desde 2001, passaram a ser difundidos para a opinião pública, originando muita

controvérsia na nossa sociedade no que diz respeito aos seus reais objetivos, à pertinência ou não das didáticas usadas na sua preparação, aos efeitos sociais e educacionais da sua aplicação. No entanto, estes mesmos autores consideram que, depois da sua divulgação na comunicação social, são interpretados por docentes no âmbito das escolas e, em muitos casos, são encarados como uma boa razão para a adoção de medidas pedagógicas e formas organizativas adequadas com estratégias de manutenção ou de progresso em relação aos lugares atribuídos nessas listas ordenadas.

Finalizamos citando Castilho (2011),

no mundo empresarial, o sucesso é ditado pela criação de valor e é o mercado que afere se as decisões foram correctas ou incorrectas. Em Educação, as coisas não se passam assim. Sempre que se decidam mudanças em Educação, temos de ter presente que os destinatários são seres humanos em crescimento e não o mercado económico. Ouso mesmo dizer que é preferível não mudar, a mudar de modo voluntarioso, impensado, sem avaliação criteriosa dos processos. Percebemos facilmente que os resultados determinem o que foi bem ou mal feito nas empresas, no campo da inovação. Mas os resultados em Educação não são facilmente mensuráveis, porque o seu objecto de estudo não é um produto tangível como aqueles que se colocam no mercado. Daqui resulta que a inovação em Educação deva ser condicionada pela prudência. (p. 35)

Sugestões de melhoria

A partir dos dados analisados nos dois agrupamentos emergiram algumas sugestões de melhoria que passamos a explicitar, sendo que algumas são dirigidas aos dois agrupamentos e outras são específicas:

- maior reforço e generalização do ensino diferenciado;
- fomentar o trabalho de pares na sala de aula;
- criação de espaços para valorização da dimensão artística;
- implementar os quadros de honra, mérito destinados a estimular e valorizar as potencialidades dos alunos no AB;
- maior utilização da biblioteca no AB;
- implementação do acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula;
- construção e utilização de instrumentos de registo comuns para avaliação de atitudes e comportamentos em sala de aula no AB;

- as provas globais e os testes intermédios serem uma prática de avaliação mais comum;
- informar os alunos dos critérios de correção das provas de avaliação;
- divulgar as matrizes das provas de avaliação e as metas de aprendizagem nas diversas disciplinas no AB.

Estas sugestões de melhoria completam tudo aquilo que os agrupamentos já fazem no âmbito das categorias em estudo, nomeadamente Planeamento e articulação, Práticas de ensino e Monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Se ambos os agrupamentos conseguirem corresponder positivamente em todas as subcategorias das categorias aqui estudadas, vão conseguir atender àquilo que todos anseiam, garantir a qualidade na preparação das crianças e jovens para encararem os desafios da integração social e da competição das sociedades modernas.

Castilho (2011) considera que:

A história recente das mudanças educacionais em Portugal é a história do aventureirismo, da generalização sem teste, da ausência de monitorização de processos. A inovação em Educação em Portugal, nas últimas décadas, radicou numa tendência acrítica para replicar entre nós, por vezes com substancial dilação no tempo, experiências estrangeiras, cuja adequação aos nossos problemas jamais foi testada. Essas experiências lograram muitas vezes medrar aqui, mesmo depois de abandonadas e rejeitadas na origem. Muita da inovação pedagógica que fez Escola em Portugal alicerçou-se em teorias românticas caricaturadas sob a designação de “eduquês”, servidas sob a capa de uma pseudocultura que se disseminou como praga endémica e a que é preciso pôr cobro pela utilização de conhecimento sólido e fundamentado. (p. 35)

Limitações do estudo

Uma das limitações com que nos deparamos, durante a realização desta investigação, foi a impossibilidade de realizar o estudo num dos agrupamentos inicialmente selecionado por indisponibilidade da diretora desse agrupamento em colaborar e integrar este estudo. Uma outra limitação prende-se com as questões que integram a entrevista aos diretores uma vez que estas não permitiram facilmente triangular as respostas destes com os restantes dados. A forma como os agrupamentos elaboram os seus relatórios de autoavaliação apresentam uma outra limitação, uma vez que os relatórios disponibilizados para análise são completamente diferentes. Num

agrupamento, este relatório engloba apenas dados resultantes de inquéritos feitos a elementos da comunidade educativa e encarregados de educação, o que nos levou a ter que estar constantemente a solicitar dados ao diretor tais como o número de alunos, taxas de sucesso e de transição para podermos proceder à análise de coorte. Outra limitação prendeu-se com a falta de disponibilidade/ interesse dos docentes para responderem ao inquérito por questionário on-line. Para conseguirmos obter o número de dados neste inquérito foram necessários inúmeros pedidos de colaboração e assim o inquérito estar on-line durante o longo período de tempo.

A estas limitações exógenas acresce a falta de motivação que se foi instalando devido à reduzida adesão de inquiridos ao questionário e à situação profissional em que nos encontramos, isto é a grande falta de estabilidade. Haver disponibilidade para nos dedicarmos até havia, mas a desmotivação ao longo do desenvolvimento desta investigação foi-se apoderando cada vez mais e portanto, a dedicação que inicialmente existia não permitiu realizar um trabalho como gostaríamos, de certeza, realizar um trabalho mais completo e de melhor qualidade.

Perspetivas futuras de investigação

Dado que atualmente, é provável que algum dos diretores já tenha mudado, seria interessante voltar a fazer uma investigação, após nova avaliação externa pois a que usámos como fonte de dados foi a primeira a que os agrupamentos se submeteram, e ver como estes evoluíram quer na avaliação externa, quer na posição ocupada no ranking. Até porque o corpo docente também é provável ter mudado bastante bem como os alunos.

Para finalizar, não poderemos nunca esquecer que:

O sistema de ensino inclui um conjunto de objectivos gerais que representam as metas desse sistema. Tais objectivos constam dos programas de ensino. A generalidade desses objectivos permite às escolas e aos professores a formulação de objectivos mais específicos, que representam diferentes formas de “desdobrar” e concretizar aqueles. Para atingir esses objectivos, cada aluno percorrerá o seu caminho. Não importa a diversidade de caminhos. Importa que os objectivos sejam cumpridos. À medida que o ano letivo vai decorrendo, torna-se crucial saber em que ponto do percurso se encontram os alunos. Só assim se pode verificar se os progressos realizados permitem, ou não, chegar, no final do ano, às metas

desejadas. Sem esta informação não é possível adoptar as estratégias necessárias à solução das dificuldades que vão surgindo e que, a não serem resolvidas, impedirão o sucesso final. (Castilho, 2011, p. 39)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.). *Avaliação de organizações educativas* (pp.30-36). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n.º13, pp. 13-29. Consultado em 18/02/2015: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, M. P. & Ketele, J. M. (2011) (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora
- Azevedo, J. M. (2005). Estudo avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional da Educação. *Avaliação de escolas – modelos e processos: atas/seminário avaliação das escolas* (pp.5). Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Consultado em Consultado em 25/03/2015: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdfwww.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacaoescolasconselhoeducacaoportugal.pdf>
- Banco de Portugal (2014). *Boletim económico* Consultado em 20/06/2016: <https://www.bportugal.pt/pt-PT/EstudosEconomicos/Publicacoes/BoletimEconomico/BEAnteriores/Documents/Bol Econ junho2014 p.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Lda
- Bettencourt, A. M. (2013). Os rankings e o ataque à escola pública - *Jornal da FENPROF*, n.º 268.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto : Porto Editora
- Brookover, W. B. (1979). *School social systems and student anchievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger Publishers.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora

- Castilho, S. (2011). *O ensino passado a limpo. Um sistema de ensino para Portugal e para os portugueses*. Porto: Porto Editora
- Clímaco, M. C. (Coord.) (1991). *Monotorização das escolas: indicadores de desempenho: relatório 1*. Lisboa: GEP/ME.
- Clímaco, M. C. (2006). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (2013). *Estado da Educação*, Consultado em 26/05/2015: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (2015). *Recomendação- Retenção nos Ensinos Básico e Secundário*. Consultado em 19/06/2016. http://www.dn.pt/DNMultimedia/DOCS+PDFS/Recomendacao_Retencao_final.pdf
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (2015). *Relatório Técnico Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Assessoria técnico-científica: Antonieta Lima Ferreira; Paula Félix Rute Perdigão. Consultado em 18-05-15: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf,
- CNE (Conselho Nacional de Educação) (2016). *Parecer- Avaliação das Aprendizagens e Realização das Provas Finais no Ensino Básico*. Consultado em 21/06/2016. http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_Avalia%C3%A7%C3%A3o_vf.pdf
- Coelho, I.; Sarrico, C. & R., M. J. (2008). *Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, pp.56-67. Consultado em 23/05/2015: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Costa, A. F. et al (2010). *Concepções pessoais e competência de alunos e eficácia colectiva de escolas*. Porto: Legis Editora.
- Eurydice (2009). *Fichas síntese nacionais sobre os sistemas educativos na Europa e reformas em curso*. Consultado em 22/04/2015: www.facildeaprender.pt/docs/Sistema-Educativo-Português-Síntese.pdf
- Fialho, I. (2009). *A qualidade do ensino e a avaliação das escolas em Portugal: contributos para a sua história recente. Revista Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 4 (7), 99-116.
- Fialho, I. (2012). *Projeto TurmaMais, do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas. Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso-*

Brasileiro de Currículo – Desafios. Belo Horizonte (Brasil): Universidade Federal de Minas Gerais.

IGE (Inspeção- Geral de Educação) (2010) – *Avaliação externa das escolas- Relatório de escola - Agrupamento de escolas da Venda do Pinheiro Mafra*, Consultado em 30/01/2015: http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2011_DRLVT/AEE_11_Ag_Venda_Pinheiro_R.pdf

IGE (Inspeção- Geral de Educação) (2011) – *Avaliação externa das escolas- Relatório de escola - Agrupamento de escolas e jardins de infância nº1 de Portalegre*. Consultado em 30/01/2015: http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2010_DRA/AEE_10_Ag_JI_n.1_Portalegre_R.pdf

IGEC (Inspeção- Geral de Educação e Ciência) (2013-2014) – *Avaliação externa das escolas- Relatório Agrupamento de escolas nº1 de Portalegre*. Consultado em 26/06/2016: http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2014_Sul/AEE_2014_AE_N1_Portalegre_R.pdf

Lima, L. C. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, L. C. (2008). *A Escola como organização educativa – uma abordagem sociológica*. Brasil: Cortez Editora.

Murillo, J. F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE, Vol.1 nº2*, Consultado em 25/03/2015: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

OMEE (s.d.). *Planos de melhoria da Escola - Uma introdução*. Consultado em 24/02/2015: <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf>

OCDE (2009). *Panorama sobre a educação: Indicadores da OCDE. Sumário em português*. OECD, Multilingual Summaries. Consultado em 21/04/2015: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43658785.pdf>

OECD (2012). Reviews of evaluation and assessment in education Portugal. In P. Santiago, G. Donaldson, A. Looney & D. Nusche. Consultado em 21/04/2015: <http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>

PEC (2010). *Programa de estabilidade e crescimento 2010-2013*. Lisboa: Ministério das Finanças e da Administração Pública. Consultado em 21/04/2015:

http://www.parlamento.pt/OrcamentoEstado/Documents/pec/PEC2010_2013_18mar2010_VFA.PDF

Pereira, M. J., Neves, T., Nata, G., & Teixeira, P. (2011). *Rankings escolares e desigualdades*. Consultado em 25/06/2015: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/60982/2/86642.pdf>

Programa XVIII Governo (2009-2013). Programa do XVIII Governo Constitucional Português. (gov.). Consultado em 21/04/2015: <http://www.parlamento.pt/Documents/PROGRAMADOXVIIIIGoverno.pdf>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, M. L. (2007). A avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos. In Conselho Nacional da Educação. *Avaliação de Escolas – modelos e processos: atas/seminário avaliação das escolas* (pp.175-176). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Torres, Leonor L. (2011). Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. *Revista ELO*, n.º 18, pp. 27 a 36. Consultado em 25/02/2015: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2018.pdf>

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. Consultado em 30/06/2016: <http://www.spliu.pt/>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro. Consultado em 22/04/2015: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei_21_2002.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Matriz do inquérito por questionário

Título: Ranking e qualidade educativa. Uma relação (im)provável? Um estudo em duas escolas públicas

Questões de partida:

1. Que relação existe entre a posição das escolas no ranking e a prestação do serviço educativo?
2. A posição da escola no ranking é um indicador da qualidade da prestação do serviço educativo?

Questões auxiliares:

1. Quais os fatores de eficácia, ao nível da prestação do serviço educativo, nas escolas em estudo? (aplicação de questionários a professores)
2. Quais as diferenças e as semelhanças, na prestação do serviço educativo, nas duas escolas em estudo?
3. Como evoluíram os resultados dos alunos, que realizaram o exame de 9.º ano, ao longo da coorte? (análise da coorte dos alunos do 9.º ano que iniciaram o 7.º ano e concluíram o 9.º ano em 2012/2013)
4. Qual a avaliação das escolas, na prestação do serviço educativo, nos relatórios da avaliação externa das escolas?

Metodologia

O objeto de estudo serão duas escolas com posições diferenciadas nas listas de ordenação do ranking das escolas.

A recolha de dados será efetuada através de uma entrevista aos diretores dos órgãos de gestão, a aplicação de inquéritos por questionário aos professores dessas escolas e análise documental dos relatórios de avaliação externa e dos registos de avaliação da coorte de alunos.

Categoria	Subcategoria	Ítems	Objetivos	Tipo de item
Caracterização dos docentes	Dados Pessoais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupamento onde leciona 2. Sexo 3. Idade 	a) Conhecer os dados pessoais dos docentes	
	Dados profissionais	<ol style="list-style-type: none"> 4. Anos de serviço 5. Grau académico 6. Nível de ensino que leciona atualmente 7. Categoria profissional 8. Grupo de recrutamento 9. Departamento curricular a que pertence 10. Número de anos de serviço no Agrupamento 	b) Conhecer os dados profissionais dos docentes	
Planeamento e articulação	Gestão articulada do currículo	<p>Considero que, de uma forma geral, na minha escola/agrupamento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. O plano de estudos do agrupamento contempla a articulação curricular interdisciplinar. 12. Os planos de trabalho das turmas contemplam a articulação curricular interdisciplinar. 13. O plano anual de atividades inclui atividades que envolvem diferentes disciplinas. 14. As planificações da atividade letiva contemplam a articulação horizontal do currículo (interdisciplinar). 15. Os professores dos diferentes departamentos reúnem para trabalhar a articulação horizontal do currículo. 16. Os professores do mesmo grupo de recrutamento trabalham a articulação vertical do currículo. 17. São realizadas reuniões de articulação curricular interciclos. 18. O plano anual de atividades é elaborado de acordo com as linhas orientadoras do projeto educativo. 	Caracterizar a prestação do serviço educativo	Discordo totalmente/discordo/ concordo/ concordo totalmente
	Contextualização do currículo e abertura ao meio	<ol style="list-style-type: none"> 19. Os programas/planos próprios das turmas evidenciam, nas atividades curriculares, características do meio envolvente. 20. O plano anual de atividades tem em conta as especificidades do meio envolvente. 21. O plano anual de atividades mobiliza diversos recursos do meio envolvente. 		

