

GESTÃO DA ESCOLA

Percursos Investigativos
VOLUME III

Organização

Antónia Barreto
Clarinda Barata
Isabel Rebelo
Marlene Sousa

Ficha técnica

Título

Gestão da Escola
Percurso investigativos - Volume III

Organização

Antónia Barreto (ESECS - IPLeia) <https://orcid.org/0000-0001-5467-8595>
Clarinda Barata (ESECS - IPLeia) <https://orcid.org/0000-0002-2949-808X>
Isabel Rebelo (ESECS - IPLeia) <https://orcid.org/0000-0003-0786-8681>
Marlene Sousa (ESECS - IPLeia, CICS.NOVA) <https://orcid.org/0000-0002-1201-9636>

Edição

Instituto Politécnico de Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Capa

João Pinheiro

Grafismo e Composição

João Pinheiro

ISBN

978-989-96501-5-2

DOI

<https://doi.org/10.25766/39cy-m612>

© 2026 · ESECS/Instituto Politécnico de Leiria

Comissão Científica

Antónia Barreto - ESECS - IPEiria

Clarinda Barata - ESECS - IPEiria

Hugo Menino - ESECS - IPEiria, Ci&DEI

Isabel Rebelo - ESECS - IPEiria

Maria José Gamboa – ESECS - IPEiria, Ci&DEI

Marlene Sousa - ESECS - IPEiria, CICS.NOVA

Susana Reis - ESECS - IPEiria, CIEQV

Raúl Antunes - ESECS - IPEiria, CIDESD

Apresentação

O e-book *Gestão da Escola - percursos investigativos*, é uma publicação da iniciativa da Comissão Científica do Mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Neste 3.º volume, divulga-se mais um conjunto de quatro trabalhos de investigação desenvolvidos no âmbito dos projetos finais de mestrandos do Curso, que foram apresentados e discutidos em provas públicas. Mais uma vez, as versões em formato de resumo alargado, que constam deste e-book, foram igualmente sujeitas a um processo por revisão por pares, tendo sido para o efeito constituída uma comissão científica.

Os trabalhos finais de mestrado que serviram de base aos textos incluídos no e-book, estão alojados no Repositório Institucional do Politécnico de Leiria (IC-online). Pretende-se com os presentes textos, continuar a contribuir para a divulgação da investigação realizada nesta Escola no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar.

Espera-se que a leitura dos trabalhos incluídos nesta publicação conduza a reflexões enriquecedoras e relevantes por parte de públicos interessados nas problemáticas em apreço, como por exemplo, outros estudantes ou investigadores, diretores de escolas e agrupamentos de escolas, professores desempenhando ou não cargos de liderança intermédia em escolas ou técnicos variados com responsabilidades na gestão educativa.

Aos mestres, autores, que contribuíram com os resumos alargados dos seus trabalhos, e aos revisores, deixamos a nossa nota de agradecimento.

Índice

- 8 **INTRODUÇÃO**
Antónia Barreto, Clarinda Barata, Isabel Rebelo,
Marlene Sousa
- 12 **CAPÍTULO 1 -**
A avaliação do desempenho dos docentes
perspetivada por professores das escolas associadas
do CFAECAN, avaliados nas componentes interna e
externa
Solange Maria Costa Alfredo , Marlene Sousa
- 64 **CAPÍTULO 2-**
Um olhar sobre o programa de acompanhamento
da inspeção-geral da educação e ciência no distrito
de leiria. Caso da gestão do currículo: ensino
experimental das ciências - recomendações para a
gestão das escolas
Ana Freire e Isabel Rebelo
- 104 **CAPÍTULO 3-**
Oferta desportiva no contexto do desporto escolar:
estudo de caso no agrupamento de escolas da
marinha grande nascente, leiria
Sérgio Antunes Marques, Rui Matos
- 134 **CAPÍTULO 4 -**
A avaliação e a autoavaliação como elementos
reguladores de aprendizagem
Carla Susana de Pinho Correia Leal, Maria Antónia
Barreto e Marlene Sousa

Introdução

Antónia Barreto, Clarinda Barata, Isabel Rebelo, Marlene Sousa

Os quatro textos reunidos neste 3.º volume do e-book *Gestão da Escola – percursos investigativos*, têm como denominador comum a qualidade da escola pelo exercício de desenvolvimento do currículo, pelo desempenho docente e pelo desempenho dos alunos. As três dimensões conjugam-se para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, assegurando uma prestação do serviço educativo que responda aos desafios colocados à Escola.

O texto do Capítulo 1, intitulado *A avaliação do desempenho dos docentes perspetivada por professores das escolas associadas do CFAECAN*, avaliados nas componentes interna e externa, é um estudo de natureza quantitativa e incide na opinião de professores de cinco Escolas e Agrupamentos de Escolas associadas do centro de formação de professores de Alcobaça e Nazaré (Centro de Formação da Associação de Escolas dos concelhos de Alcobaça e Nazaré – CFAECAN) sobre o modelo atual de avaliação do desempenho docente (ADD).

Após os enquadramentos teórico-legal e metodológico, a apresentação e comentário dos dados remetem-nos para a valorização, por parte dos docentes, do processo de autoavaliação e de avaliação externa, mas com significativas divergências de opinião sobre perfis de avaliadores, instrumentos de avaliação, modelos e procedimentos. Há, no entanto, confluência de opiniões negativas sobre as quotas estabelecidas pelo Ministério da Educação (ME) para atribuição das classificações finais e sobre o impacto da avaliação no ensino e na aprendizagem dos alunos, qualidade do trabalho dos professores, melhoria das suas práticas e inovação na Escola. Este texto remete-nos, portanto, para a desconexão entre os objetivos declarados do modelo de ADD e a sua vivência prática nas escolas.

O texto do Capítulo 2, intitulado *Um olhar sobre o programa de acompanhamento da inspeção-geral da educação e ciência no distrito de leiria. Caso da gestão do currículo: ensino experimental das*

ciências - recomendações para a gestão das escolas, incide sobre a análise dos relatórios avaliativos, feitos pela IGEC, ao desenvolvimento das atividades experimentais, laboratoriais e de campo no Ensino das Ciências, em sete agrupamentos do distrito de Leiria. Incidiu ainda na conjugação entre os descritores identificados nos relatórios e um plano de melhoria na área de um outro agrupamento do distrito. A investigação, assente num paradigma qualitativo-interpretativo, implicou a elaboração de uma grelha de análise, com base nos objetivos da atividade Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências (GCEEC), e nos relatórios globais da IGEC relativos àquela atividade, que foi aplicada detalhadamente aos relatórios dos agrupamentos objeto do estudo. As conclusões remetem-nos para a necessidade de melhoria dos recursos humanos e físicos nas escolas de forma a obter-se maior qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares, indo ao encontro das áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O texto do Capítulo 3 intitulado Oferta desportiva no contexto do desporto escolar: estudo de caso no agrupamento de escolas da Marinha Grande Nascente, Leiria, incide sobre o grau de satisfação de alunos e professores na prática de atividades de desporto escolar num agrupamento de escolas. O estudo, de natureza qualitativa e quantitativa, mostrou que os alunos não participam na definição das atividades que compõem o desporto escolar da sua escola, mas que estão satisfeitos por participarem nelas, porque estão alinhadas com os seus interesses e inclinações pessoais. Alguns professores estão insatisfeitos porque são afetados a modalidades que não são da sua preferência, mas genericamente aderem à participação.

Reconhece-se a importância das práticas desportivas na saúde física e mental dos alunos, mas é preciso identificar eventuais barreiras ou desafios que possam surgir no âmbito do Desporto Escolar. Entre os desafios salienta-se o das instituições escolares considerarem as perspetivas e preferências dos alunos na definição das modalidades desportivas oferecidas, garantindo assim uma experiência mais inclusiva, diversificada e significativa no âmbito do Desporto Escolar, promovendo uma cultura desportiva mais robusta e estimulante no ambiente escolar.

O texto do capítulo 4, intitulado A avaliação e a autoavaliação como elementos reguladores de aprendizagem incidu na avaliação e autoavaliação como elementos reguladores de aprendizagem por parte dos alunos do ensino secundário. Após a apresentação do enquadramento legal da avaliação das aprendizagens, o suporte teórico do estudo incidu sobre a avaliação formativa, autoavaliação e o seu relacionamento com as áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais para as várias disciplinas. O trabalho de campo de natureza quantitativa e qualitativa mostrou que na escola estudada a avaliação e a autoavaliação têm ganho cada vez mais preponderância, com o aluno como agente interventivo e participativo, corresponsável pelas suas aprendizagens e sucesso educativo. Os alunos conhecem os conceitos e compreendem a sua essência, nomeadamente no que se refere à avaliação formativa, reconhecendo o seu valor para a melhoria do seu processo de aprendizagem. Contudo a integração dos processos de avaliação e autoavaliação não está consolidada no desempenho dos alunos, predominando como instrumentos mais frequentes de avaliação os testes, o que contradiz as referências estabelecidas no Referencial de Avaliação do Agrupamento quanto às técnicas a serem aplicadas para a obtenção de uma classificação final. A formação docente e as práticas colaborativas no desenvolvimento do currículo podem ser respostas para se evoluir neste âmbito.

CAPÍTULO



Capítulo 1 - A avaliação do desempenho dos docentes perspectivada por professores das escolas associadas do CFAECAN, avaliados nas componentes interna e externa

Solange Maria Costa Alfredo , Marlene Sousa

1. Introdução

A sociedade atual tem colocado uma grande exigência sobre a Escola, o que torna imperativo estabelecer “um sistema regulador e avaliativo em termos de qualidade, eficiência e eficácia” (Macedo, 2022, p. 116). Só desse modo será possível responder publicamente às exigências sociais, e também políticas, no sentido de regulação da qualidade e de prestação de contas, sendo o desempenho docente uma das partes que deve ser integrada na avaliação de um todo que é a Escola. Muitos especialistas da área das Ciências da Educação consideram que a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) deve ser “um meio de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, no sentido da melhoria das práticas docentes e da ação educativa das escolas” (Rodrigues & Martins, 2018, p. 223).

A ADD passa a ter mais relevo e importância a partir de 2008, pois, até ser desencadeada a viragem, tratava-se de “um processo de avaliação burocrático e rotineiro, que não responsabilizava os professores pela sua ação docente, sendo o principal objeto a prestação de contas para progredir na carreira” (Machado et al., 2012, p. 81). A implementação da ADD torna-se num processo cada vez mais significativo e importante nas Escolas, mas enquanto para uns é sinónimo de novos desafios e oportunidades, para outros, acarreta insatisfação e descontentamento.

Independentemente da forma como é percebida pelos docentes, a ADD reveste-se de uma importância significativa no âmbito de um universo complexo que exige múltiplas dimensões, relações e implicações. Uma ADD de qualidade deve ser um instrumento que estimula a formação contínua e, conseqüentemente, melhora a eficácia das ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos, na prática docente.

Neste capítulo, para uma abordagem do tema “Avaliação do Desempenho Docente”, é feito um enquadramento teórico dos conceitos fundamentais, nomeadamente, desempenho profissional e competências

profissionais, perfil funcional dos professores, processos de ADD, ADD e desenvolvimento profissional, normativos de enquadramento da ADD, regulamento da ADD, papéis dos intervenientes no processo da ADD, observação de aulas e referenciais e instrumentos da ADD. De acordo com Fortin (1999), no início, além de se obter uma definição dos conceitos em estudo, foi também verificado o “estado dos conhecimentos” para uma melhor delimitação da problemática a estudar.

No seguimento da revisão da literatura, chegamos à seguinte pergunta de partida:

Quais são as perceções dos professores das Escolas associadas do CFAECAN, avaliados nas componentes interna e externa, sobre o atual modelo de ADD?

Ao considerar, na nossa pergunta de partida, o atual modelo de ADD, somos encaminhados para a análise da legislação publicada em 2012, que continua em vigor em Portugal Continental, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º41/2012, o Decreto Regulamentar n.º26/2012 e o Despacho Normativo n.º24/2012. O Decreto Regulamentar n.º26/2012, apresenta o regime de ADD, instituído pela 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, e define os princípios orientadores, natureza, periodicidade, intervenientes no processo de avaliação, procedimento de avaliação do desempenho, efeitos do processo avaliativo e garantias (D.R.n.º26/2012).

No Estudo Empírico tentamos identificar a problemática da investigação, definimos o paradigma da investigação, identificámos a população alvo, explicámos a escolha das técnicas de recolha de dados e de tratamento de dados. Seguidamente, caracterizamos os participantes, realizamos uma análise estatística descritiva com recurso ao programa Microsoft Excel e apresentamos a discussão de resultados.

Na Conclusão, conscientes de que a nossa pesquisa empírica fornecerá apenas uma visão limitada de um contexto, procuramos destacar as principais conclusões que podemos inferir com base no conhecimento da realidade que investigámos e nos conceitos que abordamos. O nosso foco situou-se na compreensão que a análise e discussão dos resultados podem proporcionar, o que nos permitiu adquirir um conhecimento mais profundo da realidade com a qual lidamos diariamente nas Escolas/Agrupamentos, abrangidos pelo estudo. Esse conhecimento pode ser transformado em informações valiosas para a definição de prioridades e a tomada de decisões futuras por parte das Secções de Avaliação do Desempenho Docente dos Conselhos Pedagógicos (SADDCP) e da Direção do Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré (CFAECAN).

2. Enquadramento Teórico

2.1 Desempenho docente e competências em meio escolar

Desde a publicação de alguns normativos em 2018, nomeadamente do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que a palavra “competência” tem sido das mais utilizadas em meio escolar, mais concretamente no que se refere às competências dos alunos, mas também tem a sua relevância analisarmos este conceito aplicado aos professores. “É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados” (Perrenoud, 2001, p. 8).

Podemos designar as competências como “modalidades estruturadas de ação, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto” (Ceutil, 2006, p. 41). As competências são modalidades estruturadas de ação pois traduzem comportamentos específicos que os indivíduos apresentam no exercício da sua atividade profissional. Deste modo, obtém-se resultados específicos de desempenho que permitem a observação, e que pela sua regularidade e consistência possibilitem sustentar avaliações de desempenho profissional dos seus detentores.

Escudero (2006, citado por Silva, 2017) propõe que as competências docentes sejam agrupadas em três núcleos: conhecimentos de base, capacidades de aplicação do conhecimento e responsabilidade profissional. O primeiro núcleo, conhecimentos de base, engloba o domínio dos conteúdos específicos, bem como as relações transversais, de uma área disciplinar, inclui também o conhecimento de diversas metodologias facilitadoras do desenvolvimento das aprendizagens. Relativamente à capacidade de aplicação do conhecimento, Escudero (2006) inclui a planificação do ensino, a seleção e criação de tarefas, a manutenção de um clima de sala de aula propício ao sucesso, a diversificação das estratégias e a integração da avaliação no ensino e aprendizagem. O terceiro núcleo diz respeito à prática profissional e ética, à reflexão e aprendizagem contínua e à liderança e colaboração. Na opinião de Silva (2017), o mais importante na proposta de Escudero (2006) é a apresentação de um referencial para articular as competências profissionais com o fundamento de proporcionar a todas as crianças uma boa educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) refere que, cabe ao Governo Português a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes. Tais perfis evidenciam as exigências

de formação inicial, mas não dispensam a formação contínua, para que se possa dar respostas aos desafios que vão sendo colocados (LBSE, 1986, Art.º 31, 2). Pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Neste decreto são apresentados os indicadores de desempenho, que constituem um quadro de referência para a organização dos cursos que conferem a habilitação profissional para a docência e para a acreditação de formações necessárias ao desempenho profissional (D.L. n.º 240/2001, Preâmbulo). Os indicadores correspondem a quatro dimensões: a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e a relação com a comunidade; e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A definição de perfis de desempenho, apresenta dois objetivos, um servir de referencial para organização da formação dos educadores e dos professores e outro, de quadro de referência considerado para o desenvolvimento da ação educativa e para a própria avaliação do desempenho dos professores (Sanches, 2008).

2.2 Aspetos da Avaliação do Desempenho Docente e enquadramento normativo

No que se refere à avaliação de desempenho dos professores, um dos conceitos possíveis, confronta o que é constatado e aprendido da realidade, com base no tratamento e interpretação da informação recolhida, com a norma, o modelo, os padrões, os perfis e os critérios de avaliação. Este exercício permite realizar um juízo de valor a propósito do desempenho profissional, tomar decisões referentes a classificação a atribuir e ainda, desencadear ações que poderão vir ao encontro das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional (Sanches, 2008).

De Ketele (2010) considera que existem duas correntes sobre a avaliação. Uma afirma que “a avaliação é um processo que conduz a uma apreciação ou a um juízo” (p. 13) e a outra tem como pressuposto que, “se o processo avaliativo compreende procedimentos de apreciação e de juízo, tem por finalidade fundamentar uma tomada de decisão pertinente” (p. 13). Afirma ainda que “a finalidade da avaliação é produzir e fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada” (p. 13), sendo a concretização deste objetivo identificado como um dos maiores problemas, em primeiro lugar porque nem sempre é clarificada a função do processo avaliativo, e em segundo, nem sempre são apresentados

fundamentos para a decisão tomada.

Sanches (2008) considera três exemplos de modelos de avaliação em que a centralidade pode estar nos resultados escolares, no comportamento do professor ou na prática reflexiva. No primeiro caso, o foco são os resultados escolares como alavanca do sucesso escolar, correndo-se o risco de não analisar a qualidade das aprendizagens. No segundo caso, o foco está no comportamento do professor, centrando-se na avaliação da capacidade que este tem de criar, em sala de aula, um ambiente favorável ao processo de aprendizagem, este modelo é limitado pela subjetividade de interpretação de quem avalia. Finalmente, o modelo baseado na prática reflexiva, apoia-se na análise dos pontos fortes e dos pontos fracos, tendo em vista a melhoria da prática docente. Do ponto de vista do mesmo autor, é este último modelo de avaliação que tem predominância no quadro de referência português.

A partir dos fundamentos apresentados, concordamos que as finalidades da avaliação de desempenho fundem-se em duas categorias essenciais: a responsabilidade, no sentido de prestação de contas, e o desenvolvimento profissional dos professores (Gonçalves & Melão, 2014).

A Avaliação do Desempenho Docente tem sentido, na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objeto a investigação sobre as práticas e sendo a sua finalidade última, melhorar a qualidade do ensino (Alves & Machado, 2010).

O desenvolvimento profissional ao longo da vida, é apresentado na quarta dimensão do “perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) evidenciando que não basta o docente ter qualificação para desempenhar as suas funções, deve ainda ter a preocupação de atualizar-se, para poder acompanhar todos os desafios que vão sendo impostos pela sociedade e consequentemente pelo exercício da atividade docente (Macedo & Paixão, 2020). Consideramos que “esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (Nóvoa, 2019, p.10).

Na tentativa de compreender pressupostos, finalidades ou objetivos da ADD, consideramos, em primeiro lugar, a LBSE, em que a avaliação de toda a atividade desenvolvida pelo pessoal docente aparece ligada à progressão na carreira (LBSE, 1986, Art.º 39). Princípio que é reforçado no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, Estatuto da Carreira Do-

cente (ECD), no artigo 41.º, pois “a avaliação do desempenho é obrigatoriamente considerada para efeitos de progressão na carreira”.

Segundo Gonçalves e Melão (2014), em Portugal, até 2008, a ADD recebeu pouco relevo por parte da investigação educacional. A viragem é desencadeada pela implementação do modelo de avaliação, introduzido pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, com diferenças significativas em relação ao modelo que esteve em vigor durante 20 anos. Previamente, o Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, alterou o ECD, “fundamentado na política das necessidades de mudança sem preparar os contextos educativos” (Herdeiro & Silva, 2012, p.19), documento que serviu, segundo Machado et al. (2012), para clarificar as categorias hierarquizadas de professor e professor titular. O D.R. n.º2/2008 definiu que o papel de avaliador no processo de ADD seria unicamente da competência de professores titulares.

As alterações regulamentadas pela tutela, desencadearam forte contestação por parte dos professores, conduzindo a sucessivas revisões do ECD, por parte do Ministério da Educação, dada a incapacidade de ter condições favoráveis para a implementação do processo avaliativo nas escolas. As alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho, acabaram com a divisão dos docentes nas categorias de professor e de professor titular e permitiram o desenvolvimento de um novo diploma a regulamentar o sistema de Avaliação do Desempenho Docente, Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, continuando com “critérios de exigência e valorização do mérito profissional”, mas com uma versão mais simplificada de ADD (Herdeiro & Silva, 2012, p.20).

Em 2012 são publicados os dois principais normativos de referência em que se baseia e organiza o modelo de ADD, atualmente em vigor, o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Uma das alterações introduzidas prende-se com as dimensões consideradas na avaliação do desempenho do pessoal docente. No quadro 1, que apresenta as dimensões consideradas nos três decretos regulamentares apresentados desde 2008, é possível constatar que, em 2012, as duas dimensões “vertente profissional, social e ética” e “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, são substituídas pela dimensão “científica e pedagógica”, mantendo-se as dimensões relacionadas com a “participação na escola e relação com a comunidade” e “formação contínua e desenvolvimento profissional”. De salientar que, até 2012, as dimensões coincidiam com as definidas no “perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” (D.L. 240/2002).

Quadro 1

Dimensões da Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente.

Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de janeiro	Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho	Decreto Regulamentar n.º26/2012, de 21 de fevereiro
a) Vertente profissional e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.	a) Vertente profissional, social e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.	a) Científica e pedagógica; b) Participação na escola e relação com a comunidade; c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Fonte: elaboração própria, com base nos Decretos Regulamentares.

2.3 Modelo atual da Avaliação do Desempenho Docente

As alterações a que o modelo avaliativo foi sujeito, de 2008 a 2012, com constantes reformulações e recomendações resultantes de memorandos de entendimento celebrados entre o Ministério da Educação e as associações sindicais representativas dos professores e educadores, demonstra que a operacionalização do modelo de ADD não foi consensual (Dias, 2018).

Em 2012, com a publicação dos Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, inicia-se o atual ciclo avaliativo, que introduz a componente da avaliação externa. O modelo avaliativo passa a contemplar uma componente interna, onde intervém um avaliador interno, e uma componente externa, onde intervém um avaliador externo.

A publicação do Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, cria uma bolsa de avaliadores externos, que “é constituída, em cada Centro de Formação de Associações de Escolas (CFAE), uma bolsa de avaliadores externos composta por docentes de carreira de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas e cuja gestão compete ao respetivo diretor” (D.N. 24/2012, Preâmbulo). O avaliador interno é

definido pela escola onde o docente exerce funções e é o coordenador do departamento curricular ou quem este designar, por delegação de competências.

A avaliação externa não abrange o universo de todos os professores, destina-se aos docentes em período probatório, aos docentes nos 2.º e 4.º escalões da carreira, aos docentes integrados na carreira que obtenham a menção de Insuficiente ou sempre que os docentes requeiram a atribuição da menção de Excelente. A avaliação tem natureza interna para os restantes docentes não incluídos neste universo. De referir que é potenciada “a dimensão formativa da avaliação e minimizam-se conflitos entre avaliadores e avaliados” (D.R. n.º 26/2012, Preâmbulo).

Analisando o modelo legislado no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, é possível elaborar o quadro 2 que apresenta uma síntese dos pontos mais relevantes, no que diz respeito à componente interna e à componente externa da ADD.

Quadro 2

Síntese do modelo de avaliação dos professores.

	Componente Interna	Componente Externa
Avaliadores	Coordenador do Departamento ou Diretor.	Professor do mesmo grupo de recrutamento, das escolas associadas ao CFAE.
Dimensões	Científica e pedagógica. Participação na escola e relação com a comunidade. Formação contínua e desenvolvimento profissional.	Científica e pedagógica.
Elementos de referência da avaliação	Os objetivos e as metas fixadas no Projeto Educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada. Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo Conselho Pedagógico.	Os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa fixados pelo Ministério da Educação e Ciência, pelo Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.
Métodos e Procedimentos	Análise do relatório de autoavaliação.	Observação de aulas.