	<p>Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos</p>	<p>22. As equipas pedagógicas, por norma, acompanham os alunos ao longo dos ciclos de ensino.</p> <p>23. Os processos individuais dos alunos são alvo de análise, por parte dos conselhos de turma.</p> <p>24. Os professores de apoio (quando não são professores da turma) participam nos conselhos de turma.</p> <p>25. Os professores de educação especial participam nos conselhos de turma (sempre que a turma integra alunos com Necessidades Educativas Especiais).</p> <p>26. Os Planos de turma contêm toda a informação relevante sobre o percurso escolar dos alunos.</p> <p>27. É assegurada a transmissão da informação sobre o percurso escolar dos alunos na transição de ciclo (quando esta ocorre na mesma escola/agrupamento).</p> <p>28. Estão instituídos mecanismos que permitem a passagem da informação sobre o percurso escolar dos alunos, na constituição das turmas.</p>		
	<p>Coerência entre ensino e avaliação</p>	<p>29. Os alunos são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.</p> <p>30. Os pais e encarregados de educação são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares</p> <p>31. Os critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares são divulgados em diversos locais.</p> <p>32. Os professores utilizam diferentes técnicas e instrumentos de avaliação.</p> <p>33. Os professores fornecem feedback frequente aos alunos sobre o seu desempenho.</p> <p>34. Os alunos realizam autoavaliação de forma sistemática.</p> <p>35. Os alunos realizam avaliação dos seus pares de forma sistemática.</p> <p>36. Os professores usam os dados da avaliação formativa para classificar os alunos no final do período.</p> <p>37. Os professores realizam a avaliação diagnóstica no início do ano.</p> <p>38. Os professores usam a avaliação diagnóstica ao longo do ano.</p>		

	Trabalho cooperativo entre docentes	<p>39. Existe trabalho colaborativo sustentado na reflexão e na partilha de boas práticas.</p> <p>40. Os órgãos de administração e gestão e as estruturas de orientação educativa promovem o trabalho colaborativo.</p> <p>41. Os professores da mesma disciplina/ano planificam conjuntamente as atividades de ensino (seleção de conteúdos, estratégias, recursos...).</p> <p>42. Os professores da mesma disciplina/ano partilham materiais (textos, fichas, testes, etc).</p> <p>43. Existe trabalho colaborativo concretizado em encontros formais contemplados nos horários dos docentes.</p> <p>44. Existe trabalho colaborativo entre docentes, concretizado em contactos informais.</p> <p>45. Estão instituídas práticas de reflexão e partilha de boas práticas.</p>		
Práticas de ensino	Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos	<p>46. O ensino diferenciado é prática generalizada de todos os docentes.</p> <p>47. Os professores adequam estratégias e materiais às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos.</p> <p>48. Os professores promovem o trabalho de pares, com diferentes níveis de competências.</p> <p>49. Os professores promovem estratégias de trabalho autónomo e autoaprendizagem.</p>		
	Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais	<p>50. O apoio aos alunos com NEE, sempre que possível, é realizado na sala de aula.</p> <p>51. Os alunos com NEE beneficiam de respostas adequadas às suas necessidades.</p> <p>52. Os alunos com NEE, sempre que possível, participam nas atividades da aula.</p> <p>53. As medidas de apoio às crianças/alunos com NEE são eficazes.</p>		
	Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos	<p>54. Os professores utilizam diferentes formas de reconhecimento e valorização do trabalho dos alunos.</p> <p>55. Os professores mantêm nas suas salas um ambiente favorável à aprendizagem.</p> <p>56. Estão instituídas iniciativas destinadas a estimular e valorizar as potencialidades dos alunos (prémios, quadros de honra, mérito,...).</p>		

	Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens	57. Nas salas de aula, predominam metodologias ativas (trabalho de pesquisa, atividade experimental, metodologia de projeto,...), indutoras de um papel dinâmico dos alunos na sua aprendizagem.		
	Valorização da dimensão artística	58. Há diversos projetos/ atividades para valorização da dimensão artística. 59. A dimensão artística está patente na oferta educativa da escola (oficinas de arte, clube de teatro,...). 60. Os espaços evidenciam a valorização da dimensão artística.		
	Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens	61. A tecnologia (quadros interativos, projetores de vídeo, rede informática, computadores), quando disponível, é bem aproveitada na promoção das aprendizagens dos alunos. 62. Os professores promovem a utilização da biblioteca como recurso para as aprendizagens.		
	Acompanhamento e supervisão da prática letiva	63. O acompanhamento e a monitorização da prática letiva são assegurados pelo coordenador de departamento. 64. O acompanhamento e a monitorização da prática letiva são assegurados pelo coordenador das disciplinas/áreas disciplinares. 65. Estão instituídas formas comuns de monitorização da prática letiva (análise de planificações de aulas, de fichas de trabalho, testes de avaliação, matrizes de testes...). 66. A supervisão direta da prática letiva como estratégia de desenvolvimento profissional constitui uma prática comum.		
Monitorização e avaliação do	Diversificação das formas de avaliação	67. São utilizados diversos instrumentos e procedimentos para avaliar conhecimentos, atitudes e comportamentos, tendo em conta os critérios de avaliação estabelecidos. 68. Os professores utilizam instrumentos de registo comuns para avaliação de atitudes e comportamentos em sala de aula.		
	Aferição dos critérios e dos instrumentos de	69. Os testes intermédios são uma prática de avaliação generalizada. 70. As provas globais são uma prática de avaliação generalizada. 71. A elaboração de matrizes e a aplicação de instrumentos de avaliação comuns é prática instituída entre os professores das mesmas disciplinas/anos. 72. As matrizes das provas de avaliação são divulgadas aos alunos.		

ensino e da aprendizagem	avaliação	73. Os alunos são informados dos critérios de correção das provas de avaliação. 74. As provas de avaliação têm assinalada a cotação obtida em cada questão. 75. São fixadas metas de aprendizagem nas diversas disciplinas		
	Monitorização interna do desenvolvimento do currículo	76. Em conselho de turma, os professores analisam a eficácia das medidas adotadas nos planos próprios das turmas. 77. Os coordenadores de departamento/grupo disciplinar recolhem informação sistemática sobre o cumprimento dos programas.		
	Eficácia das medidas de apoio educativo	78. A avaliação da eficácia das medidas de apoio educativo é feita regularmente. 79. As medidas de apoio são revistas regularmente.		
	Prevenção da desistência e do abandono	80. Estão instituídos procedimentos eficazes com vista à prevenção da desistência e do abandono.		

APÊNDICE 2. Questionário

1. Agrupamento onde leciona
2. Sexo
3. Idade
4. Anos de serviço
5. Grau acadêmico
6. Nível de ensino que leciona atualmente
7. Categoria profissional
8. Grupo de recrutamento
9. Departamento curricular a que pertence
10. Número de anos de serviço no Agrupamento
11. O plano de estudos do agrupamento contempla a articulação curricular interdisciplinar.
12. Os planos de trabalho das turmas contemplam a articulação curricular interdisciplinar.
13. O plano anual de atividades inclui atividades que envolvem diferentes disciplinas.
14. As planificações da atividade letiva contemplam a articulação horizontal do currículo (interdisciplinar).
15. Os professores dos diferentes departamentos reúnem para trabalhar a articulação horizontal do currículo.
16. Os professores do mesmo grupo de recrutamento trabalham a articulação vertical do currículo.
17. São realizadas reuniões de articulação curricular interciclos.
18. O plano anual de atividades é elaborado de acordo com as linhas orientadoras do projeto educativo.
19. Os programas/planos próprios das turmas evidenciam, nas atividades curriculares, características do meio envolvente.
20. O plano anual de atividades tem em conta as especificidades do meio envolvente.
21. O plano anual de atividades mobiliza diversos recursos do meio envolvente.

22. As equipas pedagógicas, por norma, acompanham os alunos ao longo dos ciclos de ensino.
23. Os processos individuais dos alunos são alvo de análise, por parte dos conselhos de turma.
24. Os professores de apoio (quando não são professores da turma) participam nos conselhos de turma.
25. Os professores de educação especial participam nos conselhos de turma (sempre que a turma integra alunos com Necessidades Educativas Especiais).
26. Os Planos de turma contêm toda a informação relevante sobre o percurso escolar dos alunos.
27. É assegurada a transmissão da informação sobre o percurso escolar dos alunos na transição de ciclo (quando esta ocorre na mesma escola/agrupamento).
28. Estão instituídos mecanismos que permitem a passagem da informação sobre o percurso escolar dos alunos, na constituição das turmas.
29. Os alunos são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.
30. Os pais e encarregados de educação são informados dos critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares
31. Os critérios de avaliação das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares são divulgados em diversos locais.
32. Os professores utilizam diferentes técnicas e instrumentos de avaliação.
33. Os professores fornecem feedback frequente aos alunos sobre o seu desempenho.
34. Os alunos realizam autoavaliação de forma sistemática.
35. Os alunos realizam avaliação dos seus pares de forma sistemática.
36. Os professores usam os dados da avaliação formativa para classificar os alunos no final do período.
37. Os professores realizam a avaliação diagnóstica no início do ano.
38. Os professores usam a avaliação diagnóstica ao longo do ano.
39. Existe trabalho colaborativo sustentado na reflexão e na partilha de boas práticas.

40. Os órgãos de administração e gestão e as estruturas de orientação educativa promovem o trabalho colaborativo.
41. Os professores da mesma disciplina/ano planificam conjuntamente as atividades de ensino (seleção de conteúdos, estratégias, recursos...).
42. Os professores da mesma disciplina/ano partilham materiais (textos, fichas, testes, etc).
43. Existe trabalho colaborativo concretizado em encontros formais contemplados nos horários dos docentes.
44. Existe trabalho colaborativo entre docentes, concretizado em contactos informais.
45. Estão instituídas práticas de reflexão e partilha de boas práticas.
46. O ensino diferenciado é prática generalizada de todos os docentes.
47. Os professores adequam estratégias e materiais às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos.
48. Os professores promovem o trabalho de pares, com diferentes níveis de competências.
49. Os professores promovem estratégias de trabalho autónomo e autoaprendizagem.
50. O apoio aos alunos com NEE, sempre que possível, é realizado na sala de aula.
51. Os alunos com NEE beneficiam de respostas adequadas às suas necessidades.
52. Os alunos com NEE, sempre que possível, participam nas atividades da aula.
53. As medidas de apoio às crianças/alunos com NEE são eficazes.
54. Os professores utilizam diferentes formas de reconhecimento e valorização do trabalho dos alunos.
55. Os professores mantêm nas suas salas um ambiente favorável à aprendizagem.
56. Estão instituídas iniciativas destinadas a estimular e valorizar as potencialidades dos alunos (prémios, quadros de honra, mérito,...).
57. Nas salas de aula, predominam metodologias ativas (trabalho de pesquisa, atividade experimental, metodologia de projeto,...), indutoras de um papel dinâmico dos alunos na sua aprendizagem.
58. Há diversos projetos/ atividades para valorização da dimensão artística.
59. A dimensão artística está patente na oferta educativa da

escola (oficinas de arte, clube de teatro,...).

60. Os espaços evidenciam a valorização da dimensão artística.
61. A tecnologia (quadros interativos, projetores de vídeo, rede informática, computadores), quando disponível, é bem aproveitada na promoção das aprendizagens dos alunos.
62. Os professores promovem a utilização da biblioteca como recurso para as aprendizagens.
63. O acompanhamento e a monitorização da prática letiva são assegurados pelo coordenador de departamento.
64. O acompanhamento e a monitorização da prática letiva são assegurados pelo coordenador das disciplinas/áreas disciplinares.
65. Estão instituídas formas comuns de monitorização da prática letiva (análise de planificações de aulas, de fichas de trabalho, testes de avaliação, matrizes de testes...).
66. A supervisão direta da prática letiva como estratégia de desenvolvimento profissional constitui uma prática comum.
67. São utilizados diversos instrumentos e procedimentos para avaliar conhecimentos, atitudes e comportamentos, tendo em conta os critérios de avaliação estabelecidos.
68. Os professores utilizam instrumentos de registo comuns para avaliação de atitudes e comportamentos em sala de aula.
69. Os testes intermédios são uma prática de avaliação generalizada.
70. As provas globais são uma prática de avaliação generalizada.
71. A elaboração de matrizes e a aplicação de instrumentos de avaliação comuns é prática instituída entre os professores das mesmas disciplinas/anos.
72. As matrizes das provas de avaliação são divulgadas aos alunos.
73. Os alunos são informados dos critérios de correção das provas de avaliação.
74. As provas de avaliação têm assinalada a cotação obtida em cada questão.
75. São fixadas metas de aprendizagem nas diversas disciplinas
76. Em conselho de turma, os professores analisam a eficácia das medidas adotadas nos planos próprios das turmas.

77. Os coordenadores de departamento/grupo disciplinar recolhem informação sistemática sobre o cumprimento dos programas.
78. A avaliação da eficácia das medidas de apoio educativo é feita regularmente.
79. As medidas de apoio são revistas regularmente.
80. Estão instituídos procedimentos eficazes com vista à prevenção da desistência e do abandono.

APÊNDICE 3. Guião da entrevista

Bloco introdutório

Blocos	Objetivos específicos	Procedimentos
<p style="text-align: center;"><u>Bloco A</u></p> <p>Legitimação da entrevista e incentivo à colaboração</p>	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista• Contextualizar o tema e motivar a participação• Garantir questões éticas como a confidencialidade	<ol style="list-style-type: none">1. Explicar os motivos da entrevista2. Solicitar a participação e colaboração3. Garantir toda a confidencialidade4. Explicar e pedir autorização para a gravação da entrevista

Objetivos do estudo:

- Realizar um estudo comparativo entre duas escolas com posições diferenciadas nas listas de ordenação (rankings) e perceber se este facto se relaciona com a prestação do serviço educativo;
- Depreender se a posição da escola no ranking é um indicador da qualidade da prestação do serviço educativo;
- Refletir sobre a escola enquanto organização;
- Analisar os resultados dos alunos em relação aos processos pedagógicos e organizacionais de cada uma das instituições.

Guião de Entrevista ao Diretor(a)

Blocos	Objetivos	Itens
Dados pessoais e profissionais	Conhecer os dados pessoais e profissionais do Diretor	1. <i>Sexo</i> 2. <i>Idade</i>
		3. Quantos anos de serviço possui como docente? 4. Quantos anos de serviço possui como diretor(a) da escola/agrupamento? 5. Qual o grau académico que possui? 6. Qual a categoria profissional? 7. Qual o grupo de recrutamento a que pertence? 8. Quais as razões que o(a) levaram a aceitar o cargo de Diretor(a)? 9. Que experiência profissional possui no cargo 10. Desempenha funções pedagógicas e administrativas ou só administrativas?
Organização e gestão da escola/agrupamento	Recolher informação sobre a organização e gestão do agrupamento	11. A direção reúne regularmente com o pessoal docente, assistentes técnicos, assistentes operacionais e alunos? (com que objetivos e com que regularidade) 12. O PE reflete a política educativa seguida na escola? 13. Quais os critérios para a constituição de turmas e elaboração de horários? 14. A continuidade pedagógica é assegurada a partir do 2.º ciclo? Como? 15. Existe SPO? Qual o seu papel e forma de intervenção (aconselhamento; orientação vocacional, se sim a que alunos? 16. De que forma é estabelecida a oferta educativa da escola (cursos de educação e formação, cursos vocacionais PCA, outros....)?
Cultura de escola	Caracterizar a cultura de escola	17. Como avalia o clima relacional entre professores, alunos, funcionários, pais? 18. Como define a cultura de escola no agrupamento? 19. Como avalia a motivação e o empenho dos professores e dos assistentes? 20. Como avalia o nível de rigor e de exigência dos professores? 21. Em que medida considera que os professores e os assistentes estão mobilizados para a visão e missão do agrupamento?
Relação Escola, pais e comunidade	Conhecer a interação escola. Pais e comunidade	22. Existe Associação de Pais? 23. Como são os pais envolvidos na vida da escola?

Ranking e qualidade educativa. Uma relação (im)provável? Um estudo em duas escolas públicas

		<p>24. Quais são os parceiros ativos da escola?</p> <p>25. Qual a percepção da imagem da escola na comunidade? (quanto à qualidade do ensino e ao sucesso dos alunos)</p> <p>26. Qual a importância que atribui ao PE?</p>
<p>Sucesso e insucesso escolar</p>	<p>Conhecer percepções sobre rankings, sucesso e insucesso escolar</p> <p>Conhecer as políticas do agrupamento sobre sucesso e insucesso escolar</p>	<p>27. Como avalia a qualidade do ensino neste agrupamento?</p> <p>28. Qual a percepção sobre o nível de exigência na avaliação das aprendizagens dos alunos?</p> <p>29. Quais as medidas para a promoção do sucesso escolar (metodologias de análise, periodicidade, processos internos de reflexão e intervenientes)?</p> <p>30. Quais julga serem as principais causas do insucesso?</p> <p>31. E quais as medidas de combate ao insucesso?</p> <p>32. Qual a sua opinião sobre a publicação dos rankings de escolas? Qual a importância que lhe atribui?</p> <p>33. Qual o impacto da publicação do ranking nacional, no agrupamento?</p> <p>34. Comparam os resultados da escola com outras escolas do concelho?</p> <p>35. Qual a percepção da evolução da posição da escola no ranking nacional relativo aos 3 últimos anos?</p> <p>36. Como considera a diferença entre classificação -interna e a de exames finais?</p> <p>37. O ranking é tido enquanto objeto de análise? (em que contexto, e quais os intervenientes)</p> <p>38. O que é que a escola tem feito para melhorar a sua posição no ranking?</p>

APÊNDICE 4. Transcrição das entrevistas

Entrevista ao Diretor do Agrupamento A

1. (Sexo - Masculino)

2. Qual a sua idade?

41 anos.

3- Quantos anos de serviço possui como docente?

Vinte... este é o meu 21º ano, completos, são 20 anos.

4- E quantos de serviço possui como diretor do agrupamento?

É o 5º ano como diretor do agrupamento.

5- Qual o grau académico que possui?

Sou licenciado em Artes Plásticas e depois tenho profissionalização em ensino e duas pós-graduações em, neste caso em Gestão e Administração Escolar.

6- E qual a categoria profissional?

Sou docente de quadro.

7- Qual o grupo de recrutamento a que pertence?

240.

8- Quais as razões que o levaram a aceitar o cargo de diretor?

... porque esta é a minha comunidade educativa, eu sou natural daqui da Venda do Pinheiro e esta é de facto a minha comunidade e sempre trabalhei aqui, só estive dois anos fora e trabalho em prol da minha comunidade.

9- Que experiência profissional possui no cargo?

Eu tenho estes 5 anos enquanto diretor e já tinha participado em órgãos de gestão... e enquanto vice-presidente do Conselho Executivo e neste caso, enquanto Comissão Instaladora do Agrupamento Vertical.

10- Desempenha funções pedagógicas e administrativas ou só administrativas?

Neste momento não leciono mas tenho as funções pedagógicas independente de ser o Presidente do Conselho Pedagógico e tudo aquilo que tem a ver com situações de articulação curricular, etc.

11- Relativamente à organização e gestão do agrupamento, a direção reúne regularmente com o pessoal docente, assistentes técnicos, assistentes operacionais e alunos?

Reúne formalmente com assistentes técnicos e operacionais, formalmente com os docentes, no caso trata-se de uma reunião geral de professores mas reunimos como é óbvio, quer as docentes que estão comigo na direção, quer a subdiretora, quer as adjuntas, participam nas reuniões de departamento. Eu presido ao conselho pedagógico e o contacto acaba por ser muito... temos a gestão de porta aberta como eu costumo dizer ou seja, qualquer pessoa pode chegar e chega à fala conosco. Por isso, quer seja assistente operacional ou técnico ou técnicos superiores ou docente acaba por ter... por ter essa vantagem de poder estar conosco quando quer.

Com que objetivos? E com que regularidade estas reuniões?

As reuniões formais, como lhe digo do ponto de vista do pessoal docente para além daquilo que são as reuniões formais de conselhos de departamento, reúnem mensalmente, o conselho pedagógico reúne mensalmente, reuniões gerais de docentes, elas ocorrem duas vezes por ano, dos docentes na totalidade. As reuniões com os assistentes operacionais e técnicos, estamos a falar também de duas reuniões por ano. Com os alunos, eu reúno com os delegados de turma, duas a três vezes por ano, formalmente, ou seja, também para ouvirmos o que é que os nossos alunos têm para nos dizer... e em momento formal, de paragem com os delegados, não consigo reunir com todos os alunos como pode calcular mas pelo menos com os delegados de turma sim, e é bastante profícuo esse trabalho é bastante... bastante bom.

E objetivos... com que objetivos?

Os objetivos, para além de podermos auscultar aquilo que são... quem trabalha neste agrupamento, no caso dos docentes e do pessoal não docente, também tenho... devo dizer também que reúno formalmente com as associações de pais, nós temos seis associações de pais, e eu reúno formalmente com as associações de pais pelo menos uma vez por trimestre, acabam por ser vezes... acabam por ser mais vezes mas formalmente, uma vez por trimestre nós reunimos com as associações de pais. Os objetivos são sempre de trabalho em conjunto para esta comunidade, ou seja, para aquilo que é a nossa base que são as aprendizagens dos alunos, esse é o nosso enfoque, é quanto melhor forem as aprendizagens deles depois refletem-se nos... nos resultados que obtêm porque esse continua a ser sempre o princípio e depois em termos da nossa intervenção direta naquilo que é a comunidade educativa local, de uma forma mais alargada, com as IPSS, com alguns dos parceiros institucionais, está a câmara e as IPSS que já mencionei mas também algumas empresas locais que acolhem por exemplo, os estágios dos miúdos com... com percursos de educação e formação, às vezes até

mesmo alguns PITES existentes nos... nos... nos PCA's, ou nos, PCA's neste momento não temos mas mesmo... mesmo com os meninos com necessidades educativas especiais, que são currículo específico individual e às vezes são incluídos também no mercado de trabalho direto externo.

12- O Projeto Educativo reflete a política educativa seguida na escola?

O Projeto Educativo, estamos agora neste momento em formação... o nosso Projeto Educativo terminou no outro ano letivo, este ano foi para construir um novo Projeto Educativo. Infelizmente o trabalho tem sido imenso e estamos na fase agora de conclusão deste novo Projeto Educativo. O lema do Projeto Educativo é o “Saber Ser, Saber Estar e Saber Fazer”, continua a ser, exatamente já como estava no outro agora com os novos indicadores... que é o que nós estamos agora a tentar redigir para levarmos a bom porto. O nosso grande enfoque continua a ser: aprendizagens dos nossos alunos, quanto melhor for... quanto maior for o grau de empenho e de toda a comunidade em torno dessas aprendizagens isso vai-se refletir futuramente naquilo que são os resultados escolares destes alunos e quando digo resultados escolares não são resultados só académicos, resultados académicos, resultados sociais, tudo aquilo que é a ligação direta com esta comunidade. Para além de tudo isso, o grande enfoque deste Projeto Educativo não é só a parte do saber académico porque essa continua a ser um grande enfoque, como é óbvio, mas também do saber ser e do saber estar. Porque é fundamental nos dias que correm, quer dizer, se os nossos alunos... eles não são cidadãos competentes, eles só são cidadãos neste momento sem grandes poderes e têm de saber estar e que têm de saber realmente ser, ser bons colegas e saber estar em contextos sociais diferentes e saber estar e geralmente eles sabem muito bem e focalizam muito bem essa forma de estar e de saber ser também dentro daquilo que é o funcionamento da escola.

13- Quais os critérios para a constituição de turmas e elaboração de horários?

Os critérios estão definidos em Projeto Educativo e vão continuar a estar definidos no Projeto Educativo. Nós privilegiamos, nas turmas de pré-escolar e primeiro ciclo o horário é comum a todos, sendo que há flexibilização de horários no caso do primeiro ciclo para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curriculares, tanto num como o outro.

No que diz respeito aos horários, no pré-escolar e primeiro ciclo já referi, no que diz respeito ao 2º e 3º ciclo nós temos horário único. O nosso horário funciona das 8 e 30 às 17 e 15. Privilegiamos sempre que os alunos tenham dentro deste horário as disciplinas ditas teóricas ou de maior componente teórica no período letivo da manhã. Nem sempre é possível porque tem a ver depois com a distribuição de serviço e conforme fica... fica esse serviço distribuído. Aquilo que privilegiamos depois no que diz respeito até mesmo aos... aos apoios prestados, que eles sejam... são sempre nas pontas como é óbvio, ou nas horas de almoço, junto às horas de almoço ou então no final da componente letiva.

No que diz respeito ainda à constituição dos horários, tentamos sempre que, o máximo de intervalo de horas de almoço que eles têm ou seja, tipo dois tempos, para não terem depois também aqui muitas horas de almoço para estarem aí a fazer disparates, como eu digo. No que diz respeito à distribuição... isto era da carga horária... à constituição de turmas, temos sempre a indicação por parte quer dos educadores, neste caso do conselho de docentes do pré-escolar e do conselho de docentes do primeiro ciclo, para a constituição dessas mesmas turmas. Os critérios nós mantemos a continuidade pedagógica sempre que possível, no que diz respeito aos professores por exemplo do primeiro ciclo, que acompanham geralmente do primeiro ao quarto. Estamos a tentar estudar agora a situação de podermos circular em duas fases, o primeiro e segundo ano, o terceiro e quarto ano. As equipas pedagógicas no segundo e terceiro ciclo, elas continuam também, sempre que um docente dá português e matemática... português e história, por exemplo ou português e inglês, ele depois vai continuar com a turma, matemática e ciências tentar seguir as equipas e funcionar. No terceiro ciclo continuamos também com a continuidade pedagógica. O docente que começa no sétimo ano, história ou geografia, ou seja qual for a disciplina, vai levar esses alunos até ao nono ano, sempre que possível como é óbvio, o quadro é estável, à sempre uma ou outra situação que ocorre mas, regra geral, privilegiamos sempre a continuidade pedagógica não só dos grupos turma mas também dos docentes que lecionam as turmas.

14- A continuidade pedagógica é assegurada a partir do 2º ciclo? Como por exemplo?

É assegurada, como lhe disse, através dos docentes que lecionam que são quadros, quando temos de fazer substituições infelizmente elas quando ocorrem vêm um colega, sem desprimor nenhum por um docente que venha substituir, e ficam de facto assegurados com...

com a continuidade pedagógica de um ano para o outro, no caso do segundo ciclo, e de três anos no terceiro ciclo.

15- Existe o Serviço de Psicologia e Orientação?

Nós temos uma técnica superiora, psicóloga, que está conosco no agrupamento e que tem trabalho, não é cinco estrelas é dez estrelas, é supre meritório, faz orientação vocacional, faz tudo o que é acompanhamento de casos e deteção de... de avaliações psicológicas ou de alunos com necessidades educativas especiais, é um conjunto de trabalho muito alargado... precisávamos era de mais... mas infelizmente não temos.

- Portanto, ela faz o aconselhamento, faz a orientação vocacional...

Toda a orientação vocacional, e neste momento até por causa dos nossos cursos vocacionais e do encaminhamento de alunos, vem crescer todo o trabalho que neste momento é sempre preciso um parecer do psicólogo para que os alunos possam ingressar nesses vocacionais... mas pronto, é uma mulher com muita experiência e de facto é uma mais valia para o agrupamento.

- E incidem, esses cursos vocacionais, basicamente sobre os nonos?

Não, nós este ano não abrimos vocacional, os cursos vocacionais... nós sempre tivemos cursos de educação e formação, em virtude da alteração legislativa, neste momento é datada a oferta de vocacionais não de cursos de educação e formação que nós não temos alunos com idade para poderem sair daqui com dezoito anos e... neste caso seria no final desses cursos de educação e formação... não temos muitos alunos, a taxa de retenção teria de ser extremamente elevada e para a existência de cursos vocacionais teríamos de ter um grande número de alunos que as turmas são constituídas até 25 ou neste caso podem ir até 30 alunos. E nós não optamos por ter cursos vocacionais precisamente porque não tínhamos alunos com idade para podermos ter esse tipo de oferta. E aqui sim, acabamos por encaminhar para algumas escolas profissionais que têm de facto muito desse trabalho feito e nós este ano não temos, temos só um curso de educação e formação que vai continuar até finalizar o seu percurso, que iniciou este ano e vai terminar no próximo ano.

16- De que forma é estabelecida a oferta educativa da escola? Cursos de Educação e Formação, os Cursos Vocacionais, PCA ou outros?

Sempre que... sempre que... nós temos sempre a preocupação de dar resposta aos nossos alunos e sempre que, temos um grupo de alunos lá está aquilo que falámos à pouco das coortes, que evidenciam taxas de retenção significativas, nós tentamos oferecer uma

alternativa ao percurso regular. Isto quer através de curso de educação e formação ou de percurso curricular alternativo. Neste momento, como lhe digo, só temos de facto um curso de educação e formação, que vai para o segundo ano. Mas sempre tivemos essa preocupação. Nós... para ter ideia, nós... e como forma de prevenção do abandono e da exclusão social, porque nós temos nos últimos 8 anos, este incluído, nós temos zero por cento de abandono escolar o que é de facto muitíssimo bom e isso revela aqui um bom trabalho, modéstia à parte, feito por toda a comunidade... porque não é próximo do zero, é zero. Quer dizer não é? Melhor que isto será de facto impossível.

17- Qual a importância que atribui ao Projeto Educativo?

O Projeto Educativo é fundamental para a progressão daquilo que são as aprendizagens dos nossos miúdos. Quer dizer, não há aqui dúvida nisso. A grande questão é... é um documento de trabalho, não é um documento para estar ali e que tem... dura quatro anos, não... é um conjunto de indicadores e monitorização que é feita, que já era feito no anterior e que será feito também neste, que é de facto fulcral. Só através dessa avaliação direta do projeto é que nós podemos saber qual é o rumo que estamos efetivamente a seguir. Mas depois aí também existem os relatórios de avaliação interna... de autoavaliação... Este ano fizemos inquéritos à comunidade porque estávamos em execução, neste caso em elaboração do Projeto Educativo... e foram de facto... espelha um bocado aquilo que também nós esperávamos... confesso que ainda foi melhor do que aquilo que nós esperávamos em termos de... principalmente por parte dos alunos... uma das questões é “Gostas de andar nesta escola?”, e escola entenda-se nas escolas do agrupamento, em quatrocentos e doze inquiridos, desde o primeiro ciclo ao segundo e terceiro, um aluno respondeu que não. O que é de facto... estamos assim muito orgulhosos... de facto foi... foi acima de todas as expectativas... não... desde perguntas diretas como se “Os professores ensinam bem?”, se... ou “Gostas de andar nesta escola?”, desde a “Direção faz um bom trabalho”, se “Os professores são justos a avaliar”. Estamos sempre ali na casa dos oitenta por cento, oitenta e muitos por cento de avaliação positiva, o que de facto é muitíssimo bom.

18- Relativamente à cultura de escola, como avalia o clima relacional entre professores, alunos, funcionários, pais?