Instrumentos	Documento de registo e avaliação aprovado pelo Conselho Pedagógico.	Instrumentos e rubricas nacionais (Anexos I, II e III do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro).
Duração	Período correspondente aos escalões da carreira docente.	180 minutos.

Fonte: adaptado de Flores (2022).

Segundo o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, artigo 21.º, a avaliação na componente externa representa 70% da percentagem prevista para a dimensão científica e pedagógica, sendo os restantes 30% atribuídos à avaliação da componente interna. A classificação final atribuída corresponde ao resultado da média ponderada das pontuações obtidas nas três dimensões: 60% para a dimensão científica e pedagógica, 20% para a dimensão da participação na escola em relação com a comunidade (avaliação interna) e 20% para a dimensão da formação contínua e desenvolvimento profissional (avaliação interna).

A avaliação externa é feita com base nos parâmetros científico e pedagógico, com igual ponderação (50%) na sua classificação. O parâmetro científico diz respeito aos conteúdos disciplinares que o docente leciona (40%) e ao conhecimento de língua portuguesa que enquadra e agiliza a aprendizagem dos conteúdos disciplinares (10%). O parâmetro pedagógico integra os elementos didáticos (40%) e relacionais (10%) (D. n.º 13981/2012, Art.º4-6).

Analisando o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, destacamos os efeitos mais relevantes que o processo avaliativo tem na carreira docente. A atribuição da menção de Excelente ou de Muito Bom, tem a bonificação de um ano ou de seis meses respetivamente, na progressão na carreira docente. A atribuição da menção de Excelente ou de Muito Bom, nos 4.º e 6.º escalões, permite a progressão sem observação do requisito relativo à existência de vagas. A atribuição da menção Regular ou Insuficiente tem efeitos negativos na progressão da carreira e define que sejam utilizadas estratégias para reverter a situação.

Para prever a diferenciação dos desempenhos dos melhores profissionais são fixados percentis máximos, comumente designados por quotas, para as classificações de Excelente e Muito Bom. Este contingente de menções de mérito “constitui um prémio incentivador do desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas essenciais ao sucesso educativo”. Os resultados da avaliação externa das escolas indicam os

critérios a aplicar para a determinação dos percentis, e consequentemente, melhores resultados na avaliação externa da escola permitem a atribuição de um maior número de menções de mérito aos docentes (Despacho n.º 12567/2012).

No Decreto Regulamentar n.º 26/2012 e no ECD, foi legislada a condição, já referida anteriormente, sobre atribuição das menções de mérito aos docentes posicionados nos 4.º e 6.º escalões que progridem ao escalão seguinte sem observação do requisito relativo à existência de vagas. Os docentes que obtém a menção de Bom ficam numa lista a aguardar vaga para progressão. Com uma decalagem temporal de seis anos, em 2018, a Portaria n.º 29/2018, de 23 de janeiro, dos Ministérios das Finanças e da Educação, define as regras relativas ao preenchimento das vagas para progressão ao 5.º e 7.º escalões da carreira docente, sendo omissa a explicação para a existências destas vagas.

Flores e Machado (2022) defendem que a avaliação pelos pares é uma característica fundamental do modelo de ADD português. A participação do professor no seu processo de avaliação, a sua contribuição para o desenvolvimento profissional e as relações colegiais têm sido defendidas desde a implementação do atual modelo.

Resta ainda referir que os instrumentos utilizados na recolha das informações que avaliam os docentes são o relatório de autoavaliação e o documento de registo de participação nas três dimensões da ADD. Estes instrumentos visam atestar evidências da própria ação docente, relacionando-os com os padrões de desempenho e respetivos indicadores (Ventura, 2008, citador por Macedo, 2022).

O documento de registo de participação nas três dimensões da ADD, elaborado pela SADDPC e aprovado pelo Conselho Pedagógico, com o objetivo de obter uma classificação quantitativa numa escala graduada de 1 a 10 valores recorre, na maioria dos casos, a descritores de níveis de desempenho.

Segundo Macedo (2022), a ADD requer a utilização de instrumentos avaliativos que devem ser construídos colaborativamente entre avaliador e avaliado, através da partilha de conhecimentos tendo em conta o próprio contexto.

3. Metodologia

No clima de contestação que se vivia nas escolas, nos anos letivos 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023, a maioria dos professores argumentavam contra o sistema de ADD, por este não reconhecer o seu perma-

nente trabalho desenvolvido com os alunos. Os professores não viam premiado o seu trabalho, o que seria justo em muitos casos e por vezes obtinham classificações de Excelente e Muito Bom que eram convertidos em Bom devido às quotas. A classificação de Bom tinha ainda uma segunda consequência no caso dos docentes que se encontravam no 4.º ou 6.º escalões, que por não terem obtido Excelente ou Muito Bom, tinham de aguardar mais uns anos por uma vaga que permita passar ao escalão seguinte, tudo isso com repercussões no salário auferido. Como consequência temos, na nossa opinião, a desmotivação dos melhores professores, devido ao efeito do sentimento de injustiça interferindo diretamente na disponibilidade e no envolvimento. Esta situação permitiu que a definição da temática deste Relatório de Projeto fosse tarefa relativamente fácil, por ser um assunto que também foi o tema de uma unidade curricular do Mestrado em Ciências da Educação- Gestão Escolar.

Tendo em conta os objetivos definidos, a pesquisa é considerada descritiva pois “a sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observação” (Reis, 2018, p.77). Este tipo de pesquisa é comumente adotado nas investigações levadas a cabo no âmbito das ciências sociais e humanas com o propósito de conhecer situações e atitudes de pessoas.

A população alvo ou universo são os professores que foram avaliados na componente interna e externa, nos anos letivos 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023, e que exercem funções numa Escola ou Agrupamento de Escolas Públicas do CFAECAN que está inserido na unidade administrativa ou entidade intermunicipal, NUT III do Oeste, inserida na NUT II do Centro. O universo foi identificado pela Diretora do CFAECAN, que contactou diretamente os docentes, através de correio eletrónico, e solicitou a sua colaboração no estudo.

Quivy e Campenhoudt (1998) consideram que o trabalho de recolha e análise de dados “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre o campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro” (p. 109).

O instrumento de recolha de dados escolhido para a realização deste estudo, em função da pergunta de partida, foi o inquérito por questionário (IQ). Existem algumas vantagens importantes em utilizar um inquérito por questionário como método de recolha de informações pois permite obter facilmente informações de uma grande quantidade de pessoas com diferentes tipos de dados, enquanto respeita o anonimato dos participantes. Para o investigador, o questionário requer pouco tempo para recolher dados de um grande número de pessoas, o que facilita

a análise das respostas por meio de uniformização e categorização. Para o participante, o questionário permite que ele responda no momento mais conveniente para ele e normalmente evita respostas elaboradas e complexas. No entanto, também possui algumas limitações, como a impossibilidade de esclarecer dúvidas que possam surgir tanto para o respondente, ao ler as perguntas, e para o investigador, ao analisar as respostas (McMillan & Schumacher, 2001). Deste modo, é fundamental elaborar cada questão com a máxima clareza possível, reduzindo ambiguidades e aumentando a garantia de compreensão do questionário pelos respondentes.

O IQ foi organizado em sete secções (partes), na primeira pretendemos caracterizar os professores pessoal e profissionalmente e nas restantes foram elaboradas perguntas com recurso a uma escala do tipo Likert de cinco níveis. Recorre-se frequentemente a este tipo de escala em questionários de opinião para medir a perspetiva dos participantes em relação a uma afirmação ou conjunto de afirmações. Para o estudo em questão, que tem como objetivo avaliar a opinião dos professores sobre o atual modelo de ADD, a escala Likert é considerada a mais apropriada, pois permite que os inquiridos expressem o seu nível de concordância ou discordância em relação a cada afirmação, de acordo com a pergunta inicial e os objetivos propostos (Contreras & González, 2021).

A forma como a recolha de dados é efetuada, encaminha para um determinado tipo de análise e tratamento. Segundo Quivy e Campenhout (1998), a recolha de dados por meio de IQ, determina que a análise seja estatística. O recurso a tabelas, gráficos e estatística descritiva deve contemplar uma reflexão teórica prévia, para assegurar a coerência no tratamento de dados. A manipulação rápida de um grande número de variáveis, neste tipo de tratamento, é facilitada pela capacidade dos meios informáticos.

Na estatística descritiva são usados indicadores como média, moda e desvio padrão, para descrever dados (Pestana & Gageiro, 2008, citado por Queiroga, 2015). Optamos pelos referidos indicadores da estatística descritiva e utilizamos o teste do Alpha de Cronbach que nos forneceu uma estimativa da fiabilidade da escala de Likert utilizada no IQ e o grau de consistência interna de um grupo de itens, designados no IQ por afirmações, sobre um determinado tema. O instrumento de recolha de dados é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o coeficiente de Alpha de Cronbach é pelo menos 0,70, contudo em alguns cenários, como é o caso em que temos um número reduzido de itens, é considerado aceitável um valor de 0,60 (Maroco & Garcia-Marques,

2006). Para a realização dos cálculos no tratamento de dados existem alguns programas específicos, nomeadamente o Statistical Software for Social Sciences, mas, no nosso caso, optamos pela utilização do Microsoft Excel, por questões de licenciamento. Foi necessário a criação de fórmulas para calcular coeficiente de Alpha de Cronbach.

4. Resultados

Na análise dos resultados obtidos recorreremos, para a caracterização dos participantes, aos valores de frequência e de percentagem que são obtidos diretamente no Google Forms. A população era constituída por 210 docentes e responderam ao IQ 41 professores, sendo assim, alcançou-se uma taxa de retorno de 19,5%.

4.1. Caracterização socioprofissional dos professores

Tendo por base a estruturação do IQ apresentam-se os dados referentes à caracterização socioprofissional dos docentes que participaram no estudo. A idade dos professores foi recolhida por intervalos de idades, e verificamos que não temos inquiridos com menos de 35 anos. No intervalo de idades de 35-44 anos temos 7 professores (17,1%), no intervalo de idades de 45-54 anos temos 30 professores (73,2%) e no intervalo de idades de 55-64 anos temos 4 professores (9,7%). Participaram no estudo 32 professoras (78,0%) e 9 professores (22,0%).

Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos participantes pelo grupo de recrutamento a que pertencem (código e disciplina).

Tabela 1
Distribuição dos professores por grupo de recrutamento.

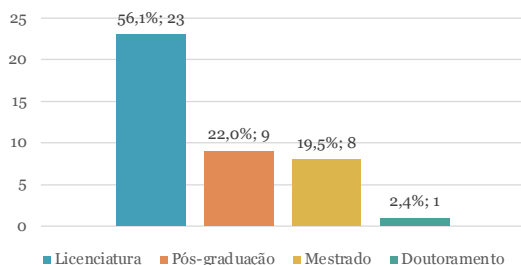
Grupo	N	Percentagem
110- Ensino Básico - 1º Ciclo	9	22,0%
520- Biologia e Geologia	5	12,2%
100- Educação Pré-Escolar	4	9,7%
510- Física e Química	3	7,3%
620- Educação Física	3	7,3%
230- Matemática e Ciências da Natureza	2	4,9%
330- Inglês	2	4,9%
400- História	2	4,9%
500- Matemática	2	4,9%
550- Informática	2	4,9%
Outros	7	17,0%
Total	41	100,0 %

Constatamos que os grupos de recrutamento mais representados são 110 - Primeiro Ciclo com 22,0%; seguido de 520 - Biologia e Geologia com 12,2%; 100 - Educação Pré-Escolar com 9,7%; 510 - Física e Química e 620 - Educação Física com 7,3% cada; 230 - Matemática e Ciências da Natureza, 330 - Inglês, 400 - História, 500 - Matemática e 550 - Informática com 4,9% cada; e finalmente, os restantes 17,0% correspondem a 7 professores, cada um de um diferente grupo de recrutamento, não referido nos anteriores.

Os dados relativos às habilitações académicas são apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1

Síntese do modelo de avaliação dos professores.



A maioria dos professores (56,1%) possuem o grau acadêmico de licenciados, com pós-graduação temos 22,0 % dos professores, com o grau de mestre temos 19,5% dos professores e apenas 2,4%, que corresponde a 1 professor, com doutoramento.

Relativamente ao vínculo à carreira profissional, 27 professores (65,9%) pertencem à Quadro de Escola ou Quadro de Agrupamento. Ao Quadro de Zona Pedagógica estão vinculados 13 professores (31,7%). Destaca-se que apenas 1 professor (2,4%) em situação de contratado.

Todos os professores que responderam ao questionário, têm pelo menos 10 anos letivos de exercício de funções docentes. A tabela 2 apresenta a distribuição dos professores por número de anos letivos de exercício de funções docentes.

Tabela 2

Distribuição dos professores por número de anos letivos de exercício de funções docentes.

Anos de Serviço	N	Porcentagem
Entre 10 e 15 anos	5	12,2%
Entre 16 e 20 anos	3	7,3%
Entre 21 e 25 anos	16	39,0%
Entre 26 e 30 anos	17	41,5%
Total	41	100,0 %

A maioria dos professores, 17 (41,5%) têm entre 26 e 30 anos de en-

sino, logo seguido de 16 professores (39,0%) que têm entre 21 e 25 anos de ensino, 5 professores (12,2%) têm entre 10 e 15 anos de ensino e 3 professores (7,3%) têm entre 16 e 20 anos de ensino.

Um levantamento que também se torna pertinente é o número de anos letivos de exercício de funções docentes na escola em que se encontra atualmente (Tabela 3), pois poderá refletir alguma estabilidade ao nível da carreira profissional.

Tabela 3

Distribuição dos professores por número de anos letivos de exercício de funções docentes, na escola atual.

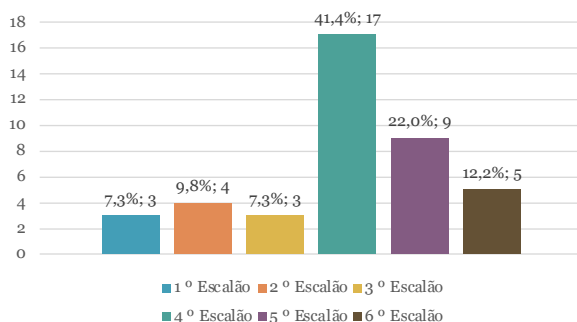
Anos de Serviço	N	Porcentagem
Entre 1 e 4 anos	13	31,7%
Entre 5 e 9 anos	12	29,3%
Entre 10 e 14 anos	8	19,5%
Entre 15 e 19 anos	3	7,3%
Entre 20 e 24 anos	5	12,2%
Total	41	100,0 %

A maioria dos professores, 13 (31,7%) têm entre 1 e 4 anos de ensino na escola atual, logo seguido de 12 professores (29,3%) que têm entre 5 e 9 anos de ensino na escola atual, 8 professores (19,5%) têm entre 10 e 14 anos de ensino na escola atual, 5 professores (12,2%) têm entre 20 e 24 anos de ensino na escola atual e 3 professores (7,3%) têm entre 15 e 19 anos de ensino na escola atual.

O gráfico 2 apresenta o escalão em que estão posicionados os professores.

Gráfico 2

Distribuição dos professores por escalão.



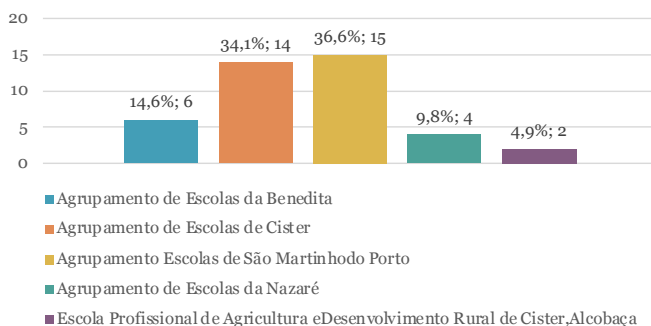
A maioria dos professores, 17 (41,4%) estão posicionados no 4º escalão, 9 professores (22,0%) estão posicionados no 5º escalão, 5 professores (12,2%) estão posicionados no 6º escalão, 4 professores (9,8%) estão posicionados no 2º escalão, 3 professores (7,3%) estão posicionados no 1º escalão e 3 professores (7,3%) estão posicionados no 3º escalão.

O CFAECAN congrega todas as Escolas ou Agrupamentos de Escolas Públicas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré, mas também escolas particulares e de natureza cooperativa da respetiva área geográfica. O estudo contempla apenas as cinco Escolas/Agrupamentos Públicos, pois o disposto no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, aplica-se aos docentes integrados na carreira, em período de probatório ou em contrato de trabalho a termo resolutivo, sob a tutela do Ministério da Educação.

No gráfico 3, podemos observar a distribuição dos professores pelas diferentes Escolas ou Agrupamento de Escolas.

Gráfico 3

Distribuição dos professores por Agrupamento/Escola.



O Agrupamento Escolas de São Martinho do Porto foi o que teve uma maior adesão de professores a participarem no IQ, 15 professores (36,6%), seguido do Agrupamento de Escolas de Cister com 14 professores a responderem (34,1%), do Agrupamento de Escolas da Benedita participaram 6 professores (14,6%), do Agrupamento de Escolas da Nazaré participaram 4 professores (9,8%) e da Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister participaram 2 professores (4,9%). Inferimos que estes valores estão diretamente ligados com o número total de docentes que exerce funções em cada um dos Agrupamentos/Escola, com uma exceção, o Agrupamento de Escolas de São Martinho, já é comum este Agrupamento ter uma maior representatividade por exemplo na frequência Ações de Curta Duração dinamizadas pelo CFAECAN, no ano letivo 2019/2020.

Alguns dos professores já desempenharam funções como intervenientes no processo de ADD. Dos participantes, 8 professores (19,5%) já desempenharam a função de avaliador interno, 3 professores (7,3%) já desempenharam as funções de avaliador externo, 2 professores (4,9%) já desempenharam as funções de árbitro e 1 professor (2,4%) já desempenhou funções enquanto elemento de SADDCP.

O universo do estudo incidia sobre os professores que tiveram observação de aulas num dos três anos letivos definidos, como mostra a tabela 4.

Tabela 4

Distribuição dos professores por ano letivo em que tiveram observação de aulas.

Ano Letivo	N	Percentagem
2020/2021	10	24,4%
2021/2022	13	31,7%
2022/2023	14	34,1%
Outro	4	9,8%
Total	41	100,0 %

No ano letivo 2022/2023 tiveram observação de aulas 14 professores (34,1%), no ano letivo 2021/2022 tiveram observação de aulas 13 professores (31,7%), no ano letivo 2020/2021 tiveram observação de aulas 10 professores (24,4%) e 4 professores (9,8%) tiveram observação de aulas fora dos três períodos referidos anteriormente. Os quatro últimos professores, foram incluídos no estudo porque se considerou que a experiência avaliativa vivida por estes docentes continuava suficientemente presente para permitir uma resposta informada ao IQ.

4.2. Análise das percepções dos professores sobre a ADD

Seguidamente passamos à análise das respostas, dadas pelos inquiridos aos itens, agrupados segundo as secções do IQ, referidas anteriormente.

Os resultados são apresentados em gráfico, no Google Forms, onde é possível retirar o valor de frequência absoluto de respostas, de acordo com a escala de Likert, e ainda exportar todos os dados para o programa Microsoft Excel. Para posterior realização de cálculos e análise estatística houve a necessidade de fazer a seguinte conversão: 1 corresponde a discordo totalmente (DT), 2 corresponde a discordo parcialmente (DP), 3 corresponde a não discordo nem concordo (ND/NC), 4 corresponde a concordo parcialmente (CP) e 5 corresponde a concordo totalmente (CT).

Como referimos, de seguida serão apresentados e analisados os resultados relativos ao nível de concordância relativamente a todas as afirmações, agrupadas por assunto, que passarão a ser designadas de itens. Pareceu-nos pertinente, contudo, permitir aos professores a possibilidade de escreverem um comentário ou uma observação no final. Também esses comentários serão transcritos e analisados.

4.2.1 Percepções dos professores sobre os requisitos que os avaliadores internos devem reunir.

A tabela 5 apresenta os dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach, relativos às percepções dos professores sobre os requisitos que os avaliadores internos devem reunir.

Tabela 5
Percepção dos professores inquiridos sobre os requisitos que os avaliadores internos devem reunir.

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
1.1. O avaliador interno deve ser o diretor ou o coordenador de estabelecimento.	10 24,4%	13 31,7%	5 12,2%	11 26,8%	2 4,9%	2,56	2	1,25	0,72
1.2. O avaliador interno deve ser o coordenador do departamento.	5 12,2%	11 26,8%	3 7,3%	12 29,3%	10 24,4%	3,27	4	1,40	
1.3. O avaliador interno deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado.	1 2,4%	3 7,3%	0 0,0%	4 9,8%	33 80,5%	4,59	5	0,99	
1.4. O avaliador interno deve estar integrado no escalão igual ao do avaliado.	19 46,4%	6 14,6%	7 17,1%	6 14,6%	3 7,3%	2,22	1	1,35	
1.5. O avaliador interno deve estar integrado num escalão superior ao do avaliado.	2 4,9%	1 2,4%	3 7,3%	8 19,5%	27 65,9%	4,39	5	1,06	
1.6. O avaliador interno deve ser detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica.	2 4,9%	1 2,4%	2 4,9%	12 29,3%	24 58,5%	4,34	5	1,03	
1.7. O avaliador interno deve ser titular de formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar, independentemente do escalão em que se encontra.	3 7,3%	3 7,3%	7 17,1%	11 26,8%	17 41,5%	3,88	5	1,23	

Analisando os dados podemos verificar que os professores inquiridos apresentam maior concordância (média mais elevada) e maior consenso (menor desvio padrão) em relação ao item 1.3., o avaliador interno que deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, de seguida os itens 1.5 e 1.6. estão muito equiparados, no entanto, é demonstrado mais consenso em relação ao 1.6., o avaliador interno deve ser detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica. Cruzando os resultados de 1.4., 1.5. e 1.7. infere-se que, o posicionamento do avaliador interno num determinado escalão é mais valorizado do que a formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar. A maior discordância é mostrada em relação ao item 1.4., o avaliador interno deve estar integrado no escalão igual ao do avaliado, logo seguido do item 1.1., o avaliador interno deve ser o diretor ou do coordenador de estabelecimento. O item menos consensual, com maior desvio padrão, é o 1.2., o avaliador interno deve ser o coordenador do departamento. O coeficiente de Alpha Cronbach é de 0,72, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna substancial.

4.2.2. Perceções dos professores sobre os requisitos que os avaliadores externos devem reunir.

A tabela 6 apresenta os dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach, relativos às perceções dos professores sobre os requisitos que os avaliadores externos devem reunir.

Tabela 6

Perceção dos professores inquiridos sobre os requisitos que os avaliadores externos devem reunir.