É bom, é bom. Nós temos dois mil e duzentos alunos sensivelmente. Isto... depois temos ..., docentes e discentes, e toda a gente que por aqui trabalha. Há uma coisa que é importante dizer, eu até parece que ao falar disto... eu não acredito em escolas perfeitas, eu

longe disso não tenho escolas perfeitas pelo contrário, temos escolas com problemas como todas as outras. O clima relacional é bom e o clima de... o que propicia... o que vai propiciar também um bom clima e um melhor desempenho dos alunos, penso eu, em sala de aula. Mas de facto o clima de escola não tenho muito a apontar... à situações em que ocorrem algumas situações problemáticas e nós estamos cá para tentar resolvê-las... mas regra geral o clima de escola é de facto bom, não há... não há dúvida disso.

19- Como define a cultura de escola no agrupamento?

A cultura de escola... essa pergunta é sempre daquelas que pode-se responder n coisas... a cultura de escola, é uma escola virada essencialmente para aquilo que nós consideramos mais importantes, que são as aprendizagens dos miúdos e as aprendizagens num todo, não as aprendizagens de escola, académicas, essas continuo a dizer, são fundamentais mas para toda a vertente das competências sociais também. Nós apostamos sempre muito na parte social, na parte da solidariedade...e foi ótimo, este ano os nossos alunos... nós temos um projeto aqui... os nosso alunos foram distinguidos este ano, os nossos alunos monitores, por um projeto que é tido já na escola há alguns anos, que nós temos alunos monitores nos diversos ciclos de ensino que vão ajudar na biblioteca e ajudam aqueles colegas, portanto, fazem assessoria e este ano fomos distinguidos com o selo de escola voluntária... o que de facto também é extremamente justo para estes miúdos e para o trabalho desenvolvido. Por isso a preocupação é sempre esta, ou seja, a cultura de escola é aprender sabendo estar, ser e fazendo. É fundamental estas três vertentes, não há... não temos hipótese de educar... acabamos por... a função da escola não é só já o ensinar a ler, a escrever e a contar, quer dizer... isso já passou há alguns anos, neste momento têm um conjunto de situações em que eles enquanto cidadãos têm de realmente se preocupar e a preocupação é notória, quer dizer eles sabem que... eu insisto muito, e nós professores temos esta característica de martelar muito por causa...ah, e vejam lá, e as notas e os resultados, etc mas a outra parte é tão... é tão ou mais importante do que esta. Não podemos é descurar esta porque a escola pública estatal se calhar também está a ser um bocadinho aquilo que foi, e não falo em facilitismo porque hoje os miúdos sabem coisas que nosso tempo seria impensável nós sabermos porque eles têm acesso a um conjunto de informação muito mais variada do que a nossa. Agora, de facto não podemos é dizer que a parte académica não conta, não, ela conta e conta muito. As escolas têm de ser sítios de referência para o conhecimento e essencialmente, para o conhecimento de saber pensar e organizar

pensamento. E nós estando neste níveis mais... mais baixos de escolaridade, é uma grande preocupação que temos em desenvolver o sentido crítico dos nossos alunos e que eles saibam realmente pensar e o que é que... quais são as interações que se pode ter nas suas vidas e o que é que as suas ações realmente poderão fazer também... mas pronto a cultura de escola é esta.

20- Como avalia a motivação e o empenho dos professores e dos assistentes?

Olhe, voltamos agora aos resultados dos inquiridos... que tenho bem presentes e são de facto muito animadores e muito bons. Nós, em termos de classe docente temos vindo a sofrer nos últimos anos ataques muito grandes, não só aquilo que é a nossa profissão docente mas também em termos das nossas remunerações que têm vindo a cair para níveis bem baixinhos, não havendo progressões de carreira, etc... mas... eu continuo a dizer, enquanto nos derem trabalho e tenhamos ali vinte e tal meninos ou trinta meninos à nossa espera, por muito que queiramos nós vamos continuar a preparar aulas, vamos continuar a trabalhar e vamos continuar a fazer. Isto ao mesmo tempo é triste de dizer mas é a realidade, nós... acho que temos essa característica de termos de fazer sempre um bom... de termos sempre um papel ativo no crescimento daquelas crianças. E isso de facto... o ministério de educação sabe disso, e vai continuar a trabalhar... mesmo que nos empobreça... mas vai continuar a saber que continua a contar com os docentes porque é inevitável. Aqueles miúdos não têm culpa rigorosamente nenhuma, quer dizer nós temo-los ali e vamos ter de trabalhar efetivamente. E a forma de trabalhar é esta, é preparar, estar preparado e continuar a fazer com que eles possam aprender.

21- Como avalia o nível de rigor e de exigência dos professores?

É grande. E é grande porque nós estabelecemos já... nós temos para além daquilo que é o nosso modelo de supervisão interna, para além dos coordenadores de departamento passarem pelas aulas de todos os docentes obrigatoriamente, pelo menos... e esta palavra “obrigatória” é sempre complicada, mas obrigatoriamente passam uma vez por ano... mas neste momento já passam mais que uma vez por ano. E são pequeninas coisas que se vão conquistando digamos, e que vai-se desmistificando aquilo que é o meu último refúgio, que é a minha sala de aula e eu é que mando na minha sala de aula. É verdade, é o docente que efetivamente faz isso mas o trabalho colaborativo e a presença de coordenadores de departamento também empenhados, fazem com que isto seja uma abertura diferente. O rigor é bastante grande, nós temos um conjunto de instrumentos que monitorizamos desde grelhas

que são feitas por departamento e que são preenchidas exatamente da mesma forma, por todos os docentes. Temos troca de corretores de testes ou seja, para além de termos testes de escola ou seja, fazemos provas gerais de escola... este ano até foi um bocadinho violento porque fizemos nos três períodos provas gerais de escola, o que foi violento, substituindo quando há testes intermédios, contam os testes intermédios... e há também a troca de testes ou seja, troca de corretores, o docente tem a turma A e o docente tem a turma B, por amostragem vou trocar meia dúzia de testes para ver se os critérios estão bem definidos ou não na correção. E é engraçado... é engraçado no sentido de constatar que as discrepâncias são mínimas, não têm valor rigorosamente nenhum. Temos menor discrepância do que aquilo que é feito por exemplo, nos exames nacionais e nas provas nacionais, porque eles também o fazem e nós temos valores ainda mais baixos do que isso ou seja, quer dizer que os critérios estão de facto bem aferidos. Isto, contudo não implica que depois não tenhamos recursos a notas, convenhamos que tudo isso faz parte... mas acho que sim, que há rigor e à de facto até aí... um... um... muito, muito trabalho por parte dos docentes.

22- Em que medida considera que os professores e os assistentes estão mobilizados para a visão e missão do agrupamento?

Total. Aí é total, porque nós temos um conjunto de pessoas a trabalhar aqui... que... e isso depois não é... não é... não tenho números para lhe dar... não tenho evidências mas a tal cultura de escola que falámos... quem vem de novo facilmente fica imbuído por esse mesmo espírito. E isto depois não tem... é aquilo que não é propriamente tangível, quer dizer eu não lhe consigo dar grandes evidências ou grandes indicadores mas o que é certo é que toda a gente sabe qual é a cultura da escola, toda a gente sabe para que é que esta escola serve e para o que é que está efetivamente vocacionada. E depois temos um conjunto fantástico de assistentes operacionais que são senhoras que estão conosco... senhoras e... um ou dois senhores, mas as senhoras principalmente já estão conosco há muitos anos e que são de uma delicadeza extrema, têm ótima relação com os miúdos e acaba também por ter aqui esta mais valia e para a prossecução daquilo que são os objetivos de escola que é como é obvio ter... ter para além dos bons resultados ter a parte social e solidariedade no centro disto. Por isso, facilmente são de alcançar, penso eu.

23- Relativamente à relação escola/ pais e comunidade, existe associação de pais?

Seis. Nós temos seis associações de pais. Somos profícuos em ter associações de pais. Nós temos... basicamente associações de pais em cada estabelecimento de ensino ou pelo

menos em conjuntos de estabelecimentos de ensino. E porquê? Nós consideramos e sempre apoiamos os pais nesse sentido, e eu respeito, embora tenhamos divergências, mas o respeito é mútuo e estamos todos com o mesmo enfoque. Para ter ideia, as associações de pais já foram convidadas há três anos desde que... estou quase há cinco... há três anos consecutivos... ou há quatro... foi logo no meu segundo ano... que os pais são convidados em julho, as associações de pais, porque nós preparamos sempre o ano seguinte e o plano anual de atividades é estabelecido já uma grande parte do plano anual de atividades bem como as planificações agora durante o decorrer do mês de julho. E as associações de pais reúnem com os coordenadores de estabelecimento e reúnem conosco para fazer a planificação desse plano anual de atividades. Eles não são chamados só a opinar, eles são chamados a trabalhar e a dizer concretamente o que é que eles consideram que possa ser pertinente para além de uma coisa que eles depois fazem sempre, as festinhas, etc... mas para além disso, há um conjunto de dinâmicas, de atividades em que eles são chamados a trabalhar e trabalham efetivamente na construção deste plano anual de atividades. Não é só vir cá dar umas opiniões, não é nada disso... é trabalhar efetivamente e trabalhamos em conjunto. Agora, isto é muito trabalhoso como pode calcular... para além de requerer da nossa parte, direção de estabelecimento um grande conhecimento daquilo que é a realidade local, envolve depois um trabalho muito... tem de ser muito bem consertado... estamos a falar de seis associações de pais com mais seis coordenadores de estabelecimento, com a direção... acaba por ser já... mas é... mas é... é bom, é bom de se fazer... é... trabalhoso com opiniões muito divergentes, como pode calcular... e depois respondo na brincadeira que os pais passam pela escola mas nós continuamos. Eles já sabem com o que é que contam também. Nós profissionais de ensino e assistentes operacionais e assistentes técnicos, continuamos na escola agora no presente até aos 65 ou 70 anos e os pais passam por aqui enquanto os miúdos estão. Tendo bem presente isto, ou seja, que nós não admitimos, eu quando digo admitir é admitir grandes ingerências naquilo que é a componente pedagógica, porque essa componente pedagógica é de quem de direito, neste caso, é dos docentes... eles sabem perfeitamente isso, quer dizer, há balizas estabelecidas, o trabalho é conjunto, e acabamos por ter de facto essa mais valia do trabalho com as associações de pais.

24- E como são os pais envolvidos na vida da escola?

Olhe... aí temos de tudo... dois mil e duzentos alunos, como pode calcular... temos... a grande maior parte dos pais são... são pessoas empenhadas ou pelo menos uma grande

parte dos pais, mas depois há sempre ali um franja que não... não está nem aí, não é? E que não quer saber... e esses sim, temos que apoiar esses miúdos, sendo que alguns depois é difícil de apoiar porque não temos... não temos condições para o fazer. Depois temos outra característica também, que é os pais, nós estamos aqui numa zona perto de periferia da grande cidade e acabamos por ter alguém que vem da... muitas pessoas... agora já não tanto... mas aí há uns anos... pessoas que vêm duma zona mais... da cidade... da periferia da grande cidade... eu peço desculpa mas eu como são saloio às vezes sou um bocado bruto e eles vinham a pensar que aqui malta é toda saloia, toda parva e toda burra. Eu não tenho paciência para isso e honestamente estamos aqui é para trabalhar e... consideramos que essa arrogância por parte de alguns encarregados de educação, é algo que se tem vindo a esbater e portanto, sabem o que é que esperam quer da nossa parte enquanto escola quer da própria referência que a comunidade tem relativamente a nós, e referência... quando digo referência não quer dizer que seja sempre... mas a maior parte é positiva... acaba por saber que isso não pode funcionar assim mas temos... temos de tudo como na farmácia... mas regra geral, não nos podemos queixar. Nós estamos ainda aqui num ambiente que é bastante bom, é bastante facilitador em termos de... o que também contribui para o acompanhamento de escola o que acaba por de facto ter essa ligação bastante boa com a verdade. A escola tem essa ligação com os pais.

25- Quais são os parceiros ativos da escola?

Ativos... por natureza, temos o estereótipo que há em Portugal, o Ministério de Educação e Ciência, nós temos contrato de Autonomia com o Ministério de Educação e Ciência e com a autarquia. A autarquia é nosso parceiro, através da transferência de competências para a autarquia em 2009, o pessoal não docente passou todo para a autarquia, trabalhamos com eles, uma das coisas que o senhor presidente da câmara nos disse diretamente a nós foi que aquilo que os senhores disserem por nós está bem feito. E basicamente, essa política continua, quer dizer nós continuamos a ter noção que, embora a avaliação de desempenho do pessoal não docente através do SIADAP seja sempre uma dor de cabeça mas nós somos chamados a intervir e temos essa situação direta estabelecida. E depois temos os outros parceiros todos... diretos daqui, desde a Santa Casa da Misericórdia, o Centro Social Paroquial... há aqui um conjunto desses institucionais, a Junta de Freguesia não esquecendo também as Juntas de Freguesia são os nossos parceiros institucionais por natureza e depois como lhe digo temos os outros que são a parte do pequeno comércio, da

indústria, pequena indústria também mas que estão de facto ligados e abertos à nossa co parcerias estabelecidas. E depois temos também com as Escolas Superiores de Educação, sei lá... a Escola Superior de Educação de Lisboa, a Escola Superior do Piaget, umas quantas escolas e instituições com as quais temos parcerias. Recebemos alunos que fazem os estágios cá, pronto, há assim... esse tipo de trabalhos que está bem feito. Também com a Escola das Armas, em Mafra, temos parceria com eles e fazemos parceria com eles nalgumas situações. Nesse aspeto acho que, em termos institucionais, a coisa vai... vai... vai funcionando.

26- Qual a perceção da imagem da escola na comunidade quanto à qualidade do ensino e ao sucesso dos alunos?

É boa, é boa. Voltando aí aos... aos resultados dos inquéritos quer encarregados de educação a alunos, assistentes operacionais e professores não conto porque são internos... mas esses dois é de facto é bastante boa, é bastante positivo o feedback.

27- Relativamente ao sucesso/ insucesso escolar. Como avalia a qualidade do ensino neste agrupamento?

A qualidade é boa. Nalguns casos, muito boa. O sucesso é sempre ele acima, o sucesso... estamos a falar de transição no final de ciclo... os anos intermédios não ligo muito mas, não ligo muito entre aspas, ligamos mas não em termos de análise direta. No que diz respeito a final de ciclo, para ter ideia, no final do terceiro ciclo temos nove pontos em termos de sucesso acima da média nacional. No segundo ciclo é ela por ela, estamos ali muito próximos e no primeiro ciclo a transição para o quinto ano, o sucesso é de 98% quer dizer, não podemos também pedir muito mais... depois nós ainda identificamos aquilo que é o sucesso pleno, ou seja, os alunos que têm sucesso pleno, ou seja, que não têm negativas, valores inferiores a três ou menções negativas, nalgumas... neste caso em formação cívica. Temos esses dados também bastante, bastante ativos... temos também o reconhecimento de tudo aquilo que é o trabalho dos alunos através do quadro de mérito, dividido em dois que é o quadro de valor e quadro de excelência. O quadro de excelência na parte académica e nos resultados, o quadro de valor por alunos que se notabilizem pelos seus méritos pessoais ou até mesmo turmas às vezes. E também a comparação... fazemos também ainda a comparação interna dos dados, e é fundamental também fazê-lo, até porque somos escola promotora de equidade e acho que a escola tem que passar muito por aqui. Os resultados dos alunos que têm necessidades educativas especiais comparando com os que não têm e os resultados dos alunos com ação social escolar comparando também com os que não têm... e isso é aferido

internamente. Os valores de ano para ano oscilam mas estão dentro... dentro dos mesmos patamares ou dentro dos mesmos diferenciais que se encontravam há dois, três anos a esta data.

28- Qual a percepção sobre o nível de exigência na avaliação das aprendizagens dos alunos?

É grande, como lhe disse e deve-se essencialmente ao trabalho feito em departamento. Através daquilo que é a aplicação de testes comuns, da aplicação de critérios comuns... e isto de facto leva a que esse grau de exigência seja bastante elevado. E prova disso de facto são os resultados que acabam por ser bastante positivos incluindo até mesmo as avaliações externas, os resultados nas provas finais, à exceção de matemática de segundo ciclo este ano que foi francamente mau, tivemos uma ou duas décimas acima da média nacional. Mas pronto, mas mesmo assim foi acima da média nacional mas estávamos à espera de facto de mais. Os restantes resultados ficam sempre entre os quatro, cinco pontos acima da média nacional. A matemática, por exemplo de nono ano, o ano passado foi doze pontos acima da média nacional. Foi de facto muito bom, mesmo sendo um valor, pronto, que é de facto muito bom mas é reflexo também do trabalho que é produzido.

29- Quais as medidas para a promoção do sucesso escolar? (Metodologias de análise, periodicidade, processos internos de reflexão e intervenientes)

Temos tudo isso feito, e para além disso, medidas concretas temos, para além dos apoios que são concedidos, o apoio ao estudo no segundo ciclo serem vocacionados, este ano... eram para português, matemática e inglês, uma hora com o diretor de turma e outra era para as expressões, este ano vamos direccionar para dois tempos de português, dois tempos de matemática, um tempo de inglês. Para além disso, existe coadjuvação, em pelo menos um tempo no quinto ano, sétimo e oitavo, e dois tempos no sexto e no nono ano. Isto permite também de facto ter um maior trabalho efetivo dentro de sala de aula com os alunos e que este sucesso possa ser maior... isto tem a ver com as horas também que conseguimos com o contrato de autonomia e conseguimos mais umas horas para poder ter essas coadjuvações e esses apoios. E no terceiro ciclo, também este ano voltamos a ter apoios, vamos ter... este ano... no próximo ano letivo, vamos voltar a ter apoios, os antigos APA's, aulas de recuperação, neste caso nós não temos nenhum desses nomes porque não é só para aulas de recuperação ou apoios pedagógicos, é mesmo para alunos... e podemos até funcionar com grupos de nível, alunos que tenham nível um, nível dois, que estão num

determinado grupo, alunos que queiram de facto potenciar aquilo que são as suas aprendizagens num outro nível e que permita de facto ter um trabalho mais forte, mais empenhado, mais... com outro tipo de... até mesmo de metodologias que não é possível num grupo de trinta, num grupo de cinco ou seis alunos que têm nível quatro ou nível cinco mas que pode ainda potenciar muito mais esses resultados. E essas são as medidas para o sucesso, quer dizer, pelo menos aquelas que nós encontramos, de forma muito pragmática de como é que vamos resolver, não só no português e na matemática, aqui sim com apoios, nas outras com alguns clubes que vamos também tentando fazer... é complicado em termos depois da gestão de créditos horários, não temos créditos horários para aquilo que gostaríamos, mas vai-se fazendo. Quanto à monitorização, ela é feita de forma sistemática ao longo de todos os períodos e no final do ano letivo com a produção de relatórios anuais, quer de avaliação sumativa quer de avaliação interna. Outro plano de melhoria consequente daí, consequente... retirado daí, é um conjunto de trabalho que é feito, para além daquele que é o relatório que temos de fazer agora para... que está no despacho da organização do ano letivo, o relatório de prioridades estratégicas para o próximo ano, que também está a ser produzido neste momento, depois de sabermos agora os resultados de nono ano, para ver de facto o que é que temos de fazer mais e melhor. Mas essa monitorização é constante e é sistemática, isso aí eu não posso dizê-lo de outra forma.

30- Quais julga serem as principais causas do insucesso?

Olhe, aqui podemos dizer isto de duas formas, podemos dizer: ah, os pais e tal... e a família não ajuda, e é verdade, não ajuda, nalguns casos não ajuda e são famílias que não têm condições para poder fazer esse tipo de trabalho ou por serem disfuncionais ou por não terem conhecimentos. Outra situação tem de facto a ver com outro fator importante que é o aluno e o aluno pode não ter despertado ainda para a vida, como eu costumo dizer, acordar para a vida e pensar que... isto é, vem aqui para passar um bocadinho o seu tempo e depois o outro que é a nossa parte, e que penso que em grande medida está feito, é tentar motivar e tentar ser... encontrar alternativas para alguns destes alunos que não tenham sucesso. Regra geral, temos conseguido fazer, agora para a totalidade, vamos ser honestos e sinceros, é impossível. Nós não temos propriamente soluções mágicas para poder resolver. Mas penso que os nossos dados já revelam que há uma grande parte desse trabalho feito em termos de sucesso.

31- E quais as medidas de combate ao insucesso?

São essas que lhe disse, para além das coadjuvações, por exemplo a português e a matemática, e as aulas de apoio que podem surgir, todas as outras de organização dos próprios horários de forma a que sejam mais propícios para o estudo. A questão do facto de termos horário único permite realmente não termos horários duplos em que os alunos saíam, mais ou menos como nós começámos na escola há 11 anos atrás, os alunos... nós ainda apanhámos com horários desde as oito e vinte da manhã aos dez para as sete da noite e isso era mesmo de noite, e depois os nossos alunos iam de autocarro, chegavam a casa nunca antes das dezanove e trinta, quer dizer, isto não beneficia em nada o futuro. Para além disso, mesmo do ponto de vista depois até de organização do pessoal também docente, nós depois também temos a nossa vida, como pais, mães, temos toda a nossa parte pessoal e também ter aqui reuniões de departamento e reuniões pós-laborais é de facto muito complicado até às onze da noite, como é que realmente ficam os nossos filhos. Por isso, com todas estas pequenas... eu não lhe posso falar em grandes medidas ou grandes coisas, isso não... não... ora são pequeninas coisas que de ano para ano vamos tentando sempre aferir e melhorando de forma a que se propicie de facto este bom clima de escola e que potencie aquilo que é o bom clima de sala de aula para que os miúdos possam realmente aprender. E isso é que é a chave do sucesso, e a chave do sucesso é essa, se houver um bom clima de sala de aula, que as coisas funcionem, os docentes estejam motivados, acabamos por ter aqui um bom... uma grande dose para podermos ter sucesso, não quer dizer que ele seja garantido mas pelo menos uma grande parte fica feita.

32- Qual a sua opinião sobre a publicação dos rankings de escolas?

Olhe, os rankings são... coisas muito boas... e coisas muito más, depende do ponto de vista. Eu enquanto diretor de escola, há colegas meus que não olham para os rankings e acham que aquilo é tudo mal feito e uma palhaçada, eu olho para os rankings, reconheço nos rankings aquilo que os encarregados de educação reconhecem, que é uma hierarquização, uma categorização de um determinado conjunto de escolas, eles... não valem... não vale de muito em termos de metodologia embora neste ano e no último até já apareceu também com aquilo que são os valores esperados e também que é dado e fornecido pelo media, o facto de as escolas serem TEIP ou não, o que já tem mais algum interesse. Agora, nós aqui temos, e neste nosso concelho de Mafra, temos escolas com contrato de associação, três com contrato de associação, e que no caso de um deles que é aqui bem próximo de nós, tem privado no segundo ciclo, esse privado depois vai incorporar o terceiro ciclo, uma forma de contrato de

associação. Agora, eu não me posso nunca comparar com isso porque eles não têm os mesmos... e claro que eles estão sempre à nossa frente nos rankings como pode calcular. Aquilo que nos preocupa, falando nos rankings, é saber explicar esses rankings às nossas famílias e aos nossos alunos. Eu antes das provas finais passo sempre pelos alunos e digo: “Olhem, vocês...” e faço sempre um bocadinho do historial do último ano, com os resultados, com aquilo que é de esperar, com aquilo que foi efetivamente conseguido pelos alunos ou seja, os nossos próprios rankings internos digamos, aquilo que é, o que é o histórico e para que eles também possam saber onde é que eles se situam. Eu acho que isto dos rankings tem estas duas facetas, tem a faceta de muito má porque acho que podiam ser muito mais bem explicados à comunidade. Depois tem outra parte muito boa que é, obrigamos também repensar e a refletir que, os encarregados de educação têm preocupação em ver os rankings, e nós enquanto docentes e eu enquanto diretor de agrupamento de escolas, aquilo que tenho de fazer é desmistificar esses rankings. Se o valor de entrada de alguns alunos que entram por exemplo, no colégio aqui da concorrência, e nós temos alunos que optaram por ir para lá mesmo sendo privado... a pagar, de facto para quinto ano, a média destes alunos é de três ponto setenta e sete, a média de avaliação externa ou seja, a média das provas finais desses alunos é três ponto setenta e sete. Os alunos que ficam conosco, claro que para quinto ano, e é a grande maioria dos alunos, a média deles é de... não chega a três, é de dois, noventa e sete. Aqui o que é que nós temos que ver é, quando saírem os rankings daqui por dois anos, tenho de explicar aos pais que a média de entrada foi dois noventa e sete, nós temos de média, vamos supor, três vírgula três ou três vírgula um que seja, não interessa, nós acrescentamos valor. Ali se a média de entrada é três setenta e sete mas se o valor acrescentado for de apenas de zero vírgula zero um, quem é que de facto faz melhor trabalho com aquilo que tem. É que este é que é o grande problema e acho que isto é que devia ser desmistificado por parte do Ministério da Educação e ainda não é. O próprio Ministério da Educação não valoriza os rankings, atenção, quer este ministro da educação quer os anteriores ministros da educação desde que há rankings eu não me recordo de algum defender os rankings. Eu acho que isto é uma certa forma de pressão não só por parte de... ensino particular e cooperativo e com legitimidade e por parte dessas figuras, mas muito honestamente, têm virtudes e têm grandes... grandes defeitos com os quais nós temos que aprender a conviver. Eles existem e vão continuar a existir, a nossa esperança é que sejam mais perfeitos e que espelhem aquilo que é a realidade das escolas. Basicamente é isso...

33- Qual o impacto da publicação do ranking nacional no agrupamento?

No nosso agrupamento tem impacto, como lhe disse nós temos aqui um colégio com contrato de associação a trezentos metros e tem impacto porque de facto há sempre comparações entre uns e outros. Isso da nossa parte... está claro.

34- Comparam os resultados da escola com outras escolas do concelho?

Nós comparamos, isso é um trabalho que é feito já há alguns anos no município, em que são comparados todos os dados das... todos os dados internos e externos desde o sucesso nas provas finais, das... de tudo... de tudo aquilo que é feito, inclusive até no projeto educativo municipal, portanto, a parte financeira é feito, e isso é feito quer das escolas públicas quer das escolas privadas. É feito de igual forma e é comparado de facto em conselho municipal de educação, os resultados são todos aferidos e comparados.

35- Qual a perceção da evolução da posição da escola no ranking nacional relativo aos últimos 3 anos?

No... posso-me até focalizar só aqui no último ano. Nós subimos em todos os rankings, posso-lhe dizer que a matemática, melhor no 4º ano foi a primeira vez que surgiram os resultados, tivemos uma média acima da média nacional, foi simplesmente acima da média nacional, sendo que uma das nossas escolas foi a segunda escola concelhia... e todas elas... minto... ouve uma escola que ficou abaixo da média nacional mas no conto geral do agrupamento ficamos acima da média nacional. No segundo ciclo, tínhamos uma turma do ano passado que fez provas finais, uma turma de percurso curricular alternativo, e para ter ideia, em 17 alunos, 16 tiveram nível um. Isto ainda é um impacto muito grande naquilo que são as médias. Mas seja como for, ficamos acima das médias nacionais, subimos nos rankings três ou quatro lugares, mas muito pouco não foi assim muito significativo. No nono ano tivemos de facto uma subida de quatrocentos, perto de quatrocentos lugares no ranking... tivemos a melhor situação... foi nestes rankings ficámos na posição de duzentos e qualquer coisa, não me recordo. Mas foi uma subida e sentem-se mais por isso ainda porque é uma subida em contraciclo. Não é com o mal dos outros... , pelo contrário, gostaríamos que os outros subissem. Todas as escolas do concelho, pelo menos aquilo que nós analisamos em conselho municipal de educação, todas as escolas baixaram em termos de ranking, nós fomos a única escola que de facto subiu em termos de ranking. E isso deve-se essencialmente aos muitos bons resultados das provas finais de nono ano sem dúvida nenhuma... ficamos muito contentes nesse sentido mas agora pretendemos é continuar a ter esse tipo de

resultados... e não tem a ver com os rankings, tem a ver é com as aprendizagens dos miúdos que eles vão muitíssimo mais bem preparados. **36- Como considera a diferença entre classificação interna e a de exames finais?**

O nosso diferencial...entre uma e outra... o nosso... eu considero sempre que a classificação interna deverá ou pelo menos não me escandaliza rigorosamente nada que ela seja superior e até, definitivamente superior áquilo que é a classificação externa porque nós avaliamos outras coisas para além daquilo que é o conhecimento produzido de uma prova final. No que diz respeito ao contrário, já tenho mais algumas reticências. O nosso diferencial é muito pequeno, o nosso diferencial não chega... o ano passado ficou-se ali nas duas décimas sensivelmente entre avaliação interna e avaliação externa. No conto do sexto e do nono é capaz de ser maior, porque como lhe disse tivemos aquele PCA, mas se calhar a média o ano passado, não tenho a evidência direta não tenho aqui o número presente mas foi... sei lá... de três vírgula qualquer coisa, três vírgula... não chegou com certeza a... três vírgula um, três vírgula zero cinco, qualquer coisa desse tipo e a média dos exames se calhar foi para aí dois oitenta, três décimas, quatro décimas no máximo em termos de intervalo de diferença entre interna e externa. Mas como lhe digo, é ...

37- O ranking é tido enquanto objeto de análise? (em que contexto, e quais os intervenientes)

É sempre... Os intervenientes são todos, desde o conselho geral onde estão as famílias, onde está a autarquia, onde estão os nossos parceiros e onde estão os docentes como é óbvio, até... quando saem rankings, em outubro, geralmente outubro novembro, são divulgados pelos departamentos, a nossa posição... circula pelas escolas concelhias, tudo isso é feito e é trabalhado. E a partir daí também questionamos sempre como é que podemos efetivamente melhorar os nossos resultados. É uma preocupação também que já existe, faz parte também já do ADN de escola, é para melhorar resultados. A esse nível também não há dúvidas.

38- O que é que a escola tem feito para melhorar a sua posição no ranking?

Basicamente é isto, são coisas muito concretas que permitem de facto a melhoria desse desempenho dos alunos. E o que é facto é que temos vindo a subir nos rankings, isso não há dúvida nenhuma mas isso deve-se essencialmente é às aprendizagens dos miúdos, quer dizer quanto mais, quanto melhor eles estiverem preparados em termos de trabalho e em termos de conhecimento melhores serão os resultados deles nas provas finais. Embora as

provas finais este ano, estava-me a recordar de 4º ano de matemática, 6º ano foram horríveis, o sexto ano foi verdadeiramente mau e ficámos muito aquém das nossas expectativas, muito honestamente, e já fizemos esse balanço e... temos aí de rever algumas situações nomeadamente, até mesmo depois envolvendo a distribuição de serviço docente mas seja como for, há essa preocupação e para além de haver essa preocupação não é só ver por ver, é ver e depois é tentar perceber o que é que nós podemos fazer para melhorar.

Entrevista à Diretora do Agrupamento B

1- (Sexo- Feminino)

2- Qual a sua idade?