Item	Nível de Concoꝛdância					Média	Moda	Desvio Pa- drão	Alpha de Cron- bach
	1	2	3	4	5				
1.8. O avaliador externo deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado	1 2,4%	1 2,4%	0 0,0%	1 2,4%	38 92,8%	4,80	5	0,77	0,62
1.9. O avaliador externo deve ser detentor de experiência profissional em supervisão pedagógica.	2 4,9%	3 7,3%	2 4,9%	9 22,0%	25 60,9%	4,27	5	1,15	0,62
1.10. O avaliador externo deve ser titular de formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar, independentemente do escalão em que se encontra.	3 7,3%	4 9,8%	6 14,6%	8 19,5%	20 48,8%	3,93	5	1,30	0,62

1.11. O avaliador externo deve ser professor na mesma Escola do avaliado.	20 48,7%	9 22,0%	8 19,5%	4 9,8%	0 0,0%	1,90	1	1,03	0,62
1.12. O avaliador externo deve ser professor noutra Escola do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE).	4 9,8%	5 12,2%	6 14,6%	12 29,3%	14 34,1%	3,66	5	1,32	0,62
1.13. O avaliador externo deve ser docente do ensino superior, especializado em supervisão pedagógica ou gestão escolar.	14 34,1%	10 24,3%	4 9,8%	9 22,0%	4 9,8%	2,49	1	1,40	0,62
1.14. O avaliador externo deve ser um Inspetor da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).	25 61,0%	6 14,6%	3 7,3%	5 12,2%	2 4,9%	1,85	1	1,26	0,62

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT .

O item com maior concordância e maior consenso de todo o IQ é o 1.8., o avaliador externo deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, 92,8% dos professores concordam totalmente. De seguida, as médias de 4,27 e de 3,93, dos itens 1.9. e 1.10. demonstram que é mais valorizado, pelos inquiridos, a experiência profissional em supervisão do que a formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar, caso não seja tido em conta o escalão do avaliador. Em relação à proveniência do avaliador externo, existe um maior consenso na discor-

dância no item 1.11., o avaliador externo deve ser professor na escola do avaliado, quando comparado com a concordância no item 1.12., o avaliador externo deve ser professor noutra Escola do CFAE. Por último, a maioria dos professores inquiridos discordam que o avaliador externo seja docente do ensino superior, item 1.13., e discordam totalmente do item 1.14., o avaliador externo deve ser um Inspetor da IGEC. O coeficiente de Alpha Cronbach é de 0,62, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna aceitável.

4.2.3. Perceções dos professores sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores.

A tabela 7 apresenta os dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach, relativos às perceções dos professores sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores.

Tabela 7
Percepção dos professores inquiridos sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores.

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
2.1. O avaliador interno deve acompanhar o trabalho do docente avaliado.	0 0,0%	1 2,4%	3 7,3%	11 26,8%	26 63,5%	4,51	5	0,74	0,81
2.2. O avaliador interno deve reunir com o avaliado para analisarem o documento de registo e avaliação das atividades realizadas pelo avaliado.	1 2,4%	0 0,0%	4 9,8%	10 24,3%	26 63,5%	4,46	5	0,86	0,81
2.3. O avaliador interno deve fornecer os feedbacks necessários referindo os pontos fortes/fracos da prática do avaliado.	1 2,4%	0 0,0%	3 7,3%	8 19,5%	29 70,8%	4,56	5	0,83	0,81

<p>2.4. O avaliador interno deve informar o avaliado sobre a proposta de classificação que irá apresentar à Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD).</p>	<p>1 2,4%</p>	<p>0 0,0%</p>	<p>4 9,8%</p>	<p>11 26,8%</p>	<p>25 61,0%</p>	<p>4,44</p>	<p>5</p>	<p>0,86</p>	<p>0,81</p>
<p>2.5. O avaliador externo deve ser o mesmo para todos os docentes do mesmo grupo disciplinar, da mesma Escola.</p>	<p>1 2,4%</p>	<p>3 7,3%</p>	<p>5 12,2%</p>	<p>8 19,5%</p>	<p>24 58,6%</p>	<p>4,24</p>	<p>5</p>	<p>1,08</p>	<p>0,81</p>
<p>2.6. O avaliador externo deve reunir com o avaliado para prepararem a aula a observar.</p>	<p>12 29,2%</p>	<p>5 12,2%</p>	<p>7 17,1%</p>	<p>8 19,5%</p>	<p>9 22,0%</p>	<p>2,93</p>	<p>1</p>	<p>1,54</p>	<p>0,81</p>

<p>2.7. No seguimento do primeiro momento de observação de aula, o avaliador deve fornecer feedback ao avaliado sobre os pontos fracos a serem melhorados no segundo momento de observação.</p>	1 2,4%	1 2,4%	1 2,4%	9 22,0%	29 70,8%	4,56	5	0,86	0,81
<p>2.8. A componente de avaliação externa deve incluir momentos de reflexão e de avaliação formativa entre avaliador-avaliado.</p>	1 2,4%	2 4,9%	2 4,9%	15 36,6%	21 51,2%	4,29	5	0,94	0,81

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT.

Relativamente às percepções sobre a supervisão realizada pelos avaliadores, há apenas a exceção do item 2.6. em que não temos um elevado nível de concordância por parte dos professores inquiridos, nos restantes sete a concordância é elevada e o consenso também é na maioria elevado, constatando-se que os professores valorizam as interações e o feedback, tanto do avaliador interno como do avaliador externo. Relativamente ao item 2.6., o avaliador externo deve reunir com o avaliado para prepararem a aula a observar, o número de inquiridos que respondem com nível de concordância é igual ao número de inquiridos que respondem com nível de discordância, 17 professores em cada um dos casos, mas os 12 professores que respondem “discordo totalmente”, permite concluir que a discordância é mais acentuada. O coeficiente de Alpha Cronbach é de 0,81, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna elevada.

4.2.4. De que forma é que a observação de aulas contribui para o reconhecimento da qualidade do desempenho dos docentes.

A tabela 8 apresenta os dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach, relativos às percepções dos professores sobre de que forma é que a observação de aulas contribui para o reconhecimento da qualidade do desempenho dos docentes.

Tabela 8
Percepção dos professores inquiridos sobre a supervisão pedagógica realizada pelos avaliadores.

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
	3.1. Os documentos normativos-legais que regem a ADD são explícitos no tocante ao modelo de observação de aulas utilizado.	3 7,3%	6 14,6%	6 14,6%	20 48,9%				
3.2. A observação de aulas é indispensável para a avaliação da qualidade da componente científica e pedagógica do avaliado.	5 12,2%	11 26,8%	5 12,2%	11 26,8%	9 22,0%	3,20	2 e 4	1,37	0,80
3.3. O período de observação de aulas, de 180 minutos, é suficiente para o conhecimento da prática científica e pedagógica do docente.	8 19,5%	10 24,4%	5 12,2%	13 31,7%	5 12,2%	2,93	4	1,35	0,80

3.4. A observação de aulas favorece a partilha de práticas e instrumentos didáticos e pedagógicos entre os docentes.	5 12,2%	10 24,4%	8 19,5%	11 26,8%	7 17,1%	3,12	4	1,29	0,80
3.5. As práticas letivas observadas pelo avaliador externo traduzem bem as práticas diárias do professor avaliado.	12 29,3%	15 36,6%	5 12,2%	8 19,5%	1 2,4%	2,29	2	1,15	0,80
3.6. observação de aulas contribui para a melhoria da prática profissional.	13 31,6%	5 12,2%	4 9,8%	12 29,3%	7 17,1%	2,88	1	1,53	0,80
3.7. A observação de aulas contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos.	16 39,0%	8 19,5%	9 22,0%	5 12,2%	3 7,3%	2,29	1	1,29	0,80

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT .

Neste grupo de 7 itens, os dados evidenciam uma elevada divergência nas percepções dos docentes relativamente ao contributo da observação de aulas para o reconhecimento da qualidade do desempenho. Esta divergência é demonstrada pelo valor das médias próximo de 3, acompanhado por desvios padrão elevados. Embora nos itens 3.1., 3.2. e 3.4., sejam apresentadas opiniões maioritariamente concordantes, estão longe de ser consensuais. No caso do item 3.2., com média 3,20, mas bimodal (2 e 4), revela uma divisão clara entre os níveis de concordância e de discordância, reforçando a ausência de uma posição dominante

entre os inquiridos. A discrepância entre média e moda torna-se ainda mais evidente nos itens 3.6. e 3.7.. No item 3.6, a média de 2,88 é muito diferente da moda (1), revelando que, apesar da média sugerir uma posição intermédia, a resposta mais frequente foi de “discordo totalmente”. O mesmo se verifica de forma ainda mais acentuada no item 3.7., onde a média desce para 2,29 e a moda mantém-se em 1, indicando uma percepção maioritariamente negativa quanto à ideia de que a observação de aulas contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. O item 3.5. também se destaca pelo nível significativo de discordância, sugerindo que muitos docentes não reconhecem na observação de aulas uma correspondência às suas práticas letivas diárias. O coeficiente de Alpha Cronbach é de 0,80, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna elevada.

4.2.5. A importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação.

A tabela 9 apresenta os dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach, relativos a importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação.

Tabela 9
Importância da elaboração do relatório reflexivo de autoavaliação.

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de
	1	2	3	4	5				
4.1. A elaboração do relatório de autoavaliação é fundamental para a reflexão do professor sobre a atividade desenvolvida.	8 19,5%	6 14,6%	4 9,8%	16 39,0%	7 17,1%	3,20	4	1,40	0,66

<p>4.2. O relatório de autoavaliação contribui para que os professores identifiquem as principais componentes para a melhoria da qualidade do seu ensino.</p>	8 19,5%	6 14,6%	7 17,1%	15 36,6%	5 12,2%	3,07	4	1,33	0,66
<p>4.3. A utilização de três páginas no máximo, sem documentos em anexo, é suficiente para a elaboração do relatório de autoavaliação.</p>	5 12,2%	10 24,4%	4 9,8%	16 39,0%	6 14,6%	3,20	4	1,29	0,66
<p>4.4. A ADD, no que diz respeito à componente interna, deve ser feita apenas com base no relatório de autoavaliação.</p>	14 34,1%	14 34,1%	6 14,7%	5 12,2%	2 4,9%	2,20	1 e 2	1,17	0,66
<p>4.5. O plano de formação da Escola contempla as necessidades de formação identificadas pelos docentes nos relatórios de autoavaliação.</p>	4 9,8%	9 22,0%	8 19,5%	14 34,1%	6 14,6%	3,22	4	1,22	0,66

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT .

No conjunto de itens referentes à importância da elaboração do relatório de autoavaliação, a análise das médias mostra que se situam maioritariamente em torno do valor 3, o que aponta para uma posição intermédia dos inquiridos, sem consenso, devido aos elevados valores dos desvios padrão que evidenciam uma considerável dispersão de respostas, indicativo de percepções diferenciadas. Destaca-se também, a não coincidência entre médias e modas em diversos itens, o que reforça a existência de percepções polarizadas. Em alguns casos, apesar da média indicar neutralidade, a moda revela uma maior concentração de respostas na discordância ou na concordância parcial. Nos itens 4.1, 4.2, 4.3 e 4.5 observa-se que a resposta “concordo parcialmente” é a mais frequente, o que pode indicar uma tendência ligeiramente favorável ao reconhecimento do valor do relatório de autoavaliação. No entanto, esta concordância não é suficientemente expressiva pois as respostas mantêm-se distribuídas por todos os níveis da escala de Likert, o que mostra que os docentes não têm uma posição unificada sobre a relevância desta prática. No item 4.4., a ADD, no que diz respeito à componente interna, deve ser feita apenas com base no relatório de autoavaliação, a opinião da maioria dos professores é discordante, posição evidenciada pela média mais baixa, e por se bimodal, valores 1 e 2, situados nos níveis de discordância. O coeficiente de Alpha Cronbach é de 0,66, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna aceitável.

4.2.6. Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional.

A tabela 10 apresenta os dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach, relativos ao contributo da ADD para o desenvolvimento profissional.

Tabela 10
Contributo da ADD para o desenvolvimento profissional.

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
5.1. A ADD incentiva a inovação e a melhoria das práticas letivas.	12 29,2%	7 17,1%	4 9,8%	16 39,0%	2 4,9%	2,73	4	1,90	0,93
5.2. A ADD promove o trabalho colaborativo entre professores.	13 31,8%	12 29,2%	6 14,6%	9 22,0%	1 2,4%	2,34	1	1,48	0,93
5.3. A ADD promove a prática reflexiva por parte do avaliado.	8 19,5%	10 24,4%	3 7,3%	17 41,5%	3 7,3%	2,93	4	1,77	0,93

5.4. O feedback recebido no âmbito da ADD (a avaliação global do desempenho docente) contribui para melhorar o desempenho profissional do avaliado.	8 19,5%	11 26,8%	7 17,1%	11 26,8%	4 9,8%	2,80	2 e 4	1,71	0,93
5.5. A avaliação por pares internos (avaliadores internos) contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.	8 19,5%	13 31,8%	6 14,6%	8 19,5%	6 14,6%	2,78	2	1,88	0,93
5.6. A avaliação por pares externos (avaliadores externos) potencia o desenvolvimento profissional dos professores.	7 17,0%	13 31,7%	9 22,0%	8 19,5%	4 9,8%	2,73	2	1,55	0,93

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT.

Relativamente ao conjunto de itens relacionados com ADD e desenvolvimento profissional, a análise dos resultados mostra uma distribuição de respostas marcadamente heterogénea. As médias dos cinco itens situam-se, em geral, próximas do ponto médio da escala de Likert (3), indicando uma perceção globalmente moderada, no entanto, estes valores médios são acompanhados por desvios padrão elevados, o que evidencia divergência de opiniões entre os professores inquiridos. Nos itens 5.1. e 5.3. o valor da moda é 4, o que mostra uma concordância parcial, mas essa tendência não é suficiente para afirmar a existência de consenso pois os valores das médias são 2,73 e 2,93, respetivamente, próximos do valor 3 que nos indica “não discordo nem concordo”. O

item 5.5. que apresenta uma média inferior a 3 (2,78), acompanhada de uma moda de 2, “discordo parcialmente”, sugere que uma parte significativa dos docentes não reconhece na ADD um contributo efetivo para o seu crescimento profissional. Mais uma vez, o item 5.4., com média 2,80, mas bimodal (2 e 4), revela uma divisão clara entre os níveis de concordância e de discordância, reforçando a divisão de perceções no que diz respeito ao feedback no âmbito da ADD contribuir para melhorar o desempenho profissional do avaliado. Neste conjunto de itens, o item 5.2. é o que apresenta um menor desvio padrão com uma média de 2,34 e uma moda de valor 1, mostrando que os inquiridos revelam alguma consistência na discordância sobre a promoção do trabalho colaborativo entre professores durante a ADD. O coeficiente de Alpha Cronbach é de 0,93, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna muito elevada.

4.2.7. Contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.

A tabela 11 apresenta os dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach, relativos ao contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.

Tabela 11

Contributo da ADD para a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos.

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
6.1. A ADD avalia as competências profissionais do professor.	12 29,2%	9 22,0%	4 9,8%	14 34,1%	2 4,9%	2,63	4	1,34	0,86

6.2.A ADD regula a qualidade do serviço educativo.	13 31,7%	10 24,4%	6 14,6%	11 26,9%	1 2,4%	2,44	1	1,25	0,86
6.3.A ADD está relacionada com o sucesso das aprendizagens dos alunos.	17 41,5%	14 34,1%	6 14,6%	4 9,8%	0 0,0%	1,93	1	0,97	0,86
6.4. A ADD deve ser considerada na elaboração do projeto educativo da Escola.	7 17,1%	4 9,8%	9 22,0%	14 34,0%	7 17,1%	3,24	4	1,32	0,86
6.5. A ADD deve ser considerada na autoavaliação da Escola.	8 19,5%	4 9,8%	7 17,1%	12 29,2%	10 24,4%	3,29	4	1,44	0,86

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT .

Relativamente a esta temática continua a tendência das respostas dispersas com valores de desvio padrão elevados e valores da média afastados da moda. De salientar o item 6.3. que afirma, a ADD está relacionada com o sucesso das aprendizagens dos alunos, com o desvio padrão mais baixo de todo o IQ (0,97), apresentando ainda, uma média de 1,93 e uma moda de 1, estes valores apontam para uma perceção de discordância e de consenso por parte dos docentes. Já os itens 6.1. e 6.2. apresentam médias de 2,63 e 2,44, respetivamente, e desvios padrão elevados (1,34 e 1,25), o que revela a dispersão das respostas. Apesar da moda no item 6.1. ser 4 “concordo parcialmente”, a média encontra-se abaixo do valor médio da escala, o que demonstra ausência de consenso e uma distribuição equilibrada entre concordância e discordância. O mesmo se aplica ao item 6.2. Em contraste, os itens 6.4. e 6.5. apresentam médias mais elevadas (3,24 e 3,29) e moda 4, refletindo uma perceção relativamente mais favorável à integração da ADD nos processos institucionais, como a elaboração do projeto educativo e autoavaliação da Escola. Ainda assim, os desvios padrão nestes itens de 1,25 e 1,28

indicam que as opiniões continuam divididas. O coeficiente de Alpha Cronbach é de 0,86, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna elevada.

4.2.8. As potencialidades e as fragilidades do modelo da ADD.

A tabela 11 apresenta os dados de frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, desvio padrão e Alpha de Cronbach, relativos às potencialidades e fragilidades do modelo de ADD.

Tabela 12
Potencialidades e as fragilidades do modelo da ADD.

Item	Nível de Concordância					Média	Moda	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
	1	2	3	4	5				
7.1. Existe atualmente uma maior consciencialização por parte dos professores sobre a importância da ADD.	7 17,1%	5 12,2%	9 22,0%	19 46,3%	1 2,4%	3,05	4	1,17	0,80
7.2. A ADD é encarada pelos professores numa perspectiva formativa.	15 36,6%	13 31,7%	5 12,2%	7 17,1%	1 2,4%	2,17	1	1,17	0,80

<p>7.3. A observação de aulas é um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores.</p>	<p>9 22,0%</p>	<p>7 17,1%</p>	<p>5 12,2%</p>	<p>15 36,5%</p>	<p>5 12,2%</p>	<p>3,00</p>	<p>4</p>	<p>1,38</p>	<p>0,80</p>
<p>7.4. No âmbito da avaliação interna, seria útil a observação de aulas com caráter informal e sistemático, realizada por pares internos.</p>	<p>7 17,1%</p>	<p>2 4,9%</p>	<p>6 14,6%</p>	<p>15 36,6%</p>	<p>11 26,8%</p>	<p>3,51</p>	<p>4</p>	<p>1,38</p>	<p>0,80</p>
<p>7.5. Os avaliadores possuem competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de avaliação do desempenho docente.</p>	<p>8 19,5%</p>	<p>8 19,5%</p>	<p>14 34,1%</p>	<p>9 22,0%</p>	<p>2 4,9%</p>	<p>2,73</p>	<p>3</p>	<p>1,15</p>	<p>0,80</p>
<p>7.6. A gestão da bolsa de avaliadores externos por parte do Centro de Formação e Associação de Escolas vem fomentar o rigor e a transparência na ADD.</p>	<p>6 14,6%</p>	<p>4 9,8%</p>	<p>13 31,7%</p>	<p>10 24,4%</p>	<p>8 19,5%</p>	<p>3,24</p>	<p>3</p>	<p>1,28</p>	<p>0,80</p>

<p>7.7. A apresentação de reclamação pelo docente avaliado é condicionada pelo receio de vir a ser prejudicado na sua situação profissional.</p>	<p>8 19,5%</p>	<p>3 7,3%</p>	<p>1 2,4%</p>	<p>15 36,6%</p>	<p>14 34,2%</p>	<p>3,59</p>	<p>4</p>	<p>1,50</p>	<p>0,80</p>
<p>7.8. A ADD permite a monitorização da qualidade do ensino por parte do Ministério da Educação, orientada para uma prestação de contas.</p>	<p>15 36,6%</p>	<p>10 24,4%</p>	<p>7 17,1%</p>	<p>8 19,5%</p>	<p>1 2,4%</p>	<p>2,27</p>	<p>1</p>	<p>1,21</p>	<p>0,80</p>
<p>7.9. A fixação dos percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom, decorrentes dos resultados da avaliação externa das Escolas estabelece elevados padrões de rigor e exigência na aplicação do modelo de ADD.</p>	<p>20 48,8%</p>	<p>7 17,1%</p>	<p>5 12,2%</p>	<p>8 19,5%</p>	<p>1 2,4%</p>	<p>2,10</p>	<p>1</p>	<p>1,27</p>	<p>0,80</p>

<p>7.10. A fixação dos percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom, constitui um prémio incentivador do desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas essenciais ao sucesso educativo.</p>	<p>18 43,8%</p>	<p>9 22,0%</p>	<p>5 12,2%</p>	<p>9 22,0%</p>	<p>0 0,0%</p>	<p>2,12</p>	<p>1</p>	<p>1,19</p>	<p>0,80</p>
<p>7.11. A fixação de percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom, permite a diferenciação dos desempenhos dos melhores profissionais.</p>	<p>20 48,8%</p>	<p>10 24,4%</p>	<p>6 14,6%</p>	<p>5 12,2%</p>	<p>0 0,0%</p>	<p>1,90</p>	<p>1</p>	<p>1,05</p>	<p>0,80</p>
<p>7.12. A existência de vagas para progressão aos 5º e 7º escalões da carreira condiciona a atribuição de Excelente e Muito Bom.</p>	<p>5 12,2%</p>	<p>1 2,4%</p>	<p>2 4,9%</p>	<p>6 14,6%</p>	<p>27 65,9%</p>	<p>4,20</p>	<p>5</p>	<p>1,37</p>	<p>0,80</p>

Escala: 1. DT 2. DP 3. ND/NC 4. CP 5. CT .

Os professores do CFAECAN inquiridos concordam maioritariamente com a afirmações dos itens 7.1., 7.3. e 7.4. e 7.7.. A maior concordância é obtida em relação ao item 7.12., a existência de vagas para progressão aos 5º e 7º escalões da carreira condiciona a atribuição de Excelente e Muito Bom, com moda 5. Os itens, 7.8., 7.9., 7.10., e 7.11., relacionados com a fixação de percentis máximos são os que obtém maiores níveis

de discordância neste conjunto. A opinião dos participantes no estudo também é maioritariamente discordante em relação ao item 7.2., a ADD é encarada pelos professores numa perspetiva formativa. Neste último conjunto de itens temos os únicos 2 de todo o questionário com um valor de moda 3, ou seja, um número maior de inquiridos responde “não discordo nem concordo” relativamente ao item 7.5., os avaliadores possuem competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de ADD, e ao item 7.6., a gestão da bolsa de avaliadores externos por parte do CFAE vem fomentar o rigor e a transparência na ADD. Nestes dois últimos itens, os valores demonstram, por um lado posições prudentes, com o valor de moda 3, e posições diferentes com dispersão de respostas pela escala considerada. O coeficiente de Alpha Cronbach é de 0,80, de acordo com o valor apresentado consideramos que esta escala tem uma consistência interna elevada.

6. Discussão dos resultados e conclusões

Os constrangimentos e problemas relativos à implementação da ADD já foram identificados em investigações anteriores (Queiroga, 2015; Vaz, 2019; Macedo, 2022; Oliveira, 2022). Neste capítulo apresentamos um estudo que nos permite conhecer as perceções dos professores das Escolas e Agrupamentos de Escolas associadas do CFAECAN sobre o modelo atual de ADD, com recurso a uma escala de opinião que nos ajuda a perceber quais os aspetos onde temos maior ou menor concordância relativamente ao regime implementado. Com este estudo não pretendemos encontrar conclusões generalizadas, pois estudamos o contexto de cinco Escolas/ Agrupamentos num determinado período, em que uma condição que as une, é pertencerem ao mesmo CFAE.

Os avaliadores internos e externos devem pertencer, segundo a opinião dos inquiridos, ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, do nosso ponto de vista, foram tidas em conta as competências científicas e pedagógicas, nomeadamente no parâmetro científico que diz respeito aos conteúdos disciplinares lecionados.