54

3- Quantos anos de serviço possui como docente?

Agora tenho de separar não é? Portanto, como docente, ... 20 e eu estou há 10 nisto

4- E como diretora da escola, do agrupamento?

Diretora desde 2007, ... talvez 7 anos.

5- Qual o grau académico que possui?

Licenciatura.

6- E qual a categoria profissional?

Categoria profissional? ... será o meu grupo? Sou educadora de infância, tenho pós graduações, tenho ... fiz uma licenciatura em ... no meu grupo, portanto, não sei o que é que ... categoria ... sou do quadro de escola, quadro de agrupamento de ... de ... do Bonfim.

7- E qual o grupo de recrutamento?

É o 100.

8- Quais as razões que a levaram a aceitar o cargo de diretora?

(risos), isso é muito complicado... o foi... tudo... tudo por mero acaso portanto, eu comecei por dirigir um jardim de infância com seis salas depois o jardim de infância agrupou com a... com esta escola, com a escola básica 2,3... portanto, fazendo... parte do agrupamento de várias escolas e nessa altura fui convidada para a direção portanto, depois fiz um mandato como vice presidente, na altura era o conselho executivo, eram... eram um presidente e três vices presidentes e agora... e depois passei... o colega reformou-se e eu era a pessoa mais antiga, fique... como presidente da comissão provisória depois então como diretora.

9- Pronto, então acho que já me respondeu aqui há pergunta seguinte que é que experiência profissional possui no cargo portanto, até chegar até à direção não foi?

Sim, fiz um mandato de 4 anos... primeiro estive um ano como assessora, depois fiz um mandato de 4 anos como vice... vice-presidente e depois estive então este... este mandato de... primeiro a comissão provisória depois a direção.

10- Desempenha funções pedagógicas e administrativas ou só administrativas?

Neste momento só administrativas.

11- Agora relativamente à organização e gestão do agrupamento, a direção reúne regularmente com o pessoal docente, assistentes técnicos, assistentes operacionais e alunos?

Portanto, é assim... nós aproveitamos... normalmente essas reuniões são feitas nos órgãos próprios... mensalmente com o conselho pedagógico onde está representado o pessoal não docente,... e trimestralmente o conselho geral onde há pais, também... pessoal não docente e professores... eventualmente... com alunos costumo... este ano não consegui mas é hábito quando... nos anos em que eu consigo fazer tudo direitinho é um... por... por período reúno com os delegados de turma. Este ano penso que só fizemos uma ou duas reuniões dessas, não... não... não... no último período não fiz... e... eventualmente... quando há... se... há razão para isso faço reuniões, por exemplo hoje tive uma reunião só com o 2º e 3º ciclos, todos os professores. Na sexta-feira tive uma reunião só com o primeiro ciclo, todos os professores portanto, quando se justifica, por algum motivo... junto... e com o pessoal não docente é muito frequente também juntá-los todos...

Agora, e... com que objetivos? Por exemplo, com os assistentes técnicos, assistentes operacionais e os alunos...

Pronto os alunos... é para... normalmente os objetivos que nós temos com os..., que eu tenho com os alunos é sentir como é que as coisas estão a correr, o que é que eles acham que está a correr bem o que é que está a correr mal aa... a nível do ambiente escolar, eu própria também antes da reunião... mando algumas temáticas para eles debaterem em... em... formação para a cidadania para quando vão já irem a representar a turma, não é? Não pode ser só a ideia da cabeça deles mas normalmente o que é que eu debato com eles, é... o... o ambiente escolar, porque é que há indisciplina ou porque é que os resultados estão tão... tão maus ou... ou não, porque é que eles estão... andam tão agitados, porque é que tratam mal aqui as coisas da escola, ou... ou... outras coisas. Por vezes são eles também a darem-me algumas ideias, porque é que não... olha uma das ideias foi aquela de suporte de bicicletas, porque... que está ali à entrada, porque é que não, pomos uma coisa para os meninos poderem trazer as bicicletas, ou outras coisas que às vezes vão trazendo algumas ideias para fazer.

Com os assistentes operacionais é mais também... por algum motivo especial, alguma coisa que vai acontecer ou por exemplo, como aquilo que eu fiz hoje com os professores também fiz com os assistentes operacionais e técnicos que foi... nós tivemos uma avaliação

externa há pouco tempo, todos nós somos alvo quase de... parece uma auditoria não é? Portanto e agora tivemos os resultados e eu penso que, e até nos agradaram bastante os resultados, e eu penso que também me cabia a mim dar-lhes uma palavrinha dado que há 4 anos eu não tinha nada ficado contente... não tinha ficado nada contente com a avaliação e desta vez tivemos Bom nos resultados escolares que para nós aqui com este público não é nada mau e tivemos Muito Bom nos outros dois itens portanto, fiquei contente e... e também tinha de transmitir a todos os elementos da comunidade escolar.

12- O Projeto Educativo reflete a política educativa seguida na escola?

Sim, sim, sim...

13- Quais os critérios para a constituição de turmas e elaboração de horários?

Quais os critérios... portanto, os critérios para a constituição de turmas, eu tenho-os elencados até e aprovados no... no...num documento aprovado em pedagógico e se for preciso eu dou, agora eu estar aqui a dizê-los todos não... mas normalmente os critérios para a constituição de turmas tem a ver com aquilo que diz a lei e algumas questões que nós gostamos aqui de ver respeitadas que é a continuidade,... quando vêm dum ciclo a... diferente estar um... um... professor a representar esse ciclo para poder também dar o seu cunho pessoal na constituição das turmas... agora nos horários... procuramos sempre, também respeitando a lei,... fazer o que é melhor para os alunos, normalmente...temos sempre o privilé... eu costumo dizer, o privilégio é sempre os alunos depois se pudermos que os professores não fiquem muito tristes... mas fazer horários que os miúdos não tenham horas de almoço muito alargadas porque eles vêm de longe, aa... para não estarem aqui muito tempo à espera, que... pronto, que mais ou menos... que sejam compactados, que não tenham furos, tudo... vá respeitando essas situações...

14- A continuidade pedagógica é assegurada a partir do 2º ciclo?

Quando é possível.

Como por exemplo?

Por exemplo, se a turma não for desmembrada, poderá...normalmente do 2º para o 3º, quase sempre...o que é que acontece... uma turma que vá do 6º para o 7º, se houver quatro turmas de 7º e quatro de 6º normalmente não quebramos mas se no 7º há três e houve quatro no 6º, teremos... alguma tem que ser desmembrada. Normalmente desmembra-se aquela que... seja mais pequena ou que disciplinarmente tenha dado mais problemas ou ainda que tenha mais retenções... pronto...procuramos...

15- Existe o Serviço de Psicologia e Orientação?

Sim.

- E qual o seu papel e forma de intervenção? Em termos de aconselhamento, orientação vocacional... e a que alunos?

Normalmente é aos do 9º ano... o nosso problema aqui com o serviço de orientação é sempre que, como só temos um psicólogo ele, não só faz o serviço de orientação como faz todos os despistes a nível de acompanhamentos e também de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais portanto, não é muito fácil mas normalmente os alunos do 9º ano há sempre... são sempre agendadas sessões para...para orientar vocacionalmente os miúdos.

16- De que forma é estabelecida a oferta educativa da escola? Cursos de Educação e Formação, os Cursos Vocacionais, PCA ou outros?

Já tivemos muita coisa agora é só os vocacionais. Temos só os Cursos Vocacionais.

17- Qual a importância que atribui ao Projeto Educativo?

É uma importância... a importância que eu atribuo é como... é como se fosse a nossa bíblia, é aquilo que nos orienta, é... é aquilo... é aquilo que nós temos para nos guiar a nossa ação portanto, mesmo...mesmo os relatórios dos professores... o desenrolar da sua prática pedagógica tem por base sempre o Projeto Educativo portanto... por isso é importante.

18- Relativamente à cultura de escola, como avalia o clima relacional entre professores, alunos, funcionários, pais?

Eu penso que... posso avaliar de uma forma bastante positiva. Ainda hoje na reunião eu estava a dizer isso aos professores que uma das coisas que a autoavaliação nos transmitiu e nós temos isso escrito é que os questionários feitos tanto aos professores como aos funcionários como aos alunos como aos pais, todos eles nos dão uma indicação de que o clima é bom e que há uma boa intrusão entre todos os elementos da comunidade.

19- Como define a cultura de escola no agrupamento?

(...) Como é que eu defino como? Como é que defino aaa... agora assim definir... quer dizer como é que eu defino... quer dizer a cultura de escola é aquilo que eu dizia, é nós vestirmos a camisola dum agrupamento portanto, ... penso que tem... é a mesma coisa que eu acabei de dizer, os inquéritos demonstraram que ao longo destes anos isto tem vindo a progredir porque... isto é uma coisa que também não se pode enfiar assim na cabeça das pessoas, tem que se sentir... e através de algumas ações, de algumas... de alguns projetos

concretos como por exemplo... nós estarmos já a fazer planificações entre o 1º e o 2º ciclo e o 3º portanto, os professores do 1º ciclo, de matemática e de português já estarem a trabalhar aqui... portanto, isso é que começa a sentir-se a nível de cultura de escola porque ao princípio... o que nós sentíamos muito, era que estava tudo muito separado, não é? E agora já sentimos mais que há ali um entrosamento... isso é que acham... mas isso também ainda tem que crescer, porque não...

20- Como avalia a motivação e o empenho dos professores e dos assistentes?

Eu avaliava... de um modo geral, eu avaliava positivamente. Vou dizer que, ainda hoje eu disse isto na reunião... não podemos dizer que todos têm a mesma motivação porque isso é impossível em lado nenhum é assim mas de um, de um... uma grande percentagem...são professores...que mesmo com tantas ... vicissitudes na nossa profissão, com tantos cortes de salários, com tudo... com tudo o que tem acontecido ao longo destes anos, eu penso que a motivação de muitos... da maioria dos professores continua intacta e acho que é... isso é importante referir também.

21- E relativamente ao nível de rigor e de exigência dos professores, como é que o avalia?

É assim... eu sempre o avaliei bem, acho que eles são exigentes e são rigorosos...penso que... também as políticas educativas foram mudando e houve uma altura que se estimulava um bocadinho os professores a incentivarem os meninos sempre a transitar e a não... não serem tão exigentes e agora já voltámos outra vez àquela fase em que, a exigência é que é e nem que eles fiquem retidos, mas eu acho que os professores nesse aspeto têm sido sempre rigorosos.

22- Em que medida considera que os professores e os assistentes estão mobilizados para a visão e missão do agrupamento?

Huummm... é assim... em primeiro lugar vou dizer-lhe, nós o que temos é o nosso projeto educativo, neste momento não temos uma visão... não temos com um... serviço... por exemplo a direção regional, tem na sua... página a missão e a visão, nós não, nós temos espelhado os nossos objetivos no projeto educativo. Todos nós conhecemos o documento, todos estamos virados para aquilo... realmente como é que é a nossa missão... é a Educação para Todos portanto,... basicamente resume-se a isto, é nós recebermos de braços abertos todos os alunos e estarmos... estarmos... termos um olhar diferente, no fundo para cada um deles que não são todos iguais, não é?

23- Relativamente à relação escola/ pais e comunidade, existe associação de pais?

Sim...sim, muito dinâmica.

24- E como são os pais envolvidos na vida da escola?

Como são envolvidos... quando nós temos uma comunicação... em primeiro lugar, eles fazem uma reunião mensal em que quando eu posso eu estou. Quando não estou e logo que há alguma coisa eles comunicam-me por mail ou vêm aqui falar comigo portanto, ... quando há alguma... alguma atividade há sempre a participação deles, eles são sempre envolvidos e vice-versa portanto, quando há alguma atividade que a associação de pais está a incentivar, nós também somos envolvidos e também os ajudamos naquilo que podemos, não é? Portanto, há uma intrusão... completa.

25- Quais são os parceiros ativos da escola?

Parceiros como? Há... temos tantos... temos... nos vocacionais temos de ter imensas empresas, temos todas as juntas de freguesia, temos empresas de design, empresas de... de... como se chama... agrícolas... todas as áreas... empresas de música, depois temos as parcerias com a CPCJ, com a Câmara, com o Instituto da Juventude, com... Associação do Apoio à Pobreza, com... tudo... o Hospital, o Centro de Saúde... tudo... a Escola de Enfermagem, são parceiros que nunca mais acabam... no projeto educativo está lá tudo...

26- Qual a perceção da imagem da escola na comunidade quanto à qualidade do ensino e ao sucesso dos alunos?

É assim, a perceção da... do exterior, eu... eu acho que está um bocadinho a mudar. Antigamente as pessoas achavam que aqui esta escola não interessava e penso que neste momento também essa visão já está um bocadinho a mudar e, também lhe posso dizer que hoje de manhã estávamos exatamente a falar desse assunto e houve uma colega que estava na reunião, e que é... habitualmente, está colocada na escola de s. Lourenço, e tem uma filha no Agrupamento do Bonfim portanto, tem a visão do que se passa na Escola de S. Lourenço e... no agrupamento do Bonfim, e este ano ficou colocada aqui, e ela própria diz que ela mudou completamente a opinião acerca deste agrupamento e em segundo lugar, que também sente que há muitas pessoas que estão... a apostar em matricular aqui os filhos, porque habitualmente do Atalaião iam-se embora... ao contrário de antigamente, porque têm visto que realmente esta escola vale a pena e eu penso que o envolvimento dos professores, dos diretores de turma, tudo... tudo o que se tem mostrado acho que é positivo.

27- Agora relativamente ao sucesso/ insucesso escolar. Como avalia a qualidade do ensino neste agrupamento?

(...) É assim, para as condições que nós temos, eu até acho que temos uma boa qualidade de ensino até porque, nós temos uma... uma massa... quando eu falo, eu tenho que generalizar, eu não posso pôr casos particulares. Eu às vezes costumo dizer aos miúdos, quando estão aqui a falar comigo, que vêm aqui fazer queixas, porque os miúdos também vêm fazer queixas, não são só os professores... e... e o professor não sei quantos fez e aconteceu, eu acho que quando andamos na escola, quando éramos miúdos também achávamos que num grupo de professores que tínhamos, havia uns que nos chegavam mais do que os outros, certo? Portanto, eu não posso estar a dizer que todos os professores chegam da mesma maneira aos alunos, que todos conseguem atingir aquilo que nós acharíamos que era ótimo mas, de uma maneira geral, eu acho que nós temos um bom nível de... de... ensino e que, poderemos ainda chegar mais à frente, que foi isso... exatamente isso que eu disse hoje na reunião da manhã, que é tentarmos ao máximo limar as nossas questões porque ainda há professores que não trabalham para todos os alunos, com as diferenças todas portanto, trabalham com aquela massa que os segue e esquecem os outros, portanto, temos que dedicar também aos outros.

28- Qual a perceção sobre o nível de exigência na avaliação das aprendizagens dos alunos?

Penso que, a minha perceção é esta: nós aqui... estamos num nível... às vezes um bocadinho acima... já lhe vou dizer que a avaliação, a autoavaliação da nossa escola chega a ter resultados piores na avaliação interna... ou seja, nós chegamos a ter notas na avaliação interna piores do que tivemos na avaliação externa, ou seja, os professores continuam a ser muito, muito exigentes e não... não alargam muito ali as avaliações com os miúdos. Acho que nesse aspeto podíamos às vezes, ser um bocadinho mais maleáveis.