A análise dos níveis de concordância também nos permite inferir que o escalão da carreira em que se encontra o avaliador interno ou externo é mais valorizado do que a formação em supervisão pedagógica ou gestão escolar. As respostas são mais concordantes se o avaliador estiver num escalão superior ao do avaliado do que se tiver formação, uma vez que é colocada a hipótese de não se considerar a variável escalão. Outro requisito que é valorizado nos avaliadores interno e externo é a

experiência profissional em supervisão pedagógica. Os respondentes validam que os seus avaliadores, interno e externo, sejam os seus pares, que têm mais anos letivos de serviço docente e que são detentores de experiência profissional em supervisão.

Em relação à avaliação externa, os participantes no estudo concordam que esta seja feita pelos seus pares, desde que, os avaliadores externos não exerçam funções na mesma escola do avaliado. A concordância é maioritária quando se afirma que o avaliador externo deve ser professor noutra escola do CFAE. Somos da opinião de que estes resultados são explicados pelo que já foi anteriormente concluído no estudo realizado por Queiroga (2015, p.418), “a implementação da avaliação pelos pares externos é vantajosa, pelo facto de o avaliador ser uma pessoa externa e neutra a escola/agrupamento do professor avaliado, o que acarreta um desconhecimento e aparente inexistência relacional entre ambos”.

Já o posicionamento das opiniões de resposta, em relação à possibilidade de o avaliador externo ser um inspetor do IGEC, é quase na totalidade de discordância. Quanto à possibilidade de ser um docente do ensino superior, especializado em supervisão pedagógica ou gestão escolar, também reúne maioritariamente um parecer desfavorável. Seguimos na linha de pensamento de Flores e Machado (2022), que defendem que a avaliação pelos pares é uma característica fundamental do modelo de ADD português.

Relativamente ao modo como a supervisão pedagógica deve ser realizada pelos avaliadores, temos um conjunto de afirmações onde obtemos os maiores níveis de concordância de todo o IQ. Deduzimos, no nosso entender com base nos resultados, que os inquiridos atribuem especial relevância às práticas de reflexão conjunta, como a análise dos referenciais e instrumentos utilizados na ADD, a implementação de práticas que forneçam feedback com o objetivo de fomentar a melhoria de fragilidades, também valorizam a existência de momentos de avaliação formativa.

Diversas investigações sobre supervisão identificam as características que um supervisor de qualidade deve possuir. Deve ter uma forte credibilidade como profissional e deve possuir as competências de relação interpessoal e comunicação, pois uma boa supervisão deve ser centrada na “colaboração, no apoio e no aconselhamento” (Reis, 2011, p.17). O que vem ao encontro das perceções dos inquiridos.

No conjunto de afirmações sobre a supervisão destaca-se o item “o avaliador externo deve reunir com o avaliado para prepararem a aula a

observar” com opiniões dispersas pela escala, apesar da maior incidência na discordância.

Os professores do CFAECAN, concordam na sua maioria, que a observação de aulas é um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores, sendo indispensável para a avaliação da qualidade da componente científica e pedagógica. Já em relação ao período de observação de aulas, de 180 minutos, é considerado insuficiente. Também percebemos que a maioria dos inquiridos consideram que as práticas letivas observadas não traduzem as práticas diárias do avaliado e que a observação de aulas não contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos. No entanto, num dos itens é colocada a hipótese de, no âmbito da avaliação interna, ser útil a observação de aulas com caráter informal e sistemático, realizada por pares internos, o que obtém a concordância dos respondentes. Abre-se a possibilidade de se pensar em mais momentos de observação de aulas, sem fins classificativos. Segundo Queiroga (2015), a análise de aulas representa uma valiosa abordagem para capacitar professores, revelando-se como um meio de formação, que estimula a evolução das práticas pedagógicas e educativas, transformando-se as escolas em ambientes colaborativos. Este processo transcende a mera avaliação do desempenho com objetivos de atribuição de notas.

De uma forma global, é nosso entendimento, que não é atribuída especial importância à elaboração do relatório de autoavaliação. Os docentes do CFAECAN que participaram discordam que a ADD, no que diz respeito à componente interna, seja feita apenas com base no relatório de autoavaliação. Macedo (2022, p.294) propõe na sua investigação que o referido relatório seja substituído por “atividades colaborativas e reflexivas, como apresentações de pequenas investigações, sobre temas específicos a pequenos grupos de professores, ou, ainda, a dinamização e apresentação de projetos para a comunidade escolar”.

No que diz respeito ao contributo da ADD para o desenvolvimento profissional, embora alguns docentes valorizem a prática reflexiva e a utilidade do processo, a maioria não reconhece um impacto claro na melhoria das suas práticas letivas, no trabalho colaborativo ou na inovação pedagógica. Esta ambivalência é também visível na forma como os professores avaliam o papel dos avaliadores internos e externos e o valor formativo do feedback recebido no âmbito do processo avaliativo. A análise global dos dados permite afirmar que, as perceções dos professores são marcadas por grande diversidade. Em muitos casos, verifica-se uma ausência de consenso, com médias próximas do ponto

intermédio da escala de Likert e desvios padrão elevados. Esta dispersão revela opiniões distintas e, por vezes, contraditórias, o que dificulta a formulação de conclusões generalizadas ou inequívocas.

De forma significativa, há uma tensão entre o valor atribuído à avaliação formativa, enquanto princípio, e a percepção de que os mecanismos atualmente implementados não promovem efetivamente esse desenvolvimento. Esta contradição, patente em diversas respostas, aponta para uma desconexão entre os objetivos declarados do modelo de ADD e a sua vivência prática nas escolas.

Importa ainda sublinhar que, no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, é apresentada a intenção de simplificação dos procedimentos da ADD, com processos de trabalho centrados na utilidade da avaliação e no desenvolvimento profissional. No entanto, os resultados deste estudo sugerem que tal intenção ainda não se concretiza plenamente na prática, pelo menos na percepção dos docentes inquiridos.

A publicação da 11ª alteração do ECD e do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 preveem a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos o que no segundo ponto corrobora com a ideia defendida por De Ketele (2010) de que “a qualidade do ensino de um professor avalia-se, desde logo, na medida dos efeitos obtidos com os seus alunos” (p. 26). Segundo o ponto de vista dos inquiridos estes objetivos não estão a ser alcançados com a implementação do modelo da ADD. A maioria dos inquiridos consideram que a ADD não regula a qualidade do serviço educativo, nem está relacionada com o sucesso das aprendizagens dos alunos. Macedo (2022) concluiu que a não existência de uma correlação entre o antes e o depois da avaliação do docente, coloca em causa a qualidade do ensino.

Os professores inquiridos consideram, na sua maioria, que a ADD não avalia as competências profissionais, o que do nosso ponto de vista, poderá estar relacionado com a obtenção de resultados que ficam aquém das expectativas dos avaliados. Segundo um estudo realizado por Vaz (2019, p.522) foi possível caracterizar o perfil profissional do bom professor como sendo aquele que apresenta “competência científica na área de ensino”, “competência pedagógico-didática”, “competência relacional” e “competência reflexiva”, o que implica a necessidade de avaliar competências.

Já em relação a considerar a ADD no Projeto Educativo de Escola/Agrupamento e na autoavaliação da Escola, os inquiridos manifestam maioritariamente a sua concordância. Sendo o Projeto Educativo um documento orientador no qual se explicitam os valores, as metas e as es-

estratégias segundo os quais uma Escola/Agrupamento se propõe cumprir e garantir a sua função educativa, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão de uma Escola, é pertinente que contemple a ADD. Os professores que participaram no estudo concordam com a opinião de Elias (2008) que considera que haja cruzamento da ADD e autoavaliação da Escola.

Relativamente ao último conjunto de itens onde o objetivo era perceber quais seriam as principais potencialidades e fragilidades do atual modelo de ADD, com base nos níveis de concordância.

Constatamos que os inquiridos, na sua maioria, concordam que existe atualmente uma maior consciencialização por parte dos professores sobre a importância da ADD, o que se traduz numa potencialidade. Por outro lado, a maioria dos professores manifesta discordância quanto à ideia de que a ADD seja compreendida numa perspetiva formativa, o que é interpretado como uma das fragilidades do modelo em vigor. Esta constatação corrobora com a conclusão do estudo de Dias (2018), que refere a ausência da vertente formativa na avaliação, principalmente na relação entre avaliadores e avaliados, pois, as “práticas de supervisão pedagógica são muito escassas/pontuais e inconsequentes, dependendo, em grande medida do perfil, atitude e competências (pessoais e profissionais) e formação dos seus interlocutores” (p. 361).

Conseguimos perceber que a maior fragilidade do atual modelo de ADD, na perspetiva dos inquiridos, está na fixação de percentis máximos para as classificações de Excelente e Muito Bom (designados comumente por quotas). A esmagadora maioria dos inquiridos consideram que as quotas decorrentes da avaliação externa das escolas não estabelecem elevados padrões de rigor e exigência na aplicação do modelo de ADD, também não constituem um prémio incentivador de desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas essenciais ao sucesso educativo, e não permitem a diferenciação dos desempenhos dos melhores profissionais. Alguns investigadores concluíram que as quotas são atribuídas aos docentes, não pelo seu desempenho, mas por necessitarem delas para progredir na carreira, o que se traduz em injustiças e riscos à credibilidade do atual modelo de ADD (Macedo, 2022; Oliveira, 2022).

A Constituição da República Portuguesa prevê o direito de qualquer pessoa apresentar uma reclamação em defesa dos seus direitos, mas os professores concordam que a apresentação de reclamação pelo docente avaliado é condicionada pelo receio de vir a ser prejudicado na sua situação profissional.

Importa destacar, o maior posicionamento dos inquiridos no nível 3

da escala, não discordo/nem concordo em relação aos dois itens seguintes: os avaliadores possuem competências e conhecimentos adequados para realizar o processo de Avaliação do Desempenho Docente; a gestão da bolsa de avaliadores externos por parte do Centro de Formação e Associação de Escolas vem fomentar o rigor e a transparência na ADD.

Limitações do estudo e recomendações

Além da restrição temporal, que é um desafio para todos aqueles que se dedicam à pesquisa, a qual por natureza é um processo demorado e requer amadurecimento de ideias, desejamos salientar outros elementos que de certa maneira atuaram como obstáculos à concretização deste projeto.

Fomos confrontados com muitas investigações sobre ADD que teve dois tipos de impacto, um positivo e outro negativo. No primeiro caso permitiu a ampliação do conhecimento e a validação da relevância do tema. O segundo impacto, gerou dificuldades relacionadas com a definição do foco e a pressão para inovar, que só foram ultrapassadas com a organização de um processo estruturado de ideias e a criação de uma pesquisa original e significativa.

O recurso a uma metodologia de natureza quantitativa, apresenta “como desvantagens, o facto de esta ser caracterizada por modelos limitados e estatísticos, simplicidade, distância em relação à realidade e, por vezes, falta de aplicação prática” (Reis, 2018, p.78).

Também é considerada como limitação, a não realização de entrevistas, por falta de tempo, depois de aplicados os inquéritos por questionário, que nos permitissem a triangulação de dados para aprofundar a informação obtida.

Acresce que o estudo se desenvolveu num momento de greves e ações de luta dos professores contra as políticas educativas do governo, pela crescente falta de professores e por diversas razões relacionadas com a carreira docente. O modelo atual de ADD é também um dos motivos da contestação.

No futuro seria pertinente continuar a estudar a mesma problemática, mas com recurso ao método qualitativo, através da realização de entrevistas a avaliados, avaliadores internos, avaliadores externos e Diretor do CFAE.

Também seria de todo o interesse aprofundar, teórica e empiricamente, a perceção de muitos professores de que a ADD não contribui para o seu desenvolvimento profissional, algo antagónico com a pretensão

que se encontra plasmada no Preâmbulo do D.R. n.º26/2012, nomeadamente, “uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional”.

6. Referências Bibliográficas

- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P., Alves, & E. A., Machado (Org.), O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente. (pp. 89-108). Areal Editores.
- Blog DeAr Lindo. (2023, 9 de janeiro). ADD, Uma Inutilidade Cancerígena. <https://www.arlindovsky.net/2023/01/add-uma-inutilidade-cancerigena-antonio-paulo-costa/>
- Ceartil, M. (2006). Gestão e desenvolvimento de competências (2ªed.). Edições Sílabo.
- Contreras, N., & González, I. (2021). Likert scale validation results using traditional approach and new recommendations contrast. *Revista espácios*, 42 (16), 61-78. <https://revistaespacios.com/a21v42n16/a21v42n16p05.pdf>
- De Ketele, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: Postura de controlo ou postura de reconhecimento?. In M. P., Alves, & E. A., Machado (Org.), O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente. (pp. 13-31). Areal Editores.
- Dias, P. A. (2013). Observação de aulas em contexto de ADD: função classificatória ou emancipatória da classe docente?. *Gestão e Desenvolvimento*, (21), 289-304. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.252>
- Dias, P. G. A. M. (2018). Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional na Avaliação de Desempenho Docente: Perceções de Avaliadores e Avaliados. [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/83588>
- Elias, F. (2008). A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes. Fundação Manuel Leão.
- Flores, M.A., Machado, E.A. (2022). Teacher Evaluation in Portugal 12 Years Later: Critical Issues and Possible Directions. In J., Man-

- zi, Y., Sun, M. R., García, (Eds) *Teacher Evaluation Around the World. Teacher Education, Learning Innovation and Accountability* (pp. 245-270). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13639-9_11
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação - da concepção à realização*. Lusociencia.
- Gonçalves, M. H., & Melão, N. F. (2014). A avaliação de desempenho docente na perspetiva dos diretores escolares: um estudo empírico. *Gestão E Desenvolvimento*, (22), 165-190. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2014.262>
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. C. (2012). Avaliação de desempenho docente: políticas e experiências dos professores. In L.C.V. Pizzi, A. A. Lopes (Org.), *Trabalho de Formação Docente: Saberes e práticas em diferentes contextos*. (pp. 13-42). Edufal.
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. UA Editora. https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf
- Macedo, M., & Paixão, F. (2020). Da avaliação do desempenho docente ao desenvolvimento profissional do professor: perceções dos atores envolvidos. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 339-358. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.30702>
- Macedo, M. R. G. (2022). *Reconstruindo o sentido da avaliação do desempenho docente através do desenvolvimento profissional do professor*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Ria repositório institucional. <http://hdl.handle.net/10773/33875>
- Machado, E. A., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (1), 73-93. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_4
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 4(1), 65-90. <https://doi.org/10.14417/lp.763>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5ªed.). Longman.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Oliveira, F. J. C. R. (2022). *O (Des)Contributo do Atual Sistema de Ava-*

- liação de Desempenho Docente no DesENVOLVIMENTO Profissional [Dissertação de Mestrado, Politécnico do Porto]. Repositório P. Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/20724>
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista Pedagógica*, 5(17), 8-12. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html#copyright
- Queiroga, L. C. A. (2015). Avaliação do Desempenho Docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/29440>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - trajetos*. Gradiva.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 2*. Ministério da Educação. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Reis, F. L. (2018). *Investigação científica e trabalhos académicos-guia prático*. Edições Sílabo.
- Rodrigues, N., & Martins, M. (2018). Utilidade da ADD: Critérios para o desenvolvimento profissional e institucional. *Gestão e Desenvolvimento*, (26), 223-244. <https://doi.org/10.7559/gestaoedevolvimento.2018.664>
- Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Fundação Manuel Leão.
- Silva, C. (2017). Competências docentes e o perfil profissional dos professores. In M. A., Flores, M. A., Moreira, L., Oliveira, & D., Mesquita (Orgs.). *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] com- texto de trabalho)* (pp. 117-127). Universidade do Minho, Instituto de Educação / Centro de Investigação em Estudos da Criança. <https://hdl.handle.net/1822/47167>
- Vaz, A. R. C. P. N. (2019). *Avaliação do Desempenho Docente - Sentidos e Desafios na Perspetiva de Professores* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/25458>

LEGISLAÇÃO

- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, nº 237. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, nº 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Lei n.º 66-B/2007 da Assembleia da República. (2007). Diário da República: I Série, nº 250. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2007-34446375>
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I Série, nº 7. <https://data.dre.pt/eli/decregul/2/2008/01/10/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 75/2010 do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: I Série, nº 120. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2010/06/23/p/dre/pt/html>
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010 do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: I Série, nº 120. <https://data.dre.pt/eli/decregul/2/2008/01/10/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 41/2012 do Ministério da Educação. (2012). Diário da República: I Série, nº 37. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, nº 37. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/26-2012-542995>
- Despacho Normativo n.º 24/2012 do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. (2012). Diário da República: II Série, nº 208. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/24-2012-3293885>
- Despacho n.º 12567/2012 dos Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Pública e do Ensino e da Administração Escolar. (2012). Diário da República: II Série, nº 187. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/12567-2012-1584033>
- Despacho n.º 13981/2012 do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. (2012). Diário da República: II Série, nº 208. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/13981-2012-3293884>
- Portaria n.º 29/2018 dos Ministérios das Finanças e da Educação. (2018). Diário da República: I Série, nº 16. <https://dre.pt/dre/detalhe/>

9

CAPÍTULO



Capítulo 2 - UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA NO DISTRITO DE LEIRIA. CASO DA GESTÃO DO CURRÍCULO: ENSINO EXPERIMENTAL DAS CIÊNCIAS - RECOMENDAÇÕES PARA A GESTÃO DAS ESCOLAS

Ana Freire e Isabel Rebelo

1. Introdução

O ensino experimental das ciências tem vindo a assumir um papel de crescente relevância nas políticas educativas, tanto a nível nacional como internacional. O reconhecimento do seu potencial contributo para o desenvolvimento de competências essenciais ao aluno do século XXI reforça a importância de uma educação científica promotora de pensamento crítico, cidadania participativa e literacia científica. Simultaneamente, constitui uma dimensão estruturante para o desenvolvimento vocacional dos estudantes que pretendam prosseguir carreiras em áreas científicas.

A necessidade de preparar os alunos para lidar com a imprevisibilidade do mundo atual decorre da perceção da velocidade das transformações sociais, económicas e tecnológicas. Nesse sentido, a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) assume prioridades e compromissos, a partir da proposta de um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), assumidos como referenciais para um futuro justo, próspero e sustentável para todos (Silva, 2018). Cohen e Fradique (2018), referem que uma das preocupações da educação deverá ser a preparação dos alunos para profissões de futuro, recorrendo a tecnologias que ainda não foram inventadas, levando-os a pensar e a reagir perante a imprevisibilidade. Em conformidade, a educação formal (designadamente em ciências) assume responsabilidades na preparação de cidadãos que venham a ser capazes de enfrentar os desafios do presente e do futuro. A educação centrada no desenvolvimento de competências insta a repensar práticas pedagógicas e a questionar os modelos de avaliação das aprendizagens. Nesse contexto são desencadeados mecanismos de acompanhamento e monitorização das instituições de educação e ensino, postos em prática pela entidade reguladora

da educação, nomeadamente o Ministério da Educação (ME) através da IGEC, sob a premissa que o acompanhamento regular e contínuo do trabalho realizado na Educação Pré-Escolar (EPE), nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e no Ensino Secundário (ES), desencadeia reflexões sobre as práticas, podendo conduzir a melhorias efetivas da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

Assumindo que as atividades experimentais são responsáveis pela promoção de níveis mais elevados na qualidade das aprendizagens, a atividade Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências (GCEEC), inserida no Programa de Acompanhamento do Plano de Atividades da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), pretende, através da observação e acompanhamento da ação educativa, conhecer e acompanhar o trabalho de base laboratorial, experimental e de campo, no Ensino das Ciências (EC) em contexto de sala de atividades/aula, existentes na EPE e nos 1.º e 2.º CEB (IGEC, 2017) e também no 3.º CEB, desde 2018 (IGEC, 2020).

O referido programa de acompanhamento da IGEC inclui atividades interventivas, do tipo avaliação formativa, podendo as escolas implementar ações, numa perspetiva de melhoria contínua, decorrentes da observação e acompanhamento da IGEC. Neste contexto, a atividade GCEEC visa implementar ações de melhoria no âmbito das ciências. De acordo com Luís Capela, Inspetor-Geral da Educação e Ciência, esta atividade deve assumir-se como um “fator determinante para a melhoria das aprendizagens e do funcionamento global das nossas instituições de educação e ensino” (IGEC, 2014, p. 6).

No pressuposto de que a avaliação é reguladora das práticas, nos vários níveis do sistema educativo em que é realizada, “permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, ponto 2), interessa conhecer as dimensões e aspetos relativos às práticas de ensino experimental valorizados pela IGEC naquele programa de acompanhamento, já que serão usados pelas escolas, na sequência dos relatórios produzidos, como referência para a análise das suas práticas e na conceção e implementação de planos de melhoria.

Com o objetivo de conhecer e analisar as dimensões valorizadas pela IGEC, no âmbito das práticas de ensino experimental das ciências, delimitou-se uma investigação numa metodologia de pesquisa assente num paradigma qualitativo-interpretativo, em que a informação a analisar foi obtida de fontes documentais (Bogdan & Biklen, 1994), e submetida

a uma análise de conteúdo (Bardin, 2016). Numa primeira fase foi feita uma recolha sistemática de dados, através da análise documental das oito planificações anuais e dos quatro relatórios anuais, elaborados pela IGEC, relativos ao acompanhamento da GCEEC. A análise exploratória a todos os 138 relatórios de acompanhamento da IGEC na atividade GCEEC de todos os 138 agrupamentos do país acompanhados na atividade, permitiu constituir o corpus do estudo.

De seguida foram selecionados os agrupamentos de escola do distrito de Leiria onde, de entre o grande número de agrupamentos acompanhados, um elaborou um plano de melhoria para o ensino experimental das ciências. A informação recolhida a partir das referidas planificações da IGEC e da análise que se lhe seguiu foi cruzada e comparada com os relatórios globais e com os relatórios de agrupamento elaborados pela IGEC, após acompanhamento.

Por último foi feita recolha e análise documental do plano de melhoria para o EEC elaborado pelo agrupamento em estudo, para assim perceber como foram apropriadas e operacionalizadas as recomendações da IGEC.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Ensino das Ciências

“O mundo académico luta há 30 anos para ultrapassar a fragmentação dos conteúdos e as técnicas de memorização dos conhecimentos presentes no ensino tradicional e conservador da escola, apostando no desenvolvimento das metodologias ativas” (Mota & Rosa, 2018, p. 273).

As autoras partem do pressuposto de que é através da investigação, da exploração e da resolução de problemas que se promove, no aluno, uma atitude mais responsável e ativa face à aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação.

A rápida evolução e desenvolvimento científico e tecnológico, a nível mundial, fundamenta a necessidade da alfabetização científica (Schnetzler, 2002), que tem vindo a ser assumida como a grande finalidade da educação científica e, em particular, do EC. Também Hodson (2002) defende esta perspetiva, ao afirmar que, desde a segunda metade da década de 90, grande parte das discussões sobre o Ensino da Ciência têm como foco a literacia científica, abordando o conceito, a sua relevância tanto social quanto individual, e como alcançá-la. Da mesma forma, Rebelo (2004) reforça essa ideia, ao destacar que “O desenvolvimento da literacia científica dos alunos é reconhecido como uma finalidade edu-

cativa contemporânea” (Rebello, 2004, p. 56).

Nos relatórios do Programme for International Student Assessment (PISA) menciona-se literacia científica como um referencial de habilidades e conhecimentos científicos essenciais a desenvolver pelos alunos, sendo feitas comparações internacionais nessa área.