29- Quais as medidas para a promoção do sucesso escolar? (Metodologias de análise, periodicidade, processos internos de reflexão e intervenientes)

Nós temos, medidas de promoção temos várias portanto, temos no 1º ciclo temos duas oficinas, uma de português e outra de matemática... Aqui temos coadjuvações, portanto temos grupos de nível, vá... portanto, tentámos pôr à mesma hora os... as disciplinas como matemática e português, dos mesmos anos para poderem ser retirados da sala de aula alguns dos alunos. Conseguimos mais a matemática mas como é que nós avaliamos... é em todos,

todos, todos os períodos portanto, são feitos... relatórios onde aparecem as melhorias portanto, como é que o aluno estava, como é que ficou a partir da... da entrada na oficina ou na entrada da coadjuvação portanto, é tudo monitorizado ali a cada período e depois no fim do ano, no global.

30- Quais julga ser as principais causas do insucesso?

É assim, as principais causas do insucesso... eu posso falar aqui por nós não é, por exemplo, aqui eu acho que temos muita falta de apoios no 1º ciclo, muita. Portanto, andamos sempre... eu por exemplo, tenho dois professores a dar apoio ao 1º ciclo, e esses professores chegam a ter períodos inteiros que não dão apoio nenhum porque estão sempre a fazer substituições. Portanto,... o que eu achava era que, tudo se rentabilizava melhor se nós tivéssemos um bocadinho mais de margem, mais professores para poderem ter... esse... essa missão. E depois também as turmas mais pequenas, nós este ano tivemos turmas de 7º ano com 30 alunos, turmas de 5º ano com 30 alunos.

31- E quais as medidas de combate ao insucesso?

Portanto, as medidas de combate... foi, foi aquelas que eu também disse não é? Temos... ou outras por exemplo, temos os acompanhamentos, as tutorias, temos os acompanhamentos da... da... tentando todas as atividades que nós tentamos fazer com os pais e com as famílias dos nossos alunos, portanto, há muitas que se cruzam com estas mas... basicamente aquelas ... que eu tente... que eu disse, portanto, o... o... as coadjuvações, as oficinas, nós este ano inclusivamente, tentámos distribuir até horas para aqueles professores cujos miúdos estavam atrasados, que tinham dado menos matéria no ano anterior para poderem recuperá-los portanto, tentar sempre andar em cima do acontecimento.

32- Qual a sua opinião sobre a publicação dos rankings de escolas?

A minha opinião... a minha opinião é... não acho que faça mal... aaa... eu só acho é que, ainda precisam de ser um bocadinho limados porque nem todas as escolas têm as mesmas condições nem todas as escolas podem ser comparadas, isso é a mesma coisa que comparar coisas que não são comparáveis portanto, desde que sejam escolas com as mesmas condições que estejam a ser comparadas, por mim tudo bem.

- Qual a importância que lhe atribui? É importante?

Aaaa... quer dizer... é uma referência mas não... não acho assim uma importância... para mim, o que é importante é aquilo que nós fazemos anualmente que é o nosso relatório de

autoavaliação, como é que foram os nossos resultados, como é que nós estamos em relação à média nacional, por aí fora. Isso é que é importante.

33- Qual o impacto da publicação do ranking nacional no agrupamento?

Humm... quase nenhum.

34- Comparam os resultados da escola com outras escolas do concelho?

Claro! Claro! É impossível quase, não comparar! (risos)

35- Qual a perceção da evolução da posição da escola no ranking nacional relativo aos 3 últimos anos?

É assim, isso é... agora assim não... não... não sei... aaa... sei que, nós melhorámos depois de entrarem estas... estas... clusters e estas histórias do e dos... dos pais e não sei quê, portanto nós ficámos um pouco melhores posicionados... mas agora para lhe estar a dizer... sinceramente, não... não...

36- Como considera a diferença entre classificação interna e a de exames finais?

Como eu considero como?... eu às vezes acho que nós temos pior classificação interna do que temos nos exames nacionais, que era o que eu estava a dizer em relação... tenho aí disciplinas que os professores são tão exigentes... tão rigorosos e tão... aaa... quer dizer, não dão ali margem... chegam a dar notas piores do que os miúdos obtêm depois nos exames mas de um modo geral, estão muito equilibradas.

37- O ranking é tido enquanto objeto de análise? (em que contexto, e quais os intervenientes)

Não.

38- O que é que a escola tem feito para melhorar a sua posição no ranking?

Ahh... isso nós não... não... o que nós... muito sinceramente, para nós o nosso ranking é com os nossos resultados em relação aos resultados da... da... dos exames nacionais. Esse é que é o nosso ranking, sempre. Portanto, estamos sempre aaa... portanto, a estudar qual é a diferença, quando é que melhorámos... e este ano até, em relação ao português, até não estamos muito mal... e a matemática foi mais no 4º ano que descemos mas de resto não... mesmo com os exames difíceis que... que... que aconteceram, não foi muito mau.

APÊNDICE 5. Análise das entrevistas aos diretores dos respectivos agrupamentos

Caracterização *pessoal e profissional* dos entrevistados

Itens	Entrevistado A (AA)	Entrevistado B (AB)
Sexo	Masculino	Feminino
Idade	41 anos	54 anos
Anos de serviço como docente	16 anos	20 anos
Anos de serviço como diretor(a) da escola/ agrupamento	5 anos	7 anos
Grau académico	Licenciatura	Licenciatura
Categoria profissional	Quadro de escola	Quadro de escola
Grupo de recrutamento	240	100
Razões de aceitação do cargo de Diretor(a)	A comunidade	Anteriormente era vice-presidente. Por antiguidade ficou como diretora
Experiência profissional no cargo	5 anos (já tinha participado em órgãos de gestão)	10 anos
Funções desempenhadas	Administrativas	Administrativas

Categoria	Planeamento e articulação	
	Entrevistado AA	Entrevistado AB
Gestão articulada do currículo	<p>“... as reuniões formais de conselhos de departamento, reúnem mensalmente, o conselho pedagógico reúne mensalmente, reuniões gerais de docentes, elas ocorrem duas vezes por ano,... reuniões com os assistentes operacionais e técnicos,... Com os alunos, eu reúno com os delegados de turma, duas a três vezes por ano, formalmente, ou seja, também para ouvirmos o que é que os nossos alunos têm para nos dizer... e em momento formal, de paragem com os delegados, ...”</p> <p>“O Projeto Educativo é fundamental para a progressão daquilo que são as aprendizagens dos nossos miúdos.”</p>	<p>“... normalmente essas reuniões são feitas nos órgãos próprios... mensalmente com o conselho pedagógico,... e trimestralmente o conselho geral onde há pais, também... pessoal não docente e professores... eventualmente... com alunos ... com os delegados de turma. “</p> <p>“... os relatórios dos professores... o desenrolar da sua prática pedagógica tem por base sempre o Projeto Educativo...”</p> <p>“... nós estarmos já a fazer planificações entre o 1º e o 2º ciclo e o 3º portanto, os professores do 1º ciclo, de matemática e de português já estarem a trabalhar aqui...”</p>
Contextualização do currículo e abertura ao meio	<p>“... nós temos contrato de Autonomia com o Ministério de Educação e Ciência e com a autarquia.”</p> <p>“ depois temos os outros parceiros todos... desde a Santa Casa da Misericórdia, o Centro Social Paroquial</p> <p>Juntas de Freguesia são os nossos parceiros institucionais por natureza e depois como lhe digo temos os outros que são a parte do pequeno comércio, da indústria, pequena indústria também mas que estão de facto ligados e abertos à nossa co parcerias estabelecidas. E depois temos também com as Escolas Superiores de Educação,</p> <p>“ Também com a Escola das Armas...”</p>	<p>“... nos vocacionais temos de ter imensas empresas, temos todas as juntas de freguesia, temos empresas de design, empresas de... de... como se chama... agrícolas... todas as áreas... empresas de música, depois temos as parcerias com a CPCJ, com a Câmara, com o Instituto da Juventude, com... Associação do Apoio à Pobreza, com... tudo... o Hospital, o Centro de Saúde... tudo... a Escola de Enfermagem, são parceiros que nunca mais acabam...”</p>

Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos	<p>É assegurada, como lhe disse, através dos docentes que lecionam que são quadros ...com a continuidade pedagógica de um ano para o outro, no caso do segundo ciclo, e de três anos no terceiro ciclo. “... à constituição de turmas, temos sempre a indicação por parte quer dos educadores, neste caso do conselho de docentes do pré-escolar e do conselho de docentes do primeiro ciclo, para a constituição dessas mesmas turmas. Os critérios nós mantemos a continuidade pedagógica sempre que possível, no que diz respeito aos professores por exemplo do primeiro ciclo, que acompanham geralmente do primeiro ao quarto. Estamos a tentar estudar agora a situação de podermos circular em duas fases, o primeiro e segundo ano, o terceiro e quarto ano. As equipas pedagógicas no segundo e terceiro ciclo, elas continuam também, sempre que um docente dá português e matemática... português e história, por exemplo ou português e inglês, ele depois vai continuar com a turma, matemática e ciências tentar seguir as equipas e funcionar. No terceiro ciclo continuamos também com a continuidade pedagógica. O docente que começa no sétimo ano, história ou geografia, ou seja qual for a disciplina, vai levar esses alunos até ao nono ano, sempre que possível como é óbvio, o quadro é estável, à sempre uma ou outra situação que ocorre mas, regra geral, privilegiamos sempre a continuidade pedagógica não só dos grupos turma mas também dos docentes que lecionam as turmas.”</p>	<p>os critérios para a constituição de turmas tem a ver com aquilo que diz a lei e algumas questões que nós gostamos aqui de ver respeitadas que é a continuidade,...</p>
Coerência entre ensino e avaliação	<p>“... os resultados que acabam por ser bastante positivos incluindo até mesmo as avaliações externas, os resultados nas provas finais...”</p>	<p>“a autoavaliação da nossa escola chega a ter resultados piores na avaliação interna... ou seja, nós chegamos a ter notas na avaliação interna piores do que tivemos na avaliação externa, ou seja, os professores continuam a ser muito, muito exigentes e não... não alargam muito ali as avaliações com os miúdos.”</p>
Trabalho cooperativo entre docentes	<p>“... o trabalho colaborativo e a presença de coordenadores de departamento também empenhados, fazem com que isto seja uma abertura diferente.” “... temos um conjunto de instrumentos que monitorizamos</p>	

desde grelhas que são feitas por departamento e que são preenchidas exatamente da mesma forma, por todos os docentes.”	
--	--

Ranking e qualidade educativa. Uma relação (im)provável? Um estudo em duas escolas públicas

Categoria	Práticas de ensino	
	Entrevistado AA	Entrevistado AB
Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos	“... com o contrato de autonomia e conseguimos mais umas horas para poder ter essas coadjuvações e esses apoios...”	“... as coadjuvações, as oficinas, nós este ano inclusivamente, tentámos distribuir até horas para aqueles professores cujos miúdos estavam atrasados, que tinham dado menos matéria no ano anterior para poderem recuperá-los portanto, tentar sempre andar em cima do acontecimento.”
Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais	“Nós temos uma técnica superiora, psicóloga,... faz orientação vocacional, faz tudo o que é acompanhamento de casos e deteção de... de avaliações psicológicas ou de alunos com necessidades educativas especiais, é um conjunto de trabalho muito alargado...”	“... só temos um psicólogo ele, não só faz o serviço de orientação como faz todos os despistes a nível de acompanhamentos e também de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais...”
Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos	“... temos também o reconhecimento de tudo aquilo que é o trabalho dos alunos através do quadro de mérito, dividido em dois que é o quadro de valor e quadro de excelência.”	
Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens		
Valorização da dimensão artística	“... com alguns clubes que vamos também tentando fazer...”	
Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens		
Acompanhamento e supervisão da prática letiva	nós temos para além daquilo que é o nosso modelo de supervisão interna, para além dos coordenadores de departamento passarem pelas aulas de todos os docentes obrigatoriamente, pelo menos... e esta palavra “obrigatória” é sempre complicada, mas obrigatoriamente passam uma vez por ano... mas neste momento já passam mais que uma vez por ano.	

Categoria	Monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem	
Subcategoria	Entrevistado AA	Entrevistado AB
Diversificação das formas de avaliação	“... a aplicação de testes comuns, da aplicação de critérios comuns... e isto de facto leva a que esse grau de exigência seja bastante elevado.”	
Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação	“... é a aplicação de testes comuns, da aplicação de critérios comuns... e isto de facto leva a que esse grau de exigência seja bastante elevado.” “Temos troca de corretores de testes ou seja, para além de termos testes de escola ou seja, fazemos provas gerais de escola...” “... fizemos nos três períodos provas gerais de escola, o que foi violento, substituindo quando há testes intermédios, contam os testes intermédios...”	
Monitorização interna do desenvolvimento do currículo		
Eficácia das medidas de apoio educativo	Os resultados dos alunos que têm necessidades educativas especiais comparando com os que não têm e os resultados dos alunos com ação social escolar comparando também com os que não têm... e isso é aferido internamente “... vamos voltar a ter apoios, os antigos APA`s, aulas de recuperação...” Quanto à monitorização, ela é feita de forma sistemática ao longo de todos os períodos e no final do ano letivo com a produção de relatórios anuais, quer de avaliação sumativa quer de avaliação interna. Outro plano de melhoria consequente daí, consequente... retirado daí, é um conjunto de trabalho que é feito, para além daquele que é o relatório que temos de fazer agora para... que está no despacho da organização do ano letivo, o relatório de prioridades estratégicas para o próximo ano, que também está a ser produzido neste momento,	“... temos no 1º ciclo temos duas oficinas, uma de português e outra de matemática... Aqui temos coadjuvações, portanto temos grupos de nível, vá... mais a matemática mas como é que nós avaliamos... é em todos, todos, todos os períodos portanto, são feitos... relatórios onde aparecem as melhorias portanto, como é que o aluno estava, como é que ficou a partir da... da entrada na oficina ou na entrada da coadjuvação portanto, é tudo monitorizado ali a cada período e depois no fim do ano, no global.
Prevenção da desistência e do abandono	“Neste momento, como lhe digo, só temos de facto um curso de educação e formação, que vai para o segundo ano. Mas sempre tivemos essa preocupação.”	Já tivemos muita coisa agora é só os vocacionais. Temos só os Cursos Vocacionais.