2.2. Trabalho Prático, Trabalho Laboratorial, Trabalho de Campo e Trabalho Experimental

Considerados equivalentes por alguns autores, parecendo representar a mesma realidade, a definição de cada um destes termos não reúne consenso, sendo vulgar encontrar a denominação trabalho prático em situações que dirão respeito à realização de experiências (demonstrativas, sensoriais), em vez de trabalho experimental; também alguns trabalhos laboratoriais são comumente e erroneamente apelidados de trabalho experimental (Leite, 2001). Procura-se aqui clarificar os conceitos mencionados e estabelecer as relações existentes entre eles, tendo como referência as conceções de Dourado (2001) e de Leite (2001), que são as assumidas pela IGEC nos relatórios de acompanhamento na GCEEC. Assim, e de acordo com estes autores,

- Trabalho prático inclui todas as atividades em que o aluno esteja envolvido de forma ativa, sejam estas de pesquisa de informação em diferentes fontes, de resolução de exercícios e problemas de “papel e lápis”, atividades com recurso a simulações informáticas entre outras. Neste âmbito, trabalho prático inclui ainda trabalho laboratorial, trabalho de campo e trabalho experimental.

Dourado (2001) assume que trabalho laboratorial e trabalho de campo se enquadram nos trabalhos práticos realizados pelos alunos recorrendo a “procedimentos científicos com características diferentes (observação, formulação de hipóteses, realização de experiências, técnicas manipulativas, elaboração de conclusões, etc.)” (Dourado, 2001, p. 14), diferenciando-se um do outro pelo local onde decorre a atividade:

- trabalho laboratorial é aquele que recorre à utilização de materiais de laboratório, podendo ser realizado tanto num laboratório como numa sala de aula convencional, tendo em consideração as regras de segurança para a sua realização.

- trabalho de campo tem lugar ao ar livre, onde os fenómenos ocorrem naturalmente.

- respeitante ao trabalho experimental, Leite (2001) considera que enquadra as atividades práticas envolvendo controlo e manipulação de variáveis, podendo ser laboratoriais ou de campo, sendo integrador das outras tipologias.

2.3. Competências do aluno para o século XXI (PASEO)

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2017, p. 10).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), orientado em sete princípios (Martins et al., 2017), aspira a um aluno autónomo, com elevada flexibilidade cognitiva, com inteligência e controle emocional, pensamento criativo e crítico desenvolvidos, competências de comunicação eficiente, capacidades de colaboração, coordenação, planeamento e de gestão do tempo, sendo capaz de tomar decisões e resolver problemas complexos (ibidem). Estas competências, resultantes de “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (ibidem, p. 19), devem relacionar-se com os valores Responsabilidade e integridade, Excelência e exigência, Curiosidade, reflexão e inovação, Cidadania e participação, Liberdade. Não sendo estanques nem do domínio de áreas curriculares específicas, destacam-se as seguintes competências que terão uma relação mais estreita com as ciências: competências na área de Saber Científico, Técnico e Tecnológico, uma vez que dizem respeito à compreensão de fenómenos científicos e técnicos e às suas aplicações conscientes em termos éticos, sociais, económicos e ecológicos; as competências na área do Raciocínio e resolução de problemas, que mobilizam os processos lógicos de raciocínio para aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento, de forma a encontrar respostas a uma nova situação, com estratégias que poderão levar à formulação de novas questões; as competências na área do Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, que pressupõem a observação, identificação e análise, de forma a entender a informação, as experiências e as ideias, avaliando resultados e concluindo de forma fundamentada; as competências de Linguagens e Textos e de Informa-

ção e Comunicação, na medida em que as ciências assumem códigos e normas linguísticas próprias e específicas, recorrendo a instrumentos diversificados de pesquisa e de comunicação, e as competências de Bem-estar, Saúde e Ambiente (Martins et al, 2017). Dada a pluralidade de fatores que influenciam o processo de aprendizagem, na área das ciências o Ensino Experimental das Ciências pode responder adequadamente ao desenvolvimento de competências diversificadas nas crianças e nos alunos.

2.4. Enquadramento Curricular da Educação em Ciências na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Se, até ao início do século XXI, havia pouco investimento na educação científica nos primeiros anos de escolaridade (OCDE, 2006), o reconhecimento que a mesma é essencial ao desenvolvimento humano, e que o seu acesso, a partir de uma idade muito precoce, é um direito (UNESCO, 2003), as OCEPE, homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, trazem um reforço para a educação em ciências, patente numa das três Áreas de Conteúdo das OCEPE: a Área do Conhecimento do Mundo procura sensibilizar as crianças para as diversas ciências, de forma articulada, permitindo uma melhor compreensão do mundo envolvente. Tendo como fundo a curiosidade natural da criança e o seu insaciável desejo de compreender os “porquês”, as OCEPE de 2016 procuram que a criança não só aprofunde o que já conhece, relacionando conhecimentos e comunicando as suas descobertas às outras crianças e educador, com alargamento aos familiares, meio e sociedade, mas também que tome contacto com novas situações que suscitem curiosidade e interesse pela exploração e pela descoberta, desenvolvendo teorias e construindo o conhecimento do mundo que a rodeia, numa dinâmica de interações entre criança, grupo, família, meio e sociedade (Silva, et al., 2016). Preconiza-se uma promoção de atitudes investigativas e científicas nas crianças, o que implica, por parte das lideranças, uma maior atenção aos espaços e recursos disponibilizados para a concretização dos propósitos das OCEPE, devendo também ser apontadas e providenciadas as necessidades de oferta de formação contínua dos educadores, permitindo-lhes desenvolver as competências nas áreas das ciências, visto que, na sua base, carecem de formação científica específica.

Aprendizagens Essenciais no Ensino Básico e o Ensino das Ciências

Desde os finais do século XX que Portugal reorganiza o currículo de ciências do EB, atuando ao nível do 1.º CEB no sentido de incrementar a literacia científica nos alunos, sendo notório o reconhecimento da importância educativa da componente das Ciências Experimentais da área de Estudo do Meio.

A organização curricular e os programas do 1.º CEB salientavam que as crianças acumulam experiências e saberes através do contacto com o meio, devendo a escola “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101), sendo reforçado que as atividades experimentais geradas como atividades de investigação e adequadas aos contextos de aprendizagem, adaptadas à faixa etária, deviam contribuir para as aprendizagens significativas, incrementando o conhecimento científico dos alunos.

Elaboradas tendo como referência o PASEO e os referidos programas do 1.º CEB, as Aprendizagens Essenciais (AE) de Estudo do Meio (2018) abarcam as aprendizagens fundamentais à construção do conhecimento e ao desenvolvimento de processos cognitivos e de atitude científica e experimental. Organizando-se com base nas dimensões CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), intentam desenvolver, pelo aluno, um conjunto de competências em diversificadas áreas do saber, tais como Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia, devendo os processos de ensino partir do conhecimento prévio, interesses e necessidades dos alunos, valorizando situações e questões do quotidiano e de âmbito local. Articuladas com o PASEO, as AE atribuem às escolas a responsabilidade de criar as condições que levem os alunos a desenvolver uma cultura científica conducente à compreensão, tomada de decisões e sentido crítico, que permitam intervir fundamentadamente no meio natural e social e tomar decisões informadas quer nessa, quer na esfera particular.

No 1.º ano do 1.º CEB, início da escolaridade obrigatória, as AE para estudo do meio referem a importância de se aprofundar e estruturar conhecimentos prévios da criança, devendo no 2.º ano dar-se continuidade às temáticas abordadas.

Nas AE respeitantes ao 3.º ano de escolaridade solicita-se que sejam priorizados o ensino experimental das ciências e a produção e utilização de tecnologias. Pode ler-se, nas referidas AE para o 3.º ano de Estudo do

Meio, p. 2 “privilegia-se ainda o aprofundamento do ensino experimental das ciências e das produções/utilizações tecnológicas”. As AE do 4.º ano de escolaridade salientam as atividades práticas como fundamentais ao processo de aprendizagem e integradoras dos conhecimentos e, como tal, conducentes à compreensão e interpretação dos processos naturais, sociais e tecnológicos, no âmbito das dimensões CTSA; nessas AE reforça-se que se deve dar continuidade ao desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas, visando um aluno criativo, com competências de trabalho colaborativo, com capacidade de comunicação, capaz de pensar crítica e autonomamente, de acordo com o PASEO.

No que à educação em ciências diz respeito, denota-se, nas AE de 2018, uma maior orientação no sentido de não só recorrer ao ensino experimental das ciências para incrementar conhecimentos, mas no sentido de estabelecer interações CTSA, usando a ciência e a tecnologia para melhorar a qualidade de vida. Estas AE pressupõem uma abordagem, por parte do professor, que exige uma formação mais sustentada na área das ciências (e tecnologias), devendo a oferta, em termos de formação contínua, ir ao encontro das necessidades dos docentes, o que também exige, por parte das lideranças, uma estreita colaboração com os centros de formação no levantamento das necessidades formativas dos docentes, para além de poderem ser promovidos mecanismos internos de formação, partilha e articulação de aprendizagens e conhecimentos, entre docentes, com vista a melhoria do EEC nas escolas.

No respeitante ao 2.º CEB a matriz curricular contempla a disciplina de CN (Decreto-Lei n.º 55/2018, anexo II) disciplina que também integra a matriz curricular do 3.º CEB. As AE de CN de 2018, para os 2.º e 3.º CEB, procuram enfatizar o papel da ciência para o dia a dia e as suas aplicações na tecnologia, sociedade e ambiente. Esta disciplina pretende estimular no aluno a curiosidade pelo mundo natural e o interesse pela ciência, integrando conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, apontando que a ciência deve ser entendida pelo aluno como parte integrante da vida humana, contribuindo assim para o desenvolvimento de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, fortalecendo o raciocínio, a capacidade na resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, o bem-estar, a saúde e o ambiente, pretendendo-se também que os alunos problematizem acerca do comportamento humano e o impacto da ciência e da tecnologia no ambiente e nos seres vivos. Nestas AE podemos inferir que está bem presente a importância dada ao trabalho prático, nas suas diversas vertentes, incluindo a expe-

rimental: “Construir explicações científicas baseadas em conceitos e evidências científicas, obtidas através da realização de atividades práticas diversificadas – laboratoriais, experimentais, de campo – e planejadas para procurar responder a problemas formulados” (AE Ciências Naturais – 2.º ciclo, 2018, p. 5).

No 3.º CEB, para além das CN, também a disciplina de FQ operacionaliza a componente de Ciências Físicas e Naturais, sendo a única, de todas as mencionadas e referentes aos 1.º, 2.º e 3.º CEB, cujas AE de 2018 fazem referência explícita a Literacia Científica (AE Físico-Química – 3.º ciclo, 2018, p. 2). As AE de FQ foram elaboradas numa dupla perspetiva, pretendendo despertar nos alunos a curiosidade acerca do mundo e o interesse pela ciência, com uma consciencialização, em termos científicos, tecnológicos e sociais, para a intervenção humana, no ambiente e na cultura, levando ao desenvolvimento das competências previstas no PASEO:

Os alunos que terminam a disciplina no final do 3.º ciclo ficam dotados de competências ao nível da literacia científica que lhes permitam a mobilização da compreensão de processos e fenómenos científicos para a tomada de decisão, conscientes das implicações da Ciência no mundo atual, de forma a exercerem uma cidadania participada. 2) Os alunos que optarem pelo prosseguimento de estudos numa escolaridade obrigatória de 12 anos na área das ciências ficam dotados de literacia científica que lhes permita o aprofundamento de saberes nesta área (AE Físico-Química – 3.º ciclo, 2018, p. 2).

A análise às AE de FQ permitem-nos perceber que há uma centralidade na ênfase dada ao trabalho prático laboratorial e experimental, propiciando o desenvolvimento do raciocínio e das capacidades de resolução de problemas de modo empírico, com estímulo à autonomia e ao trabalho em equipa, sendo também promovidas as relações interpessoais e as técnicas de comunicação oral e escrita, recorrendo a vocabulário científico.

Considerando que muitos alunos terminam, no final do 3.º CEB, o contacto com as disciplinas de CN e FQ, as suas AE foram elaboradas de modo a proporcionar o desenvolvimento de competências que permitam intervir ativa e esclarecidamente em contextos das ciências e tecnologias, alimentando o interesse e a curiosidade pela Ciência, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Tendo em conta a componente experimental nestas disciplinas, reveste-se de suma importância não só a existência de equipamentos e materiais adequados, mas também o desdobramento das turmas de 2.º

CEB, autorizado pelo Despacho n.º 14026/2007, de 3 de Julho, e das turmas do 3.º CEB, previsto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

É assim de fulcral relevância que as lideranças tenham em conta, aquando da constituição de turmas e elaboração dos horários das turmas, que todos os alunos de todas as turmas tenham aulas semanais nas salas de ciências e/ou laboratórios. Também a formação contínua de professores, especialmente na área das ciências, com recurso a metodologias ativas, investigativas, laboratoriais, experimentais e tecnologias digitais, é um instrumento estratégico essencial para a promoção de metodologias diversificadas e inovadoras, no Ensino das Ciências.

2.5. Atividade da IGEC – Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências

A atividade Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências é uma das atividades da IGEC, serviço central de administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa, no âmbito do, então, Ministério da Educação e Ciência (Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de Janeiro). O principal objetivo da IGEC é o apoio às “políticas nacionais dirigidas aos sistemas educativo, científico e tecnológico, por forma a promover a qualificação dos portugueses e o reforço da ciência e da tecnologia enquanto eixos estratégicos do desenvolvimento sustentado da sociedade portuguesa” (Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de Dezembro).

Inserida no programa Acompanhamento do Trabalho das Escolas do Plano de Atividades da IGEC, a atividade GCEEC foi desenvolvida pela primeira vez no ano de 2015 e orientada estrategicamente, na área das ciências, para as dimensões reconhecidas pela investigação e pelas organizações nacionais e internacionais (UNESCO; OCDE).

Entre 2015 e 2019, o programa acompanhou agrupamentos de escolas, sendo que entre 2015 e 2017 foram acompanhados jardins de infância e escolas dos 1.º e 2.º CEB; em 2018 foram também acompanhadas escolas do 3.º CEB. Esta atividade pretende conhecer e acompanhar a dimensão da implementação do Ensino Experimental das Ciências através do desenvolvimento de trabalho práticos, incluindo os de base laboratorial, experimental e de campo, implementados pelos educadores e docentes, com as crianças e alunos; visa, numa perspetiva pedagógica, contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas e didáticas que contribuam para o desenvolvimento das áreas de competências definidas no PASEO, para a melhoria dos níveis de literacia científica das crianças e alunos e para a melhoria na qualidade do sistema educativo.

Com a premissa de garantir que todos os alunos encontrem na escola condições para adquirirem os conhecimentos e desenvolverem as capacidades e atitudes para alcançarem as competências previstas no PASEO, a atividade de observação e acompanhamento tenciona desencadear nas escolas e nos agrupamentos de escolas comportamentos de reflexão sobre as práticas, de forma a propiciar melhorias na qualidade das aprendizagens e nos resultados escolares dos alunos, contribuindo para a melhoria da prestação do serviço educativo, especialmente quanto à

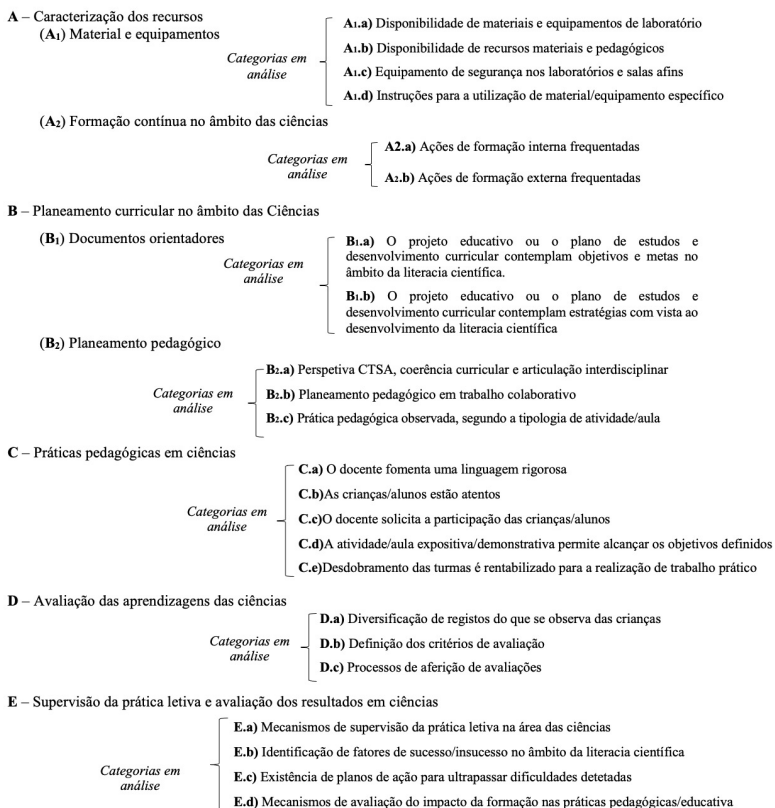
promoção da equidade, da inclusão e da qualidade das aprendizagens das crianças e alunos, considerando a organização da escola e a ação dos docentes direcionadas para a contextualização do currículo, a diferenciação pedagógica, a avaliação, a participação ativa das crianças e jovens, das famílias e da comunidade, e outras dinâmicas pedagógicas e organizacionais, que conduzam a um processo de ensino e de aprendizagem bem-sucedido e à melhoria dos resultados escolares (IGEC, 2021, p. 34).

De acordo com a definição de literacia científica de 2015 da OCDE, a IGEC assume que “um indivíduo cientificamente letrado está preparado para participar num discurso racional sobre ciência e tecnologia” (IGEC, 2020, p. 10), o que exige competências para, cientificamente, explicar fenómenos, avaliar e conceber investigações científicas e interpretar dados e evidências. Nesse âmbito, a atividade GCEEC surge do reconhecimento do impacto positivo que as metodologias ativas, investigativas, laboratoriais e experimentais podem ter na educação das crianças e dos alunos, contribuindo para um maior interesse e motivação dos mesmos para a aprendizagem, designadamente das ciências. A sua relevância prende-se não só com o âmbito da identificação e acompanhamento das práticas de ensino de base experimental por parte da IGEC, mas também com o incentivo à sua implementação, visando contribuir para uma gestão do currículo mais eficaz e para uma melhoria das práticas educativas, nas escolas, e para o aumento dos níveis de literacia científica dos alunos.

As dimensões estratégicas orientadoras da atividade, nos anos letivos compreendidos entre 2015 e 2020, foram estruturadas em cinco módulos (de A a E), integrando sete áreas-chave (A1, A2, B1, B1, C, D e E), sendo analisadas várias categorias, de acordo com a Figura 1, construída com base nos objetivos da atividade GCEEC e nos relatórios globais da IGEC, relativos à atividade GCEEC:

Figura 1

Categorias em análise em cada módulo e área-chave para a atividade GCEEC.



Fonte: elaboração própria, a partir de IGEC (2020).

A partir das áreas-chave, operacionalizadas sucessivamente em campos de análise e indicadores, foram elaborados relatórios finais por agrupamento, sendo indicados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar para cada área-chave, além dos já referidos relatórios anuais e globais da atividade GCEEC.

2.6. As Lideranças e a Gestão do currículo no Ensino Experimental das Ciências

De acordo com Afonso (2008) a parca realização de atividades experimentais, em contexto letivo, quando as mesmas são reconhecidas como motivadoras para os alunos e impulsionadoras da construção e desenvolvimento de conhecimento científico e de literacia científica dos alunos, pode dever-se à falta (ou desadequada) formação dos professores do 1.º CEB na área das ciências, com lacunas científicas, especialmente no que às atividades experimentais diz respeito. Também a falta de recursos materiais e equipamentos, acrescida à falta de salas e espaços adequados à realização das atividades experimentais, é percecionada como obstáculo à realização das mesmas, criando dificuldades à sua implementação regular. De acordo com Cachapuz (2007), a existência de recursos aumenta exponencialmente a variedade e a facilidade da realização das atividades experimentais. Outro aspeto, referido por Sá (2002), e que contribui para a não realização de atividades experimentais, prende-se com a falta de tempo para o cumprimento dos programas que, identificados como extensos e complexos, levam os docentes a um ensino mais expositivo em detrimento da realização das atividades experimentais. Em 2012, Figueiredo levou a cabo um estudo que lhe permitiu apurar que os educadores de infância não reconheciam a importância da abordagem das ciências, em jardim de infância, pelo que não promoviam atividades inovadoras no âmbito das ciências, nem investiam em formação nessa área.

Se os referenciais nacionais e internacionais apontam para a necessidade de mais e melhor educação em ciências, a concretização dessa meta, no contexto da escolaridade formal, é da responsabilidade da escola e dos professores, o que reforça a necessidade de investimento em recursos materiais e condições organizacionais de acesso a esses recursos, para além de mais e melhor oferta formativa para professores das áreas das ciências.

E como é que os órgãos de gestão e diretor podem organizar as escolas para possibilitar um melhor desenvolvimento do currículo, no respeitante ao EEC, tornando possíveis as diversas opções e a organização das aprendizagens? A forma como as lideranças das escolas percecionam o EC e, em particular, o EEC, é determinante para o seu desenvolvimento e gestão curricular. O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que substituiu o 75/2008, vem não só reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas, essencial para a

reorganização do regime de administração escolar, mas também as suas lideranças. No artigo 6.º, ponto 1, deste diploma, os agrupamentos de escolas são identificados como unidades organizacionais, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, sendo atribuída ao diretor maior responsabilização, conferindo-lhe uma maior eficácia ao ser-lhe imputado o poder de designação dos responsáveis pelos departamentos curriculares. Também com este Decreto é outorgada maior competência ao conselho geral, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local. O Decreto-Lei 17/2016, de 4 de abril, reforçado pela portaria n.º 306/2021 de 17 de dezembro, atribui um maior poder de decisão às escolas para se organizarem, de acordo com a necessidades e características dos seus alunos, mediante o contexto e a comunidade em que se inserem, com dinâmicas conducentes ao desenvolvimento, pelos alunos, de processos críticos e reflexivos.

As escolas vêem-se confrontadas com uma autonomia efetiva, legitimada pela autonomia que lhes é conferida pela legislação, e que lhes traz implicações e desafios: associadas às alterações determinantes do currículo, decididas por cada escola, há necessidade de mudanças organizacionais, cabendo aos órgãos de gestão das escolas gerir e reorganizar espaços, práticas letivas, tempos de trabalho, entre outras mudanças emergentes.

Os órgãos de gestão devem compreender e interpretar as mudanças que ocorrem nas políticas educativas, na ciência, na tecnologia, na sociedade, cultura e economia, de modo a possibilitar um currículo acessível a todos (e que sirva todos), baseado numa construção social, que faça sentido para o aluno e a comunidade educativa no geral. Compete aos órgãos de gestão, além de interpretar as políticas, organizar, refletir e mobilizar recursos para as concretizar, direcionando a escola na interpretação da realidade onde a mesma se insere, sendo fundamental, para os processos de mudança, a capacidade de liderança na mobilização da comunidade escolar e educativa. Caberá às lideranças impulsionar as mudanças necessárias nas escolas, organizar e mobilizar os recursos disponíveis, promovendo “condições nas escolas e o desenvolvimento de competências dos professores no que respeita à implementação do ensino das Ciências de base experimental no 1.º Ciclo do Ensino” (Martins et al., 2007, p. 9), operando também, acrescenta-se, no desenvolvimento de competências dos educadores de infância, que carecem de formação científica específica de base, e no desenvolvimento de competências dos professores dos 2.º e 3.º CEB.

A fim de dar resposta ao preconizado no PASEO, os órgãos de gestão e de liderança das escolas devem refletir sobre a forma mais adequada para reforçar o desenvolvimento e a implementação de estratégias envolvendo atividades experimentais. Os documentos estruturantes de agrupamento (como Projeto Educativo e Plano de Atividades), para além dos Projetos Curriculares de grupo e de turma, os DAC's, as Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1.º CEB, os clubes e projetos, devem espelhar as áreas de competências preconizadas no PASEO, incluindo o contributo da área curricular/disciplinas das ciências, definindo de forma clara os objetivos, as metas e as estratégias. Cabe às escolas intentar as ações que permitam ultrapassar as dificuldades e constrangimentos, como os já aqui registados, para a realização de atividades experimentais com as crianças e alunos.

3. Metodologia

3.1. Problemática

Como acontece ordinariamente aos investigadores principiantes (Bogdan & Biklen, 1994), a ideia desta investigação surgiu aquando leitura de um relatório produzido pela IGEC, respeitante à atividade Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências.

Do ponto de vista destes autores, uma investigação “pode contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para a sociedade, em geral” (idem, p. 88). Porquanto este estudo possa contribuir para refletir sobre ações conducentes a melhorias, no que ao ensino experimental das ciências diz respeito, e à emissão de recomendações que possam ser consideradas pelas lideranças noutros agrupamentos, indo ao encontro da perspetiva holística preconizada pelo PASEO, ambiciona-se também aprofundar conhecimento sobre a referida atividade, observando o seu efeito, no agrupamento acompanhado, em termos da leitura feita do relatório produzido pela IGEC, o que será possível através da identificação das ações planeadas no plano de melhoria decorrente do acompanhamento.

As principais fontes de informação usadas nesta investigação foram os relatórios elaborados pela IGEC, para o acompanhamento na GCEEC nos agrupamentos do distrito de Leiria, ATI do centro: através destes relatórios foram identificados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar destacados pela IGEC, para cada agrupamento, sendo feita uma comparação descritiva, entre os agrupamentos, em cada módulo e

área-chave da atividade GCEEC, visando o estabelecimento de um quadro de referência, que por sua vez permitiu traduzir a perspetiva da IGEC sobre o EEC nas escolas. Este quadro de referência permitiu comparar o agrupamento em estudo com os restantes, nomeadamente analisar se existe convergência nos aspectos privilegiados pela IGEC na GCEEC.

Foi ainda fonte de informação privilegiada o Plano de Melhoria para o Ensino Experimental das Ciências elaborado pelo agrupamento em estudo após o acompanhamento da IGEC na GCEEC. A análise ao mencionado Plano de Melhoria permitiu apurar se houve apropriação dos objetivos do acompanhamento na atividade GCEEC pelo agrupamento e identificar as ações de melhoria, no âmbito do EEC, planeadas pelo agrupamento em estudo.

3.2. Pergunta de Partida e Objetivos da Investigação

Para dar corpo à componente empírica deste estudo foi definida a pergunta de partida:

Em que medida os aspetos mais valorizados pela IGEC, no programa de acompanhamento na Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências, são espelhados no acompanhamento de um agrupamento de escolas do distrito de Leiria, e por ele apropriados?

De forma a responder à pergunta de investigação foram definidos os objetivos:

i. Estabelecer um quadro de referência que traduza a perspetiva da IGEC sobre o EEC nas escolas, no distrito de Leiria, ATI do centro.

ii. Analisar a convergência entre os aspetos inseridos naquele quadro de referência e os apontados ao agrupamento em estudo e para os restantes agrupamentos.

iii. Perceber que uso foi dado, pelo agrupamento em estudo, ao relatório da IGEC, apurando se houve apropriação dos objetivos do acompanhamento na referida atividade.

iv. Identificar as ações de melhoria, no âmbito do EEC, planeadas pelo agrupamento em estudo, verificando se o plano de melhoria para o EEC elaborado pelo agrupamento em estudo

se articula com o relatório elaborado pela IGEC, com apropriação, por parte do agrupamento, dos objetivos do acompanhamento na GCEEC.

v. Analisar dimensões de melhoria da prestação do serviço educativo, no que se refere ao EEC, decorrentes do processo de acompanhamento no agrupamento em estudo.

3.3. Desenho da Investigação

Natureza do Estudo

Assente na questão de partida e nos objetivos delineados para o estudo, a metodologia deste trabalho de pesquisa assume um paradigma qualitativo-interpretativo, em que a análise da informação, na sua abordagem qualitativa, é feita de forma indutiva, fundamentando-se em dados conducentes à compreensão do fenómeno (Fortin & Gagnon, 2016), não sendo a preocupação central “saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

Este estudo compreendeu, numa fase inicial, a recolha sistemática de dados, através da análise documental das planificações anuais elaboradas pela IGEC para o acompanhamento da GCEEC, permitindo identificar os aspetos mais valorizados pela IGEC na GCEEC. A informação recolhida foi cruzada e comparada com os relatórios globais e com os relatórios de agrupamento elaborados pela IGEC, após o acompanhamento, auxiliando no estabelecimento do quadro de referência estabelecido. De seguida foi feita recolha e análise documental do projeto de melhoria elaborado pelo agrupamento em estudo, para assim perceber como são apropriadas e operacionalizadas as recomendações da IGEC.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A componente empírica deste trabalho baseia-se na análise documental, sendo as fontes privilegiadas de informação os relatórios de escola, produzidos pela IGEC, no âmbito da GCEEC, e o Plano de Melhoria para o Ensino Experimental das Ciências do agrupamento de escolas em estudo, documento interno deste agrupamento.

Bogdan e Biklen referem, em 1994, que esta técnica de pesquisa consiste na seleção, tratamento e interpretação da informação, recor-

rendo exclusivamente a documentos, dos quais é extraída a informação. A análise documental procura interpretar as informações contidas nos documentos, orientadas por questões ou hipóteses do objeto de estudo. No contexto desta investigação a análise documental assumiu-se fundamental para o processo de recolha de dados, permitindo identificar os aspetos mais focados e valorizados pela IGEC na atividade GCEEC. Em termos de análise de dados da pesquisa empírica, a análise de conteúdo respeitante às asserções aspetos positivos e aspetos a melhorar, em cada área-chave, foi essencialmente descritiva. Bardin (2016) defende que a análise de conteúdo compreende as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, tendo esta técnica a vantagem de ser flexível, permitir a adaptação da metodologia e possibilitar a percepção e a introspecção. Assim, foi constituída uma pré-análise, começando-se nesta investigação por analisar os documentos, sendo só depois definidos os objetivos do estudo, procedimento coerente com a perspetiva de Bardin (2004; 2011; 2016), quando defende não existir uma ordem cronológica a ser seguida. Esta pré-análise consistiu no estudo dos documentos externos, como os relatórios anuais da responsabilidade da IGEC. Posteriormente, e tal como defendido pela autora, foi possível estabelecer os objetivos do estudo, a que se seguiu a recolha e análise dos relatórios da IGEC na GCEEC, para os agrupamentos selecionados, com intenção de estabelecer o quadro de referência, a que se seguiu a análise ao Projeto de Melhoria para o EEC do agrupamento em estudo.

Tratamento de Dados

Visando o cumprimento dos objetivos do estudo e dar resposta à questão de partida, foi feita leitura prévia e cuidada de todos os documentos. Começou-se por realizar uma análise exploratória a todos os relatórios da IGEC, na atividade GCEEC, de todos os agrupamentos do país acompanhados nesta atividade, a fim de constituir o corpus do estudo. Decorrente dessa análise exploratória foram selecionados os agrupamentos de escola do distrito de Leiria, uma vez que nesse distrito há um grande número de agrupamentos acompanhados, havendo um que elaborou um plano de melhoria para o ensino experimental das ciências, após o referido acompanhamento da IGEC.

O Quadro 1 apresenta a designação atribuída a cada agrupamento, de forma a garantir o anonimato dos mesmos, assim como o ano de acompanhamento da IGEC na GCEEC. Os Agrupamentos de Escolas

1 a 7 são aqueles cuja análise ao relatório da IGEC, na GCEEC, permitiu estabelecer o quadro de referência, tendo o agrupamento em estudo recebido a designação de AE8.

Quadro 1

Designação dos agrupamentos e ano de acompanhamento na GCEEC

Agrupamento de Escolas (AE)	Ano de acompanhamento GCEEC	
AE1 + AE2	2017	Relatórios disponíveis em https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/02&treeID=03/02/01/09&auxID=
AE3 + AE4 + AE5	2018	
AE6	2019	
AE7	2022	
AE8	2018	

Fonte: elaboração própria.

Os indicadores identificados na figura 1 foram usados como categorias de análise e, a partir dos relatórios da IGEC na atividade GCEEC dos agrupamentos selecionados, foi elaborado o quadro de referência onde são identificados aspetos destacados pela IGEC, positivos e a melhorar, em cada agrupamento, de forma a melhor concretizar o propósito de analisar a convergência entre os aspetos inseridos naquele quadro de referência e os apontados ao agrupamento em estudo e restantes agrupamentos.

De seguida foi analisado o relatório IGEC na GCEEC do AE8, tomando como base as mesmas categorias, situando o AE8 relativamente ao quadro de referência, seguindo-se a apreciação ao Plano de Melhoria para o Ensino Experimental das Ciências elaborado pelo AE8, de forma a verificar se o mesmo se articula com o relatório elaborado pela IGEC.

A análise aos documentos internos do AE8, agrupamento em estudo, permitiu obter informação relativa à sua constituição, composição e missão, sendo também possível através deles identificar que atividades planeadas pelo agrupamento vão ao encontro de melhorias, no que ao EEC diz respeito, no período após o acompanhamento pela IGEC na atividade GCEEC.

A apresentação das inferências obtidas a partir das análise aos documentos encontra-se no capítulo “Apresentação, análise e discussão de resultados”.

Corpus do estudo

Sendo o corpus deste estudo constituído por um conjunto de documentos (relatórios da IGEC na atividade GCEEC para cada agrupamento acompanhado e plano de melhoria para o ensino experimental das ciências, elaborado pelo AE8) de escolas do distrito de Leiria onde decorreu a atividade de acompanhamento de GCEEC, pertencentes ao ATI do Centro, importa fazer uma breve localização geográfica do distrito.

Situado na região centro de Portugal, o distrito de Leiria é delimitado pelos distritos de Coimbra a norte, Castelo Branco a leste, Santarém a sul e pelo Oceano Atlântico a oeste, sendo composto por dezassete municípios, no qual se inclui o município ao qual pertence o AE8.

O AE8, agrupamento em estudo, é constituído por dezassete estabelecimentos, distribuídos por 7 freguesias, com as seguintes tipologias: 1 Escola Secundária com 3.º CEB e ES, 1 Escola Básica com 2.º e 3.º CEB, 9 Escolas Básicas com EPE e 1.º CEB, 3 Escolas Básicas com 1.º CEB, 3 Jardim de infância com EPE. A análise do Projeto Educativo do Agrupamento em vigência, mostra que apenas há salas afetas ao EC na Escola Secundária e na Escola Básica 2.º e 3.º CEB. Para os restantes estabelecimentos não há referência, nos documentos disponíveis, a infraestruturas e/ou equipamento destinado ao ensino das ciências.

3. Resultados e Discussão

3.1. Aspetos Positivos e Aspetos a Melhorar em cada Módulo, nos Agrupamentos do Distrito de Leiria – ATI do Centro

Considerando que a análise individualizada é importante para este estudo, uma vez que se pretende estabelecer o já referido quadro de referência e analisar a convergência entre os aspetos do quadro de referência e os apontados ao AE8, fez-se uma análise (por módulos e área chave) aos relatórios de acompanhamento da IGEC, na GCEEC, para cada um dos agrupamentos 1 a 7, o que permitiu estabelecer o quadro de referência (Quadro 2) que se segue, facilitando a perceção da frequência com que as categorias em análise são referidas nos relatórios.

Quadro 2
Quadro de referência

(continua)		Agrupamentos de Escolas						
Categorias em análise	AE1	AE2	AE3	AE4	AE5	AE6	AE7	
Módulo A Área-chave A	A_{1.a} Disponibilidade de materiais e equipamentos de laboratório	Positivo + Melhorar	Positivo	Positivo	Positivo	Positivo	Positivo	Positivo
	A_{1.b} Disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos	Positivo + Melhorar	Melhorar	Positivo	Positivo	Positivo	Positivo	Positivo
	A_{1.c} Equipamento de segurança nos laboratórios e salas afins	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Não referido	Melhorar	Melhorar	Melhorar
	A_{1.d} Instruções para a utilização de material/ equipamento específico	Não referido	Melhorar	Melhorar	Não referido	Melhorar	Não referido	Não referido

Módulo A Área-chave A ₂	A ₂ .a) Ações de formação interna frequentadas	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Positivo + Melhorar	Positivo
	A ₂ .b) Ações de formação externa frequentadas	Positivo + Melhorar	Positivo	Positivo + Melhorar	Positivo + Melhorar	Positivo + Melhorar	Positivo + Melhorar	Positivo
Módulo B Área-chave B ₁	B ₁ .a) Projeto Educativo ou plano de estudos e desenvolvimento curricular contemplam objetivos e metas no âmbito da literacia científica	Positivo + Melhorar	Melhorar	Positivo	Positivo	Positivo	Positivo	Positivo
	B ₁ .b) Projeto Educativo ou plano de estudos e desenvolvimento curricular contemplam estratégias com vista ao desenvolvimento da literacia científica	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Positivo	Positivo + Melhorar

Módulo B Área-chave B₂	B_{2.a}) Perspetiva CTSA, coerência curricular e articulação interdisciplinar	Positivo + Melhorar	Positivo + Melhorar	Positivo + Melhorar	Positivo + Melhorar	Positivo	Positivo + Melhorar	Positivo + Melhorar
	B_{2.b}) Planeamento pedagógico em trabalho colaborativo	Positivo + Melhorar	Positivo	Melhorar	Melhorar	Positivo	Positivo	Positivo
	B_{2.c}) Prática pedagógica observada, segundo a tipologia de atividade/aula	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar

Módulo C	C.a) O docente fomenta uma linguagem rigorosa	Não referido	Não referido	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Não referido	Melhorar
	C.b) As crianças/ alunos estão atentos	Não referido	Não referido	Melhorar	Positivo	Positivo	Positivo	Não referido
	C.c) O docente solicita a participação das crianças/alunos	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Positivo
	C.d) A atividade/ aula expositiva/ demonstrativa permite alcançar os objetivos definidos	Não referido	Não referido	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Não referido
	C.e) Desdobramento das turmas é rentabilizado para a realização de trabalho prático	Não referido	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Não referido	Não referido	Não referido

Módulo D	D.a) Diversificação de registos do que se observa das crianças	Melhorar	Positivo	Positivo + Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Positivo
	D.b) Definição dos critérios de avaliação	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Positivo	Melhorar	Melhorar
	D.c) Processos de aferição de avaliações	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar

Módulo E	E.a) Mecanismos de supervisão da prática letiva na área das ciências	Positivo	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Positivo + Melhorar	Melhorar	Não referido
	E.b) Identificação de fatores de sucesso / insucesso no âmbito da literacia científica	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Positivo	Melhorar
	E.c) Existência de planos de ação para ultrapassar dificuldades detetadas	Positivo + melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar
	E.d) Mecanismos de avaliação do impacto da formação nas práticas pedagógicas / educativa	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Melhorar	Não referido

Fonte: elaboração própria : elaboração própria, com base nos relatórios da IGEC no EEC, para os agrupamentos 1 a 7.

A partir deste quadro de referência foi feita uma estatística descritiva, para cada uma das categorias em análise, tendo por base as designações “positivo”, “melhorar”, “positivo + melhorar” e ainda “não referido”, para cada um dos sete agrupamentos. O Quadro 3 que se segue indica a

percentagem, no conjunto dos sete agrupamentos, que apresenta cada uma das referidas designações, para cada uma das categorias.

Quadro 3
Estatística descritiva do quadro de referência

Categorias em análise	Positivo	Positivo + melhorar	Melhorar	Não referido
	A ₁ .a) Disponibilidade de materiais/equipamentos de laboratório	85,7 %	14,3%	0
A ₁ .b) Disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos	71,4%	14,3%	14,3%	0
A ₁ .c) Equipamento de segurança nos laboratórios e salas afins	0	0	85,7%	14,3%
A ₁ .d) Instruções para a utilização de material/equipamento específico	0	0	42,9%	57,1%
A ₂ .a) - Ações de formação interna frequentadas	14,3%	14,3%	71,4 %	0
A ₂ .b) - Ações de formação externa frequentadas	28,6%	71,4 %	0	0
B ₁ .a) Projeto Educativo ou plano de estudos e desenvolvimento curricular contemplam objetivos e metas no âmbito da literacia científica	71,4 %	14,3%	14,3%	0
B ₁ .b) Projeto Educativo ou plano de estudos e desenvolvimento curricular contemplam estratégias com vista ao desenvolvimento da literacia científica	14,3%	14,3%	71,4 %	0
B ₂ .a) Perspetiva CTSA, coerência curricular e articulação interdisciplinar	14,3%	85,7 %	0	0
B ₂ .b) Planeamento pedagógico em trabalho colaborativo	57,1%	14,3 %	28,6%	0
B ₂ .c) Prática pedagógica observada, segundo a tipologia de atividade/aula	0	0	100 %	0

C.a) - O docente fomenta uma linguagem rigorosa	0	0	57,1 %	42,9 %
C.b) As crianças/alunos estão atentos	42,9 %	0	14,3%	42,9 %
C.c) O docente solicita a participação das crianças/alunos	14,3%	0	85,7 %	0
C.d) A atividade/aula expositiva/demonstrativa permite alcançar os objetivos definidos	0	0	57,1 %	42,9 %
C.e) Desdobramento das turmas é rentabilizado para a realização de trabalho prático	0	0	42,9 %	57,1 %
D.a) Diversificação de registos do que se observa das crianças	28,6%	14,3%	57,1 %	0
D.b) Definição dos critérios de avaliação	14,3%	0	85,7 %	0
D.c) Processos de aferição de avaliações	0	0	100 %	0
E.a) Mecanismos de supervisão da prática letiva na área das ciências	14,3%	14,3%	57,1 %	14,3%
E.b) Identificação de fatores de sucesso / insucesso no âmbito da literacia científica	14,3%	0	85,7 %	0
E.c) Existência de planos de ação para ultrapassar dificuldades detetadas	0	14,3%	85,7 %	0
E.d) Mecanismos de avaliação do impacto da formação nas práticas pedagógicas / educativa	0	0	85,7 %	14,3%

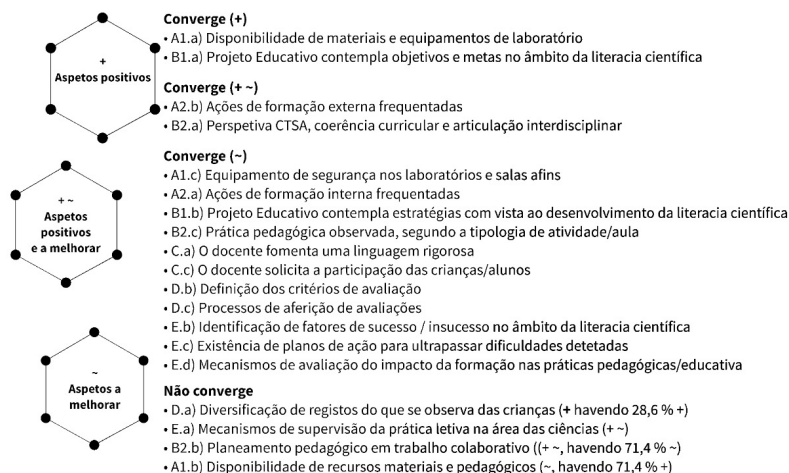
Fonte: elaboração própria.

A análise ao quadro de referência estabelecido mostrou que, na perspetiva da IGEC, há inúmeras categorias que carecem de melhorias.

A partir da estatística descritiva e da análise ao relatório de acompanhamento da IGEC, na GCEEC, para o AE8, foi possível posicionar o AE8 no contexto dos agrupamentos, face ao EC no distrito de Leiria, de acordo com as apreciações da IGEC.

É visível, na Figura 2, que na maioria das categorias analisadas para o estabelecimento do quadro de referência há convergência entre esse agrupamento e o referido quadro de referência, inferindo-se que, uma vez que na perspetiva da IGEC há inúmeras categorias que carecem de melhorias, também nesse agrupamento há melhorias a efetivar.

Figura 2
Posicionamento do AE8 no contexto dos agrupamentos do quadro de referência



Fonte: elaboração própria.

Com base nas recomendações da IGEC o agrupamento elaborou um Plano de Melhoria, abordando tanto os aspetos assinalados pela IGEC como a melhorar, como aqueles já destacados como positivos, revelando como foram assimiladas as recomendações da IGEC.

A exploração do Plano de Melhoria: Ensino Experimental das Ciências, elaborado pelo AE8, permitiu verificar se o mesmo se articula com o relatório elaborado pela IGEC, apurando se houve apropriação dos objetivos do acompanhamento na referida atividade. Também foi

possível perceber, através da identificação das ações de melhoria planejadas pelo agrupamento em estudo, no âmbito do EEC, que uso foi dado ao relatório da IGEC.

Decorrente da análise ao plano de melhoria e da exploração do site do AE8 verificou-se que, para além dos pontos assinalados pela IGEC como a melhorar, o agrupamento definiu autonomamente alguns pontos suscetíveis de melhoria.

5. Conclusões

5.1. Considerações finais

Regressando à pergunta de partida Em que medida os aspetos mais valorizados pela IGEC, no programa de acompanhamento na Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências, são espelhados no acompanhamento de um agrupamento de escolas do distrito de Leiria, e por ele apropriados?, foi estabelecido um quadro de referência (primeiro objetivo deste estudo) que traduz a perspetiva da IGEC sobre o EEC nas escolas, no distrito de Leiria.

Nesse quadro de referência foram identificados os aspetos mais valorizados pela IGEC, positivos e a melhorar, para cada um dos sete agrupamentos, de modo a analisar a convergência entre os aspetos inseridos naquele quadro de referência e os apontados ao agrupamento em estudo e restantes agrupamentos.

Para dar cumprimento ao segundo objetivo deste estudo foi analisado o relatório IGEC na GCEEC do AE8, tomando como base as mesmas categorias do quadro de referência, permitindo situar o AE8 relativamente ao quadro de referência estabelecido. Verificou-se que o AE8 converge na maioria das categorias analisadas para o estabelecimento do referido quadro de referência.

Não obstante, a análise ao quadro da estatística descritiva relativa ao quadro de referência, permite inferir que, no que ao panorama do EEC nas escolas do distrito de Leiria respeita e na perspetiva da IGEC, há ainda muitos aspetos que carecem de melhoria.

Assim, e apesar da operacionalização dos aspetos positivos e a melhorar, assinalados pela IGEC ao AE8, convergir com o quadro de referência na maioria das categorias analisadas, também o AE8 carece de melhorias.

Consumando os terceiro e quarto objetivos definidos para este estudo, foi possível apurar que, na sequência da atividade de acompa-

nhamento na GCEEC, o AE8 elaborou, por opção, um Plano de Melhoria para o Ensino Experimental das Ciências, para a EPE, 1.º, 2.º e 3.º CEB, tendo como ponto de partida o relatório da IGEC; apropriando-se dos objetivos do acompanhamento da IGEC na referida atividade, o AE8 apresenta estratégias de melhoria, quer em aspectos assinalados pela IGEC como aspetos positivos, como nos aspetos assinalados como aspetos a melhorar.

Verificou-se, ainda, que o AE8 estabeleceu várias parcerias e desenvolveu projetos com enfoque nas ciências e no ensino experimental das ciências, numa lógica de melhoria e de autonomia do agrupamento, incorporando os objetivos da atividade da IGEC.

A breve apreciação ao Plano de Formação 2022-2024, respeitante ao ponto – oferta de formação contínua, no âmbito da didática das ciências, especialmente dirigida aos docentes do 1.º CEB – mostrou que a oferta contínua nesse âmbito não foi contemplada, tal como já ocorrido com o Plano de Formação 2020-2022, apesar de se preverem, no plano de melhoria do AE8, melhorias nessa área.

Com este estudo não é possível perceber se outras ações de melhoria planeadas foram de facto implementadas, ou se ficaram apenas no papel, não saindo das intenções.