APÊNDICE 6. Análise dos relatórios de avaliação externa de escola

Categoria	Planeamento e articulação	
	Relatório de AEE (IGEC) 2011 do AA	Relatório de AEE (IGEC) 2010 do AB
Gestão articulada do currículo	<p>“Estão em desenvolvimento práticas de articulação e de sequencialidade curriculares.”</p> <p>“A articulação inter e intradepartamental expressam-se na concretização de algumas iniciativas do Plano Anual de Atividades, nos projectos curriculares de turma, no planeamento e na definição de critérios e de instrumentos de avaliação”</p> <p>Os diversos documentos de planeamento da atividade educativa estão articulados e são coerentes entre si.”</p>	<p>“... a articulação entre os vários níveis de ensino nem sempre tem sido conseguida. A partilha de um espaço comum na educação pré-escolar e no 1º ciclo facilita a preparação e a consecução de algumas actividades em conjunto. Pela mesma razão, a articulação dos docentes do 2º com os do 3º ciclo é mais consistente do que entre os do 1º e 2º ciclos. Na generalidade, esta tarefa decorre das actividades do Plano Anual de Actividades e de algumas iniciativas, por parte das subcoordenações dos departamentos. As reuniões de departamento e de subdepartamento proporcionam a troca de experiências e de ideias, o debate, a planificação de actividades e a elaboração de materiais didácticos, bem como a análise e a reflexão sobre os resultados escolares. A gestão curricular acontece em determinados grupos, como nos de História e de Geografia, de Ciências Naturais e de Físico-Química, e está bem patente no trabalho dos docentes do 1º ciclo com os dos grupos disciplinares de Língua Portuguesa e de Matemática do 2º ciclo (...). Os projetos curriculares de turma operacionalizam, em muitos casos, a interdisciplinaridade e a consequente articulação dos professores de cada grupo/turma, em função das especificidades das crianças e dos alunos.”</p> <p>“O Projecto Curricular de Agrupamento e o Plano Anual de Actividades, este com os contributos das estruturas intermédias, foram concebidos em ordem ao cumprimento das metas estabelecidas e, a par dos projectos curriculares de turma, são vistos como instrumentos que operacionalizam o Projecto Educativo.”</p>
Contextualização do currículo e abertura ao meio	<p>“O Agrupamento estabeleceu processos de cooperação e parcerias com algumas instituições, para obter uma melhor resposta educativa aos alunos com necessidades educativas especiais.”</p>	<p>“Para o enriquecimento da actividade educativa, em várias vertentes, e para a melhoria da adequação das respostas aos interesses dos alunos, têm vindo a ser celebrados protocolos e parcerias, com as seguintes entidades: Câmara Municipal, no âmbito das AEC, na colocação de pessoal não docente, na manutenção das instalações dos</p>

	<p>“...o Agrupamento tem constituída uma rede alargada de parcerias, protocolos e projetos que envolve várias entidades, instituições sociais, culturais e empresariais, de âmbito local, nacional e internacional, com impacto positivo no serviço educativo prestado.”</p>	<p>estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo, no transporte de refeições e nas componentes de formação em contexto de trabalho dos CEF e vocacional das turmas PIEF; Escola Superior de Educação; CERCI: APPACDM; Segurança Social; Projecto Enraizar; Escola de Artes do Norte Alentejano (Ensino Articulado da Música); Bombeiros Voluntários; Polícia de Segurança Pública; Grupo Folclórico; Centro de Recursos da Inclusão; Instituto de Emprego e Formação Profissional; e empresas locais.”</p>
<p>Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos</p>	<p>“Estão em desenvolvimento práticas de articulação e de sequencialidade curriculares.” “A distribuição de serviço realiza-se de acordo com critérios previamente definidos em Conselho Pedagógico, que contemplam a continuidade de equipas pedagógicas. A direcção privilegia a experiência profissional, o perfil pessoal, a continuidade no desempenho do cargo e as características dos alunos, nomeadamente na atribuição das direcções de turma.”</p>	<p>“No final do ano letivo, como garantia da sequencialidade nos ciclos, as educadoras fornecem aos docentes do 1º ciclo elementos sobre as crianças que irão frequentar o 1º ano. Também os professores do 4º ano estão presentes nas equipas de constituição de turmas e reúnem com os conselhos de turma de 5º ano. Este procedimento é seguido, de igual modo, na transição, do 6º para o 7º ano. Neste sentido, os alunos do 4º ano visitam a Escola-Sede e realizam com os colegas do 9º ano atividades de integração.” “Na distribuição do serviço pelos docentes, está presente o princípio da continuidade pedagógica, sendo, de igual modo, dada atenção à sua experiência e perfil.”</p>
<p>Coerência entre ensino e avaliação</p>	<p>“...no sentido de garantir a confiança na avaliação interna e nos resultados e de estabelecer coerência entre as práticas de ensino e a avaliação, é a elaboração de testes de avaliação diagnóstica e sumativa comuns. Os projetos curriculares de grupo/ turma são alvo de avaliações intermédia e final, são usados como instrumentos para a melhoria das aprendizagens dos alunos, facilitam a articulação entre os docentes e promovem algumas práticas de diferenciação pedagógica.” “No início do ano letivo as reuniões com os encarregados de educação destinam-se a dar a conhecer o Regulamento Interno, o funcionamento do Agrupamento, as actividades a desenvolver e os critérios de avaliação.”</p>	<p>“Os resultados escolares são analisados nas estruturas de coordenação e supervisão, em particular no Conselho Pedagógico e nos departamentos curriculares. Nas reuniões intercalares e de final de período, ao nível dos conselhos de turma, o desempenho dos alunos é tema de reflexão, a fim de serem determinados os factores que o condicionam e as formas de actuação.” “A avaliação diagnóstica, efectuada em todas as áreas e disciplinas, no início de cada ano letivo, a aplicação dos critérios de avaliação, definidos por ano de escolaridade e disciplina, a sua divulgação junto dos alunos e dos pais, a utilização de grelhas de avaliação das competências e das atitudes, a elaboração, em parceria, de matrizes de testes e o recurso, em algumas disciplinas, a fichas de trabalho e a critérios de correcção comuns são procedimentos que contribuem</p>

Ranking e qualidade educativa. Uma relação (im)provável? Um estudo em duas escolas públicas

Trabalho cooperativo entre docentes	“O trabalho cooperativo entre os docentes do mesmo departamento é evidenciado na gestão do currículo e na articulação das práticas pedagógicas, tendo sido criado, em todos os departamentos, um momento para a partilha de boas práticas.” “... existência de tempos comuns nos semanários/horários dos docentes para potenciar o trabalho colaborativo.”	para conferir fiabilidade ao processo educativo.” “As reuniões de departamento e de subdepartamento proporcionam a troca de experiências e de ideias, o debate, a planificação de actividades e a elaboração de materiais didáticos, bem como a análise dos resultados escolares.” “Os docentes titulares de grupo/turma e os conselhos de turma planificam a actividade lectiva e elaboram os projectos curriculares de turma. “
--	---	---

Categoria	Práticas de ensino	
	Relatório de AEE (IGEC) 2011 do AA	Relatório de AEE (IGEC) 2010 do AB
Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos	<p>“Para os que apresentam dificuldades de aprendizagem existem tutorias e apoios educativos, nas disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Inglês, lecionados pelos próprios docentes dos alunos.”</p>	<p>“Os professores, individualmente ou em grupo, concebem as planificações de curto prazo, adaptando-as às crianças e aos alunos e integrando-as no planeamento geral. Nos projectos curriculares de turma, além da caracterização dos grupos/turmas, são identificados problemas, definidas estratégias de diferenciação pedagógica e previstas as actividades lectivas e não lectivas, sendo reformulados, no final de cada período em função da análise dos resultados escolares.”</p> <p>“São mobilizadas várias medidas de apoio aos alunos, destacando-se o programa de tutorias, para os 2º e 3º Ciclos, os planos de recuperação, acompanhamento e de desenvolvimento e as oficinas MIL e MEL, orientadas para alunos com dificuldades de aprendizagem, em Língua Portuguesa e em Matemática. A este nível incluem-se os CEF e as turmas PIEF, destinados a alunos com dificuldades de integração, problemas comportamentais e sociais.”</p>
Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais	<p>“As necessidades educativas são identificadas pelos docentes e pelos diretores de turma, em articulação com os professores de educação especial e com as famílias.”</p> <p>“Existe um trabalho bastante coordenado entre todos os intervenientes neste processo, sendo os pais e encarregados de educação envolvidos na definição e na implementação das medidas educativas.”</p>	<p>“A maioria das crianças e dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente já vem referenciada, quando chega ao Agrupamento. Os casos são analisados, no Núcleo de Apoio Educativo, nos departamentos curriculares da educação pré-escolar e do 1º ciclo e nos conselhos de turma, sendo elaborados os Relatórios Técnico-Pedagógicos e os Programas Educativos Individuais, com as medidas a aplicar.”</p> <p>“... beneficiam de apoio directo, dentro e fora da sala de aula.”</p> <p>“... os docentes de educação especial e os de apoio educativo desenvolvem um trabalho articulado com os restantes docentes e com os técnicos das entidades parceiras. Participam nos conselhos de turma e colaboram no planeamento, na realização e na avaliação das actividades e das aprendizagens.”</p>
Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos	<p>“...a organização do PAA explicita, de uma forma muito clara, a sua articulação com os objetivos constantes nos documentos orientadores e se constitui como um plano de melhoria, integrando sugestões da comunidade educativa.”</p> <p>“Foram implementadas algumas medidas, visando a melhoria dos resultados, nomeadamente apoio educativo e reforço nas disciplinas</p>	<p>“A oferta educativa possibilita experiências diversificadas,...”</p> <p>“Como estratégias de reconhecimento e de valorização do saber e do saber-ser, referem-se a exposição de trabalhos nos espaços escolares, na página web, nos jornais escolares e em blogues de turma. Os saberes práticos são estimulados, também, pelas acções decorrentes dos CEF e do contacto com o mundo profissional.”</p>

	<p>de Matemática e Língua Portuguesa, em Estudo Acompanhado. A dinâmica implementada pelas bibliotecas escolares, a uniformização de procedimentos, sobretudo em termos de avaliação, e a qualidade do trabalho desenvolvido, (...), foram apontados como factores determinantes para a melhoria dos resultados escolares.”</p> <p>“As exposições realizadas ao longo de todo o ano letivo, a promoção de concursos e a comemoração de efemérides são alguns dos momentos em que é dada maior visibilidade aos trabalhos que os alunos vão produzindo ao longo do ano e que concorrem para a valorização das aprendizagens. Reconhecem-se ainda outras estratégias, designadamente o jornal escolar e a instituição de um Quadro de Excelência que distingue os alunos com bons resultados académicos.”</p>	<p>“Não estando instituídos os quadros de valor e de excelência, os alunos que se distinguem pelo seu esforço são envolvidos em projectos, com o objectivo de os estimular e de reconhecer o seu trabalho, (...), para além da exposição pública de trabalhos, na Escola-Sede e no jornal.”</p>
<p>Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens</p>	<p>O Agrupamento demonstra abertura à inovação e capacidade de mobilização dos apoios necessários à sua concretização, em resposta às suas necessidades e problemas. Existem iniciativas inovadoras com repercussões nas aprendizagens, que abrangem áreas diversas, como sejam as da promoção da comunicação na estrutura organizacional, da gestão da atividade pedagógica e das atividades de suporte.”</p> <p>“salienta-se a implementação do Plano Tecnológico da Educação (...) com a utilização regular da plataforma Moodle pela comunidade educativa e a existência de blogues por turma, disciplina e projeto.”</p> <p>“O Plano Anual de Actividades apresenta uma grande variedade de actividades e de projectos de natureza experimental, desportiva, ambiental, artística e cultural...”</p> <p>“As práticas activas e experimentais na aprendizagem das ciências e a atitude positiva face à metodologia científica são promovidas no trabalho desenvolvido em sala de aula e em actividades.”</p>	<p>“Os alunos estão implicados em iniciativas que visam fomentar o sentido de responsabilidade e de prestação de contas, designadamente a participação em concursos, as assembleias de turma e as tarefas atribuídas aos delegados de turma, a dinamização de blogues, de ateliês e da rádio. “</p> <p>“A dimensão científica não é encarada, da mesma forma, em todos os níveis de escolaridade.”</p> <p>“Já nos 2º e 3º Ciclos, as actividades laboratoriais decorrem com regularidade.”</p>
<p>Valorização da dimensão artística</p>	<p>“O PAA apresenta uma grande variedade de actividades e de projetos de natureza experimental, desportiva, ambiental, artística e cultural...”</p> <p>“De índole cultural, artístico e desportivo salientam-se entre outros, o jornal, o Clube de Música e o projeto de Desporto Escolar, que tem muita visibilidade e movimenta um número significativo de alunos.”</p>	<p>“As dimensões cultural, social e experimental e a valorização do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida estão patentes nas actividades desenvolvidas, no âmbito de projectos, de clubes, da oferta das AEC, do Desporto Escolar e das visitas de estudo a locais de importância científica, cultural e ambiental.”</p>
<p>Rendibilização dos</p>	<p>“Os meios informáticos e audiovisuais são utilizados</p>	<p>“A diversidade e a natureza de actividades são ilustrativas da aposta</p>

Ranking e qualidade educativa. Uma relação (im)provável? Um estudo em duas escolas públicas

recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens	sistematicamente por professores, alunos e pais/encarregados de educação.” “As Bibliotecas/ Centro de Recursos são espaços aprazíveis, bem equipados, muito frequentados e com dinâmicas e projectos transversais a todo o Agrupamento.” Ponto forte: “A qualidade das actividades promovidas pelas bibliotecas escolares, na promoção da articulação entre os vários níveis de educação e ensino, contribuindo para a sequencialidade das aprendizagens.”	em novas soluções que suportam práticas mais inovadoras e que contribuam para o reforço da interacção com o meio.” “As bibliotecas escolares coordenadas por duas professoras bibliotecárias, apresentam um acervo bibliográfico e multimédia satisfatório, sendo um meio de aprendizagem importante, para docentes, com impacto na vida do Agrupamento. Este está apetrechado com computadores, com ligação À internet, quadros interactivos e videoprojectores.”
Acompanhamento e supervisão da prática letiva	“...não existe supervisão da prática letiva em sala de aula, como garantia da qualidade do desempenho docente.” “Contudo, já há situações onde isso acontece, nomeadamente no âmbito do Plano da Matemática II...”	“A supervisão em sala de aula não constitui uma prática sistemática e é assumida, em determinadas ocasiões, pelo director de turma e pelos coordenadores de estabelecimento e de departamento, com vista à resolução de problemas relacionais na sala de aula, sendo frequente o aconselhamento e o apoio aos professores que sentem dificuldades na sua actividade.”

Categoria		Monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem	
Subcategoria	Relatório de AEE (IGEC) 2011 do AA	Relatório de AEE (IGEC) 2010 do AB	
Diversificação das formas de avaliação	“Um aspecto positivo a realçar, no sentido de garantir a confiança na avaliação interna e nos resultados e de estabelecer coerência entre as práticas de ensino e a avaliação, é a elaboração de testes de avaliação diagnóstica e sumativa comuns.”	“... a utilização de grelhas de avaliação das competências e das atitudes, a elaboração em parceria, de matrizes de testes e o recurso, em algumas disciplinas, a fichas de trabalho e a critérios de correção comuns são procedimentos que contribuem para conferir fiabilidade ao processo avaliativo.” “Os critérios de avaliação contemplam a assiduidade, a pontualidade e a disciplina, no domínio das atitudes e dos valores.”	
Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação	“As atividades de planeamento e a definição de critérios de avaliação decorrem de um trabalho comum (...) aprovado pelos departamentos curriculares e pelo Conselho Pedagógico.” “... no sentido de garantir a confiança na avaliação interna e nos resultados e de estabelecer coerência entre as práticas de ensino e a avaliação, é a elaboração de testes de avaliação diagnóstica e sumativa comuns.”	“...a elaboração em parceria, de matrizes de testes e o recurso, em algumas disciplinas, a fichas de trabalho e a critérios de correção comuns são procedimentos que contribuem para conferir fiabilidade ao processo avaliativo.”	
Monitorização interna do desenvolvimento do currículo		“No final de cada período, os coordenadores de departamento procedem à monitorização do cumprimento das planificações.”	
Eficácia das medidas de apoio educativo	“A monitorização da eficácia das medidas implementadas é adequadamente realizada, (...) através de relatórios e da análise do sucesso.”	Ponto forte: “A política de inclusão prosseguida e a atenção prestada às necessidades educativas das crianças e dos alunos, com a determinação de diversas modalidades de apoio.”	
Prevenção da desistência e do abandono	“Para melhorar o sucesso e prevenir o abandono, que é inexistente, foram criados dois cursos de educação e formação.”	“Para acautelar as situações de abandono escolar, têm sido fomentadas estratégias de integração de alunos, nas turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e nos cursos de educação e formação (CEF).” “Os pontos fortes são reportados à reduzida taxa de abandono,..”	