Por último, discorrendo sobre o último objetivo do presente estudo, são feitas algumas anotações, referentes à prestação do serviço educativo, no âmbito do EEC, recordando as palavras de Bogdan e Biklen (1994), quando referem que não é preocupação central “saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

Assim, este estudo pode constituir-se como ferramenta de auxílio aos órgãos de gestão e de liderança das escolas, no reconhecimento do EEC como potenciador de aprendizagens que vão ao encontro do preconizado no PASEO, como já abordado na introdução.

Podendo propiciar reflexões sobre a forma mais adequada para reforçar o desenvolvimento e a implementação de estratégias envolvendo atividades experimentais, cabe às escolas intentar as ações que permitam ultrapassar as dificuldades e constrangimentos, identificados em Afonso (2008), Cachapuz (2007) e Sá (2002) e referidos na introdução teórica, para a realização de atividades experimentais com as crianças e alunos.

Tendo em conta a autonomia conferida pela legislação, cruzada com os indicadores da IGEC, numa perspetiva dada pelo quadro de re-

ferência estabelecido, e ainda pelos resultados deste estudo, em que a “mancha” de categorias a melhorar é dominante, elencam-se algumas ações, relacionadas com a organização das escolas, e da responsabilidade das lideranças intermédias e de topo, que podem potenciar melhorias na educação em ciências:

- Os documentos estruturantes de agrupamento (para além dos Projetos Curriculares de grupo e de turma, os DAC's, as Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1.º CEB, os clubes e projetos) devem espelhar as áreas de competências preconizadas no PASEO, incluindo o contributo da área curricular/disciplinas das ciências, definindo de forma clara os objetivos, as metas e as estratégias.
- Identificar os fatores de sucesso/insucesso nos vários temas/áreas e domínios cognitivos, a fim de promover ações específicas que levem ao aperfeiçoamento dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.
- Fazer levantamento das necessidades formativas dos docentes, na área das ciências experimentais, com subsequente monitorização e avaliação do impacto da formação realizada nas práticas pedagógicas.
- Incentivar à formação, qualificação e valorização dos recursos humanos no âmbito da didática das ciências experimentais, com o objetivo de melhorar a ação educativa e promover a literacia científica.
- Certificar que os docentes recorrem a diversificados instrumentos de registo e de avaliação, tendo em conta os objetivos definidos para o trabalho prático realizado.
- Incentivar ao aperfeiçoamento dos critérios de avaliação dos alunos, que devem incluir descritores de desempenho observáveis, tendo em conta conhecimentos, capacidades e atitudes científicas na dimensão prática e/ou experimental, contribuintes para as competências preconizadas no PASEO.
- Promover práticas colaborativas entre docentes, com partilha e atualização de conhecimentos específicos, para melhoria na qualidade do trabalho prático desenvolvido com os alunos.
- Investir, a nível interno, na supervisão da prática letiva entre docentes.
- Confirmar a coerência entre o currículo implementado e o planeado, com registos estruturados e claros do trabalho, valorizando os sumários em termos pedagógico-didáticos.
- Incentivar à aula em cenário Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.

- Especialmente para a EPE e para o 1.º CEB, dinamizar a criação de espaços adequados para a realização mais frequente dos trabalhos práticos, de modo a proporcionar a toda as crianças e alunos melhores oportunidades para construir o saber científico.
- Melhorar os estabelecimentos, em termos de apetrechamento de materiais e equipamentos de laboratório, incentivando e promovendo a partilha e utilização entre estabelecimentos, de modo a regularizar a aprendizagem recorrendo a trabalho prático.
- Criar espaços destinados a trabalho laboratorial e experimental adequadamente apetrechados em termos de equipamentos de higiene e de segurança, com instruções de utilização de materiais e equipamentos.
- Garantir, aquando da elaboração de horários e planeamento curricular, que todas as turmas dos 2.º e 3.º CEB tenham, pelo menos uma vez por semana, aulas de CN e de FQ em laboratórios ou salas afins, de modo a serem criadas as condições conducentes a uma realização regular de trabalho laboratorial e experimental por parte dos alunos.
- Proceder ao desdobramento das turmas dos 2.º CEB (autorizado pelo Despacho n.º 14026/2007, de 3 de Julho) e das turmas do 3.º CEB (previsto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), nas disciplinas de CN e FQ, medida importante e fundamental para a realização de trabalho experimental, em boas condições materiais e de acompanhamento, acautelando que nestes desdobramentos as aulas decorram em laboratórios ou salas afins.
- Estabelecer parcerias com entidades científicas locais e nacionais.

5.2. Limitações do Estudo

Sendo a componente empírica deste trabalho baseada na análise documental, apresenta, de acordo com Lüdke e André (2012), as vantagens de os documentos de onde se retiram evidências constituírem uma fonte consistente e rica de informação, podendo ser consultados diversas vezes, havendo ainda um maior afastamento entre o sujeito e o objeto da pesquisa. Contudo, e à semelhança de outros tipos de investigação, esta não carece de limitações, entre as quais o grande volume de informação a ser analisada, o acesso à documentação nem sempre ser acessível, para além da informação recolhida por esta técnica ser limitada, surgindo questões ou dúvidas, que não são suscetíveis de serem esclarecidas através dos dados obtidos. Outra desvantagem, de acordo com as autoras, deste tipo de estudo, prende-se com a análise

pessoal que o investigador pode fazer, interferindo com a investigação, uma vez que a interpretação se encontra centrada no pesquisador, sendo ainda passível esta interferência ocorrer na fase da recolha de dados.

Outra limitação prende-se com o facto deste não ser um estudo de profundidade, mas um estudo que contextualiza o panorama do distrito de Leiria, ATI do centro.

6. Referências Bibliográficas

Afonso, M. (2008). A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas. Porto Editora.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3ª. Edições, 70(1), 223.

Bardin, L. (2011). Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. *Análise de conteúdo*, 4.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70, 2016.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cachapuz, A. (2007). *Educação em Ciência: que fazer*. Actas do Seminário Ciência e Educação em Ciências: sistema e perspectivas, (pp. 239-244).

Cachapuz, A., Gil-Perez, D., Carvalho, A. D., Praia, J., & Vilches, A. (2005). *A necessária renovação do ensino das ciências*.

Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Ministério da Educação.

Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*.

Dourado, L. (2001). *Trabalho prático, trabalho laboratorial, trabalho de campo e trabalho experimental no ensino das Ciências – contributo para uma clarificação de termos*. In Veríssimo, A. et. al (Coord.). *Ensino experimental das Ciências (re)pensar o ensino das Ciências*. Departamento do Ensino Secundário.

Fernandes, D. (2010). *Reflexões acerca das relações entre os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens e as políticas educativas*. Em *Impacto das avaliações internacionais nos sistemas educativos* (pp. 395-412).

Figueiredo, I. (2012). *Concepções e Práticas de Ciência de Educadores de*

- Infância. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Freire, A. M. (1993). Um olhar sobre o Ensino da Física e da Química nos últimos cinquenta anos. *Revista da Educação*, 3 (1), 37-49.
- Hodson, D. (2002). Foreword. Some thoughts on scientific literacy: Motives, meanings and curriculum implications.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019). *Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências - Relatório 2017*.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2020). *Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências - Relatório 2018*.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2021). *Plano Anual de Atividades 2022*.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, L. (2000). O trabalho laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos. Universidade do Minho, In Sequeira, M. et al. (org.) *Trabalho prático e experimental na educação em ciências* (pp. 91 - 108).
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. *Cadernos Didáticos de Ciências*, Vol. 1, 79.
- Leonardo, A. J., Martins, D., & Fiolhais, C. (2011). Bernardino Machado e o ensino experimental das ciências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 269-281.
- Lüdke, M., & André, M. E. (2012). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. UEP, 2 (1).
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Martins, I., & Veiga, M. L. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspetiva da educação em ciências*. Instituto de

Inovação Educacional.

- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores. Em *Colecção Ensino Experimental das Ciências*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Sá, P., Rodrigues, A. V., Teixeira, F., Couceiro, F., Veiga, M. L., & Neves, C. (2012). Avaliação do Impacte do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências: Um estudo de âmbito nacional – Relatório Final. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral da Educação.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). PISA 2015. Portugal. Literacia científica, literacia de leitura & literacia matemática, 1.
- Matos, M., & Valadares, J. (2001). O efeito da actividade experimental na aprendizagem da ciência pelas crianças do primeiro ciclo do ensino básico. *Investigações em ensino de ciências*, 6(2), 227-239.
- Morais, A. M., & Matos, M. (2004). Trabalho experimental na aula de ciências físico-químicas do 3.º ciclo do ensino básico: Teorias e práticas dos professores. *Revista de educação*, 12(2), 75-93.
- Morais, A. M., Neves, I. P., Ferreira, S., & Saraiva, L. (2017). A natureza da ciência na educação em ciência: teorias e práticas. *Práxis Educativa*, 13(1), 8-32.
- Morais, A. M., Neves, I. P., & Ferreira, S. (2019). O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. *Práxis Educativa*, 14(2), 405-431.
- Mota, A. R., & Rosa, C. T. (2018). Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Revista Espaço Pedagógico*, 25 (2), 261-276.
- OCDE (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. OECD Publishing.
- Pires, D. (2014). *Didáctica das Ciências [Colectânea de textos]*. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Raposo, P., & Freire, A. (2008). Avaliação das aprendizagens: perspectivas de professores de Física e Química. *Revista da Educação*,

16(1), 97-127.

- Rebello, I. (2004). Desenvolvimento De Um Modelo De formação: Um Estudo Na formação contínua De Professores De química. Doctoral dissertation. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2006). Ciência e educação: que relação? *Interacções*, 2(3).
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Santos, M. E. (1999). Desafios pedagógicos para o século XXI. Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social. Livros Horizonte.
- Schnetzler, R. P. (2002). A pesquisa em ensino de química no brasil: conquistas e perspectivas, *Química Nova* 25, (1), 14-24.
- Silva, E. R. A. D. C. (2018). Agenda 2030: ODS-Metas nacionais dos objetivos de desenvolvimento sustentável.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Editorial do Ministério da Educação.
- Silvestre, M. J. (2015). O desafio que se impõe: que currículo para o século XXI? *Educação: Temas e Problemas*, 1(15), 3-16.
- UNESCO. (1983). *Ciência para todos*. Bangkok: Escritório Regional da UNESCO para a Educação na Ásia e no Pacífico.
- UNESCO (1999). Declaração sobre a ciência e o uso do conhecimento científico. Versão adotada pela Conferência Budapeste, 1 de julho de 1999.
- UNESCO. (2003). *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação*.





CAPÍTULO 3 – OFERTA DESPORTIVA NO CONTEXTO DO DESPORTO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MARINHA GRANDE NASCENTE, LEIRIA

Sérgio Antunes Marques, Rui Matos

1. Introdução

O Desporto Escolar representa um campo vasto e multifacetado que desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico, social e emocional dos jovens. Ao longo dos anos, a minha experiência profissional tem proporcionado uma visão abrangente das nuances e desafios que permeiam este domínio. Desde a sua conceção como componente extracurricular até à sua integração como parte essencial do currículo escolar, o Desporto Escolar tem evoluído não apenas como uma atividade recreativa, mas como um veículo poderoso para promover a saúde, a inclusão e o desenvolvimento holístico dos estudantes.

Autores como Jean Piaget (2010, pp. 146 - 151), com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, ressaltaram a importância do jogo e da atividade física na formação da mente jovem. Piaget argumentava que, através do jogo, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas essenciais, como resolução de problemas e pensamento abstrato, fundamentais não apenas para o desempenho académico, mas também para a adaptação social.

Além disso, sociólogos como Émile Durkheim ((1997, pp. 39–60) destacaram o papel do Desporto Escolar na coesão social e na transmissão de valores comuns. Durkheim argumentava que as atividades coletivas, como o desporto, fornecem uma arena onde os jovens aprendem a trabalhar em equipa, a respeitar regras e a enfrentar desafios de forma ética e equitativa. Esses valores não só promovem a coesão dentro da comunidade escolar, mas também preparam os alunos para se tornarem cidadãos responsáveis e participativos na sociedade.

Autores contemporâneos, como Carol Dweck (2017, pp. 91 - 100), têm ressaltado a importância do mindset de crescimento no contexto do Desporto Escolar. Dweck argumenta que incentivar os estudantes a ver o esforço e a perseverança como motores do sucesso pode não apenas melhorar o desempenho atlético, mas também cultivar uma mentalidade resiliente que transcende o campo desportivo, influenciando positi-

vamente todas as áreas da vida.

A justificação e pertinência deste projeto vão no sentido de dar voz aos alunos na escolha das modalidades a integrar o Clube do Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente. Primeiramente, ao envolver os alunos na reflexão sobre as práticas desportivas na escola, permite-se que estes expressem as suas experiências, opiniões e necessidades, promovendo assim uma abordagem mais inclusiva e centrada no aluno. Também é possível identificar as suas preferências desportivas, interesses e motivações, o que possibilita uma adaptação das atividades desportivas às suas características individuais e ao contexto escolar específico. Além disso, ao participarem ativamente no processo de tomada de decisão sobre as atividades desportivas a desenvolver na escola, os alunos sentem-se mais motivados e envolvidos, o que contribui para uma maior adesão e participação nas mesmas.

A perspetiva dos alunos também é fundamental para avaliar o impacto das práticas desportivas na sua saúde física e mental, bem como para identificar eventuais barreiras ou desafios que possam surgir no âmbito do Desporto Escolar. Dessa forma, ao dar voz aos alunos, promove-se uma abordagem mais holística e participativa, que valoriza as suas experiências e contribui para uma prática desportiva mais inclusiva, democrática e eficaz na escola.

Este estudo está dividido em três pontos distintos, cada uma delas interligados de forma coerente: enquadramento teórico, métodos e resultados e discussão.

2. Enquadramento Teórico

A escola é, sem dúvida, uma organização, como muitas outras (igreja, exército, etc.), mas com mais particularidades, com características próprias, por isso mesmo se diz frequentemente que a escola é uma organização complexa. Formosinho (1986) caracteriza as escolas como estruturas organizadas de serviços e que tem um carácter de interesse público. Enumera ainda quatro características que definem a escola como organização: sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e contacto pessoal. As escolas têm a responsabilidade/missão de preparar as novas gerações, dando-lhes ferramentas e competências para a sua integração na sociedade. Contudo, nenhuma escola é igual a outra, os líderes, os professores, os alunos, o pessoal auxiliar, as próprias famílias e as necessidades do meio comunitário, são preponderantes para contribuir para especificidades diferentes. De acordo com Silva

(2018, p.1) “constata-se, assim, que as organizações escolares tendem a desenvolver projetos que respondam a desafios, o que, naturalmente, obriga ao envolvimento de pessoas da comunidade educativa e à implementação de modelos de liderança partilhada”. Assim, não será difícil perceber que “todas as pessoas” envolvidas na “organização” da escola, são importantes em todos os processos que exijam tomadas de decisões, e obviamente, acompanhar as mudanças constantes que ocorrem nas organizações escolares.

O estado tem tido diferentes posições ao longo dos tempos, relativamente à educação e à escola. Esta, sendo uma organização complexa, constituiu-se, a partir dos anos 80, como tema central de debate político. Todas as mudanças políticas, com as mais diversas medidas, que afetaram a administração pública, afetaram por “arrasto” a educação. A descentralização, a autonomia das escolas, a livre escolha da escola pelos pais, a diversificação da oferta escolar e a contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços, promovem a discussão e a aplicação de medidas políticas e administrativas, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (Eurydice – Agência da Comissão Europeia, 2007).

O estilo de gestão de uma escola, o Órgão de Gestão/Diretor, de acordo com as diretrizes emanadas superiormente, e com os objetivos traçados, vão ser preponderantes para o desenvolvimento e aproveitamento de todas as potencialidades enquanto organização.

2.1 Desporto Escolar

Uma dessas potencialidades, anteriormente referidas, é o desenvolvimento do Clube do Desporto Escolar, proporcionando assim o desenvolvimento da atividade física na escola.

Segundo Janz et al. (2000), a atividade física é considerada uma componente importante na adoção de um estilo de vida saudável, assim como preventivo de múltiplas doenças e morte prematura, com benefícios presentes na infância e adolescência e durante o estado adulto. Assim, a atividade física pode ter um papel fundamental no controlo do peso, através da redução da massa gorda e do aumento da massa isenta de gordura, com resultados vantajosos a longo prazo no balanço energético.

Nestas idades (infância e adolescência), a promoção da atividade física tem especial importância pela melhoria direta da saúde e qualidade de vida, e, indiretamente, na idade adulta pela probabilidade de manu-

tenção da prática regular de atividade física (Seabra, 2007).

Com a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, a qual estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade e até aos 18 anos, a escola passa a ser um espaço com forte potencial para promover a atividade física.

No âmbito da escola, importa referir o Decreto-Lei 95/91, de 26 de fevereiro, que aprova o quadro geral da Educação Física e do Desporto Escolar como unidades coerentes de ensino. Uma Educação Física e um Desporto Escolar com uma estrutura bem organizada é o caminho para o desenvolvimento do sistema educativo. No entanto, é imperativo vincar que a Educação Física se situa no quadro das atividades curriculares e o Desporto Escolar num quadro das atividades de complemento curricular.

Saliente-se que, na secção II, artigo 5.º do Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar (p. 4), “entende-se por Desporto Escolar o conjunto de práticas lúdico desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.”

Conforme o Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro, secção II, artigo 10.º sobre o desenvolvimento do Desporto Escolar (p. 5), este desenvolve-se em dois níveis: “através de um quadro de atividades formativas e recreativas sistemáticas, integrando o treino e a competição, processadas de acordo com horário semanal e especificadas num plano e programa anual integrada no plano de atividades da escola;” e “através da participação da escola nos diversos quadros competitivos a nível local, regional ou nacional, organizados segundo a iniciativa e regulamentos, respetivamente, das escolas, das direções regionais de educação e da Direcção-Geral dos Ensinos Básicos e Secundário.”

Para Silva (1999, p. 22 – 25)), “o desporto é uma escola de aperfeiçoamento moral, onde se desenvolve: o carácter; o espírito de grupo e de entreatajuda; a capacidade de sacrifício e o transpor das adversidades. Permite que alunos e professores de diferentes escolas se conheçam e confraternizem e estreitem relações de amizade e franco convívio. O ato pedagógico ficará incompleto se se rejeitar uma educação da motricidade.”

Também Meneses (1999, p. 247) refere que o Desporto Escolar “surge como uma das expressões mais ricas da autonomia cultural da Escola,

promovendo a formação integral do educando na sua unidade e dignidade de pessoa constitutivamente cultural e da sua integração na sociedade de que faz parte.”

Assim, o Desporto Escolar, deve ser preconizado de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro) e da Lei de Bases do Sistema Desportivo (Lei 1/90, de 13 de janeiro).

Cabe ao estabelecimento de ensino, proporcionar o desporto como uma componente da atividade educativa, que seja íntegro, para a concretização das suas finalidades. Tal como o acesso à educação é um direito que assiste a todos os portugueses, também o bem-estar físico e a saúde, muitas das vezes atingida através de uma prática desportiva orientada. Desta forma, o Desporto Escolar deve promover: a saúde, a condição física, a educação moral, intelectual e social da juventude portuguesa, o respeito pela individualidade e diferença, e, criar um espírito de cooperação.

2.1.1 Conceito

O Desporto Escolar é “(...) o conjunto de práticas lúdico desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Artigo 5.º “Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro) (Sousa, 2006, p. 12).

O Desporto Escolar tem como missão contribuir para a formação integral e realização pessoal de cada aluno, cumprindo o compromisso com o que se consagra no artigo 79 da Constituição da República Portuguesa: “todos têm direito à cultura física e ao desporto”. “O Desporto Escolar visa promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa”.

Como melhoria qualitativa e quantitativa da prática desportiva, o Desporto Escolar é um meio para atingir determinados objetivos: promover uma educação para a saúde, promoção da saúde, conseguir o bem-estar, podendo projetar a escola e, muitas vezes, renovar “a vida” da escola.

O Desporto Escolar contribui para formar cidadãos conscientes e ativos na sociedade, assim como contribui para a promoção de valores,

nomeadamente responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância e respeito.

2.1.2 Enquadramento histórico e legislativo

Como atividade extracurricular do nosso sistema de ensino, o desporto escolar foi ao longo dos tempos sofrendo alterações, adaptando-se cada vez mais às exigências das novas gerações.

Segundo Pina (1995), o Desporto Escolar tem sido ao longo dos tempos o reflexo de ideologias políticas e sociais, processo que se caracteriza pela instabilidade pela falta de definição conceptual, por falta de coerência e por uma visão analítica e partidária das práticas desportivas na escola.

O desporto escolar tem sido alvo, ao longo dos anos, de experiências, das quais não se têm retirado, ou melhor, conhecido resultados/benefícios. A grande mudança aconteceu a partir da Revolução de 25 de Abril de 1974. Com a liberdade e as alterações a que o sistema educativo esteve sujeito, também o projeto do Desporto Escolar sofreu alterações. No seu desenvolvimento, foram surgindo modelos conceptuais e organizativos, os quais foram integrando o sistema desportivo federativo com o sistema educativo.

Recuamos ao ano de 1936, ano em que o processo de desenvolvimento do Desporto Escolar começou. Com a formação da organização Nacional da Mocidade Portuguesa, foram organizadas as primeiras competições desportivas escolares e os primeiros grandes encontros desportivos. As práticas desenvolvidas nessa altura retratavam o espírito militarista e nacionalista da época e, em 1966, com a revisão do estatuto da Mocidade Portuguesa, foi feita uma maior aposta nas atividades gímnodesportivas escolares, através das competições desportivas escolares e dos Centros de Instrução da Mocidade Portuguesa.

O Desporto Escolar, nos moldes preconizados pela Mocidade Portuguesa, durou até 1973. Com o Decreto-Lei nº82/73 de 3 de março, a Direção Geral de Educação Física e Desportos passou a assumir as competências que até então estavam sob a alçada da Mocidade Portuguesa.

Em 1974, com o Decreto-Lei nº 694/74 de 5 de dezembro, dá-se a separação entre a Educação Física e o Desporto Escolar. A primeira ficou sob a tutela das Direções Gerais Pedagógicas, ficando o Desporto Escolar na dependência da Direção Geral dos Desportos. Para garantir a sua promoção e regulamentação, surgiu a Divisão do Desporto Escolar e o respetivo Plano de Desenvolvimento, no âmbito de outros planos de de-

envolvimento desportivo que a Direção Geral dos Desportos elaborara.

Em 1976, com o 1º Governo Constitucional, o Desporto Escolar passou progressivamente da Direção Geral dos Desportos para as Direções Gerais Pedagógicas. Com as competências relativas ao Desporto Escolar retiradas à Direção Geral dos Desportos, foi atribuída a sua superintendência às Direções Gerais dos Ensinos Básico e Secundário e à Inspeção Geral do Ensino Particular e Cooperativo. Foi também, com este governo, consagrado o direito ao desporto como um direito fundamental de todos os cidadãos (artigo 79º). O ponto 1 do mesmo artigo afirma que “Todos têm direito à cultura e ao desporto”. O ponto 2 do artigo 79º refere que “Incumbe ao Estado, em colaboração com as escolas e associações e coletividades desportivas, promover, estimular, orientar e apoiar a prática e a difusão da cultura física e do desporto, bem como prevenir a violência no desporto”. Com base nestes princípios da constituição da República, inicia-se um caminho legislativo que termina com a passagem do Desporto Escolar da Direção-Geral dos Desportos, para as Direções-Gerais do Ensino Básico e Secundário.

A publicação da Portaria nº434/78 de 2 de agosto foi o primeiro passo para que o Desporto Escolar tomasse forma enquanto estrutura organizacional. A 18 de junho é publicado o Decreto-Lei nº 150/86, que extingue os Serviços de Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar, criados pelo Decreto-Lei nº 554/77, de 31 de dezembro, com a redação dada pelo Decreto-Lei nº 197/79, de 29 de junho, “sendo as Direções-Gerais do Ensino Básico, do Ensino Secundário e do Ensino Particular e Cooperativo que devem assegurar as competências e funções que lhes estavam atribuídas em matéria de Educação Física curricular e à Direção-Geral dos Desportos a coordenação e o apoio das atividades desportivas não curriculares”.

Em 1978, surgem as figuras dos Inspetores Distritais para o Desporto Escolar e dos Coordenadores Concelhios, e foram criados os Serviços de Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar nas Direções Gerais de Ensino. Foi também nesta altura que o Desporto Escolar chegou, pela primeira vez, ao ensino primário.

Com a Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, o Desporto Escolar é colocado novamente no âmbito do Sistema Educativo. O artigo 48º da referida Lei é dedicado à “ocupação dos tempos livres e Desporto Escolar”. Como refere o ponto 2 deste artigo, para além de atribuir uma nova ordem e importância ao Desporto Escolar como atividade de formação integral e de ocupação dos tempos livres, é também reconhecida a importância de se organizarem atividades de

complemento curricular na escola que "...visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a Educação Física e Desportiva, a Educação Artística e a inserção dos educandos na comunidade".

Em 1988, foi criado o primeiro grupo de trabalho para elaborar um projeto de Decreto-Lei para o Desporto Escolar que, em 1989, se tornou mais autónomo. Em 1993, dá-se a integração nos horários dos docentes, destinados ao enquadramento técnico do Desporto Escolar. É nesse mesmo ano que, pela primeira vez, com um programa específico, o Desporto Escolar abrange as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto (Reforma Curricular), como expresso no artigo 8º, pontos 1 e 2, é referido que, para além das atividades curriculares, os estabelecimentos de ensino deverão organizar atividades de complemento curricular, este de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, também visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos. Entre as atividades já referidas, integra-se o Desporto Escolar, o qual deve ser tornado gradualmente acessível a todos os alunos dos vários ciclos de ensino.

O Decreto-Lei nº 95/91, de 26 de fevereiro, define o regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar, onde assenta o Sistema Desportivo Escolar. Este Decreto-Lei, já no seu preâmbulo, revela que "O desenvolvimento do sistema educativo nacional passa, necessariamente, por uma bem estruturada organização da Educação Física e do Desporto Escolar".

O Desporto Escolar é, então, definido no artigo 5º como: "... o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo". É referido, também, neste artigo 5º que as atividades do Desporto Escolar decorrem nas escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário.

O Decreto-Lei nº 143/93, de 26 de abril, aprova a lei orgânica do Instituto do Desporto (INDESP), extingue a Direção-Geral dos Desportos e o Fundo de Fomento do Desporto. Cabe a este Instituto (INDESP) fomentar e apoiar o desporto em todos os seus níveis, criando as condições técnicas e materiais para o seu desenvolvimento (artigo 2º) e compete-lhe também "apoiar o desenvolvimento da atividade desportiva competitiva no âmbito do Desporto Escolar, em colaboração com as estruturas próprias existentes" (artigo 9º).

O Decreto-Lei nº 115/95, de 29 de maio, altera a Lei Orgânica do Insti-

tuto do Desporto, ex-Direcção-Geral dos Desportos (DGD), recolocando o Desporto Escolar no sistema desportivo, através da criação do Gabinete de Apoio do Desporto Escolar, ainda que este desenvolva a sua atividade em coordenação com as Direcções Regionais de Educação (DRE) e os Centros de Área Educativa (CAE).

No XIII Governo Constitucional, deu-se continuidade ao Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, mas houve transformações: através do Decreto-Lei nº164/96 de 5 de agosto, foram introduzidas alterações nas Leis Orgânicas do Instituto do Desporto e do Ministério da Educação. Surge a criação do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar pelo Decreto-Lei nº165/96 de 5 de agosto, com o objetivo de planear, dinamizar e coordenar o Desporto Escolar no Ensino Básico e Secundário.

Com o Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro, é aprovada a nova orgânica do Ministério da Educação, onde as competências do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar são “conceber, coordenar e acompanhar o desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar”, agora assumidas pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Este Decreto-Lei revoga ainda o Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de abril, o Decreto-Lei nº 151/93, de 26 de abril e o Decreto-Lei nº 165/96, de 5 de setembro. É publicado também o Decreto-Lei nº 317/2002, de 27 de outubro, onde se estabelece a distribuição de verbas das apostas mútuas para apoiar o Desporto Escolar e realizar investimento em infraestruturas desportivas escolares.

Com o Despacho nº 15322/2007, de 12 de julho, são constituídas equipas multidisciplinares, funcionalmente integradas na Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e hierarquicamente dependentes diretamente do Diretor-Geral, entre elas o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (GCDE).

O Despacho nº 9486-A/2012, de 12 de julho de 2012, vem assegurar as condições e regras de execução do Programa do Desporto Escolar 2009-2013, em que pela primeira vez lhe são aplicadas as medidas de um programa plurianual, que pretende melhorar e assegurar um melhor Desporto Escolar a nível de escola, promovendo a continuidade dos diferentes grupos/equipa, como é referido no ponto 4 do referido Despacho.

Relativamente ao Despacho nº 13608/2012 DR. Nº 203, Série II de 19 de outubro de 2012, é promovida a criação de unidades flexíveis e a constituição de equipas multidisciplinares da Direcção-Geral da Educação. Assim, e segundo o ponto 1, – “São criadas no âmbito da Direcção Geral da Educação as seguintes unidades orgânicas flexíveis”: 1.2 – “Na dependência da Direcção de Serviços de Projetos Educativos (DSPE)”:

1.2.1- “A Divisão de Desporto Escolar (DDE)”. Cabe a esta divisão, desenvolver as suas atividades: “promover o desporto escolar junto das escolas, como meio de atingir o sucesso escolar”; “planear, orientar, acompanhar, promover e avaliar os diversos programas, projetos e atividades do Desporto Escolar”; “promover e apoiar a realização de ações de formação destinadas a professores e alunos nas áreas da organização, gestão e treino das atividades desportivas escolares”; “colaborar na definição das competências e orientações curriculares e pedagógicas da Educação Física e do Desporto Escolar”; “assegurar a colaboração da DGE com a Direção-Geral da Administração Escolar na conceção dos termos de referência da inovação, qualidade, caracterização e normalização da arquitetura dos equipamentos e do mobiliário desportivos dos estabelecimentos de educação e de ensino”; “assegurar a articulação entre o Desporto Escolar e o Desporto Federado” (ponto 7, do Despacho nº 13608/2012).

2.1.3 Organograma

Apresenta-se na tabela 1 o Organograma Nacional do Desporto Escolar.

Tabela 1
Organograma Nacional do Desporto Escolar

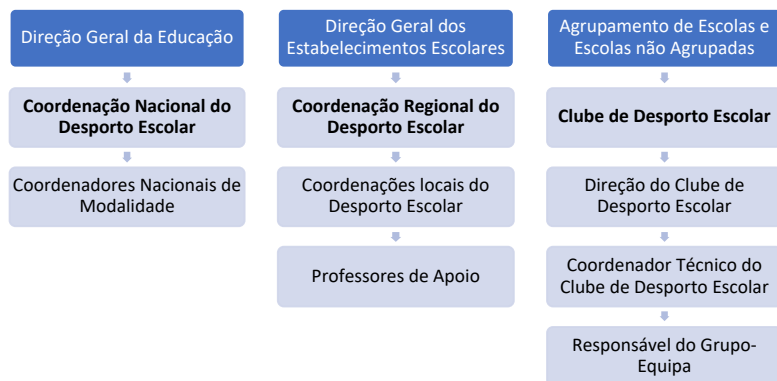
Coordenação Regional do Norte	Coordenação Regional do Centro	Coordenação Regional de Lisboa e Vale do Tejo	Coordenação Regional do Alentejo	Coordenação Regional do Algarve
<ul style="list-style-type: none"> • Braga • Bragança e C&ouml;a • Entre Douro e Vouga • Porto • T&acutemeça • Viana do Castelo • Vila Real e Douro 	<ul style="list-style-type: none"> • Aveiro • Castelo Branco • Coimbra • Guarda • Leiria • Viseu 	<ul style="list-style-type: none"> • Amadora-Cascais-Oeiras • Lezíria e M&eacute;dio Tejo • Lisboa Cidade • Loures, Odivelas e Vila Franca de Xira • Sintra • Oeste • Península de Setúbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Alentejo Central • Alto Alentejo • Baixo Alentejo e Alentejo Central 	

Fonte: elaboração própria.

2.1.4 Órgãos e competência da estrutura

A Coordenação Nacional do Desporto Escolar é da competência da Direção-Geral da Educação que, de acordo com o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 14/2012, tem como uma das suas atribuições: coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos científico-pedagógicos e didáticos, para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar e para as atividades de enriquecimento curricular e do Desporto Escolar (Tabela 2).

Tabela 2
Órgãos constituintes da estrutura do desporto escolar



Fonte: elaboração própria.

2.1.5 Coordenação Regional

De acordo com a Portaria n.º 29/2013 de 29 de janeiro, compete à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares “assegurar a implementação a nível regional dos diversos programas, projetos e atividades do Desporto Escolar, em articulação com a DGE”. No Programa do Desporto Escolar designam-se por Coordenação Regional as unidades organizacionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares com atribuições específicas no Desporto Escolar.

2.1.6 Coordenação Local

A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, através das suas Direções de Serviços Regionais, constituirá equipas para a Coordenação Local do Desporto Escolar. As Coordenações Locais do Desporto Escolar são estruturas de proximidade tendo por atribuições: elaborar o plano anual de atividades (âmbito local); dinamizar as suas atividades em articulação com a Coordenação Regional do Desporto Escolar e as atividades nacionais em articulação com a Coordenação Nacional do Desporto Escolar; promover as ações de formação para os alunos intervenientes no Desporto Escolar; analisar e dar parecer sobre os Projetos dos Clubes do Desporto Escolar em articulação com a Coordenação Regional do Desporto Escolar; supervisionar as atividades dos Clubes do Desporto Escolar e apresentar o relatório anual do plano de atividades.

2.1.7 O Clube do Desporto Local

O Clube do Desporto Escolar é a unidade organizacional do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas responsável pelo desenvolvimento e execução do Programa do Desporto Escolar. Compete ao Clube do Desporto Escolar, através do seu diretor, elaborar e fazer aprovar anualmente no Conselho Pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada o seu Projeto de Desporto Escolar. Os clubes de Desporto Escolar são constituídos pelos seguintes órgãos: Diretor do Clube do Desporto Escolar; Coordenador Técnico do Clube do Desporto Escolar e Responsáveis dos grupos-equipa. O modelo organizativo dos Clubes do Desporto Escolar deverá prever a participação dos vários representantes da comunidade educativa.

Os Diretores dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas são, por inerência, diretores dos Clubes do Desporto Escolar, podendo esta competência ser delegada num dos elementos da Direção do Agrupamento de Escolas ou de Escola não Agrupada.

2.1.8 Modelo Organizacional do Programa do desporto Escolar

O Desporto Escolar disponibiliza várias modalidades/disciplinas desportivas no seu programa. Cada agrupamento/escola, apesar de respeitar os seus hábitos e tradições desportivas, na apresentação do seu projeto de Desporto Escolar, está subordinado ao programa do Desporto Escolar.

A oferta desportiva que o Desporto Escolar disponibiliza no seu programa é a seguinte (Tabela 3):

Tabela 3

Oferta desportiva do Desporto Escolar

Modalidades	Andebol Basquetebol Beisebol Softbol Boccia Corfebol	Desportos Adaptados Futsal Goalball Hóquei em Campo Rugby Voleibol
	Exploração da Natureza	BTT Escalada Multiactividades Orientação
	Atividades Náuticas	Canoagem Prancha à Vela Surf Vela
	Desportos de Combate	Esgrima Judo Luta Taekwondo
	Desportos de Raquetas	Badminton Ténis Ténis de Mesa
	Vários	Ativ. Rítmicas e Expressivas Atletismo Desportos Gímnicos Golfe Hipismo Natação Perícias e corridas de Patins Tiro com Arco Triatlo Xadrez

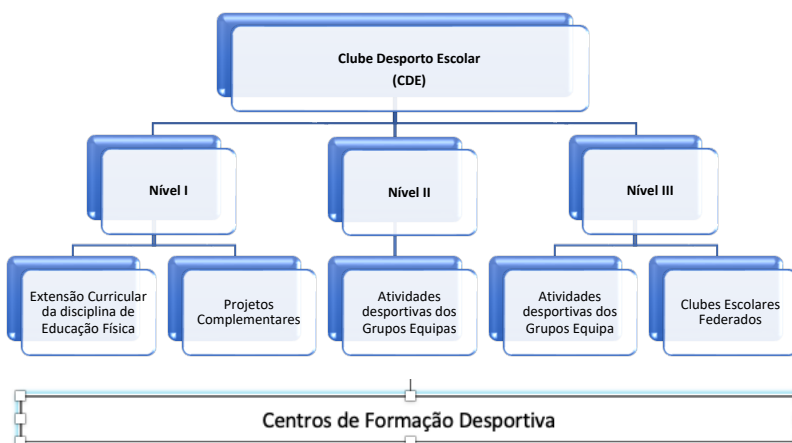
Fonte: elaboração própria.

2.1.9 Níveis de desenvolvimento da oferta desportiva

Estão preconizados níveis de desenvolvimento dentro da oferta desportiva disponibilizada pelo Clube do Desporto Escolar. O objetivo dos níveis de desenvolvimento é destacar diferentes atividades e direcionar, as mesmas, para populações-alvo específicas.

Apresentam-se seguidamente os níveis de desenvolvimento do Clube do Desporto Escolar (Figura 1):

Figura 1
Níveis da oferta do projeto do Desporto Escolar



Fonte: elaboração própria.

Atividades de Nível I – São atividades dinamizadas na componente não letiva dos docentes de Educação Física, no âmbito da autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Estas atividades têm um teor promocional e de divulgação desportiva e estão organizadas na continuidade dos conteúdos curriculares da disciplina de Educação Física. São organizadas pelos Clubes do Desporto Escolar e podem envolver outros agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Atividades de Nível II – São atividades de treino desportivo regular de grupos equipa e de competição desportiva entre agrupamento de escolas e escolas não agrupadas. As competições estão organizadas por fases. A fase local, competições interescolares com as escolas da proximidade. A fase regional, competição de âmbito regional, com as escolas apuradas na fase local. A fase nacional, competição de âmbito nacional,

com as escolas apuradas na fase regional. Poderá eventualmente haver uma fase internacional.

Atividades de Nível III – São atividades de aprofundamento da prática desportiva (treino e competição) em modalidades e grupos-equipa de elevado potencial desportivo. Neste nível podem fazer parte os Clubes Escolares Federados, que por norma participam em competições organizadas pelas federações de cada modalidade, e integrem alunos do agrupamento de escolas ou escola não agrupada a que pertença o grupo equipa.

Centros de Formação Desportiva – São dinamizados por agrupamento de escolas e escolas não agrupadas, em parceria com federações, municípios e parceiros locais. Visam a melhoria do desempenho desportivo através da concentração de recursos humanos e materiais, onde possam convergir alunos de vários agrupamentos. Os Centros de Formação Desportiva estão disponíveis para os alunos nos períodos letivos, nos estágios de formação desportiva especializada e nas interrupções letivas.

3. Metodologia

3.1 Problemática de Investigação, Questões Orientadoras da Pesquisa e Objetivos da Investigação

Partiu-se do conhecimento prévio sobre a realidade do Desporto Escolar nesta escola, considerando a potencialidade de recursos educativos, para estabelecer as linhas gerais de investigação. É importante definir a problemática da investigação que se centrou em como é que é feita a escolha das modalidades desportivas no âmbito do Projeto do Desporto Escolar e delinear os procedimentos metodológicos. A intenção foi estabelecer uma diretriz orientadora, embasada por critérios, que possibilitasse uma análise objetiva visando à potencialização de recursos e capacidades dentro desta instituição.

Assim propõem-se como questões orientadoras da pesquisa as seguintes:

•Questão 1: Como são definidas as modalidades que fazem parte do Projeto do Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente?

•Questão 2: Os alunos são consultados nas escolhas das modalidades, no âmbito do Projeto do Desporto Escolar?

•Questão 3: Os professores estão satisfeitos com o grupo/equipa atri-

buído no Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente?

•Questão 4: Os alunos, no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente, estão satisfeitos com a oferta e prática das modalidades desportivas, no âmbito do Desporto Escolar?

Como objetivos, definimos:

•Objetivo 1: Perceber como são definidas as modalidades que fazem parte do Projeto do Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente.

•Objetivo 2: Perceber se os alunos são consultados nas escolhas das modalidades, no âmbito do Projeto do Desporto Escolar.

•Objetivo 3: Perceber se os professores com grupo/equipa no Desporto Escolar, no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente, estão satisfeitos com o grupo/equipa atribuído.

•Objetivo 4: Perceber se os alunos, no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente, estão satisfeitos com a oferta e prática das modalidades desportivas, no âmbito do Desporto Escolar.

3.2 Natureza do Estudo

O presente estudo configura-se como um Estudo de Caso focado na dinâmica do Desporto Escolar levado a cabo no Agrupamento de Escolas de Marinha Grande Nascente.

Segundo Yin (2005), os estudos de caso são particularmente valiosos quando se procura uma compreensão profunda e contextualizada de fenómenos complexos dentro de seu ambiente natural. Yin (2005) examina essa questão, destacando que os estudos de caso constituem uma estratégia abrangente, podendo incorporar evidências quantitativas sem se restringir a essas formas de evidência. Conforme enfatizado pelo autor, a estratégia de estudo de caso, pela sua abrangência, não deve ser confundida com a pesquisa qualitativa, pois existe uma área substancial e crucial de convergência entre as abordagens qualitativa e quantitativa.

3.3 Contexto do Estudo

O estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente, Marinha Grande, distrito de Leiria. A Marinha Grande situa-se no litoral da região centro de Portugal, no distrito de Leiria, na margem esquerda do Rio Lis e na Orla Oriental do Pinhal de Leiria.

Posiciona-se no centro do distrito, ficando a 10 quilómetros do mar, no limite norte da Estremadura e a igual distância de Leiria. Dista 147 quilómetros de Lisboa e 196 do Porto. É servida pela estrada nacional (EN 242), pelas autoestradas (A8 e A17) e pela via-férrea do Oeste, estando implantada numa extensa planície de chão arenoso e saibroso.

3.4 Amostra do Estudo

A amostra desta investigação envolve 9 professores de Educação Física, dos quais 2 são coordenadores do Desporto Escolar, com idades compreendidas entre os 45 anos e 50 anos, e 232 alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 11 anos e 16 anos, dos quais 126 são do sexo masculino e 106 do sexo feminino.

Participaram voluntariamente neste estudo todos os intervenientes acima mencionados, tendo os encarregados de educação dos alunos entregue um consentimento informado.

3.5 Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos utilizados para recolha de informação foram os questionários e as entrevistas.

A escolha de questionários como método de recolha de dados em trabalhos académicos encontra respaldo numa fundamentação teórica que destaca a eficácia na obtenção de informações quantitativas e na análise de padrões amplos. Como salientado por Creswell (2014, p. 26), os questionários são métodos eficazes para reunir informações de um grande número de participantes, proporcionando uma visão abrangente de uma população ou fenómeno.

Os questionários foram elaborados através da ferramenta digital Google Forms, tendo sido disponibilizados aos alunos, autorizados a participar no estudo, por meio de um “link”, via plataforma Teams (plataforma utilizada no Agrupamento pela comunidade escolar), na equipa de cada turma. A recolha de dados decorreu durante os meses de fevereiro e março de 2024.

Relativamente à escolha da entrevista como método de recolha neste estudo, esta é apoiada por uma sólida fundamentação teórica, a qual destaca a riqueza intrínseca das narrativas e a profundidade de compreensão proporcionadas pelos relatos pessoais dos participantes. Como destacado por Kvale e Brinkmann (2009, p. 65), a entrevista é uma forma de comunicação particularmente adequada para se obter

conhecimento sobre as experiências, significados e perspectivas dos participantes.

Relativamente às entrevistas, foram realizadas utilizando uma aplicação de gravação de voz, de um telemóvel com sistema operativo android. Estas foram transcritas à posteriori. Foram garantidas as condições de anonimato e de confidencialidade.

3.6 Procedimentos

Para a realização deste estudo, foi solicitada a autorização ao Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente. Foi também enviado, aos Encarregados de Educação dos alunos que participaram no estudo, o consentimento informado.

Os questionários foram elaborados através da ferramenta digital Google Forms, tendo os mesmos sido disponibilizados aos alunos, autorizados a participar no estudo, por meio de um “link”, via plataforma Teams (plataforma utilizada no Agrupamento pela comunidade escolar), na equipa de cada turma. A recolha de dados decorreu durante os meses de fevereiro e março de 2024.

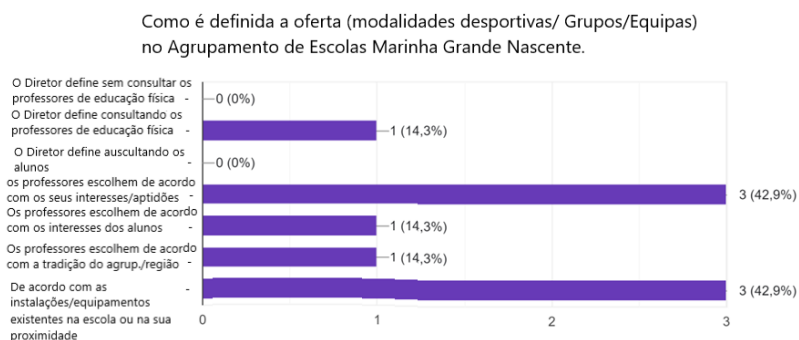
O tratamento dos dados provenientes dos questionários envolveu a aplicação de estatística descritiva básica, incluindo frequências absolutas e relativas, para abordar as questões fechadas. Para analisar o conteúdo informativo das respostas às questões abertas, adotou-se a abordagem de análise temática proposta por Bardin (2008). O quadro categorial estabelecido teve como base os objetivos e diretrizes dos questionários, visando a criação de indicadores que possibilitassem uma compreensão mais aprofundada das informações coletadas.

4. Apresentação e discussão dos resultados

De acordo com o objetivo 1 (Perceber como são definidas as modalidades que fazem parte do Projeto do Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente) deste trabalho, e com a análise dos resultados dos questionários, constatamos que as modalidades apresentadas para o Projeto do Desporto Escolar são definidas tendo como base a tradição do agrupamento, as instalações e as aptidões dos professores de Educação Física.

Figura 2

Como é definida a oferta (modalidades desportivas/ Grupos/Equipas) no Agrupamento de Escolas marinha Grande Nascente).



Fonte: elaboração própria.

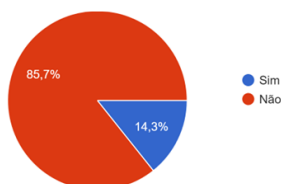
Ao decidir sobre as modalidades desportivas, os professores muitas vezes consideram fatores como suas próprias competências, experiências anteriores e afinidades pessoais. Isso pode levar à escolha de modalidades que os professores se sintam mais confortáveis em ensinar, mas que talvez não correspondam aos interesses ou habilidades dos alunos. Como resultado, os alunos podem sentir-se desmotivados ou excluídos de participar nas atividades desportivas oferecidas pela escola.

Para responder ao objetivo 2 (Perceber se os alunos são consultados nas escolhas das modalidades, no âmbito do Projeto do Desporto Escolar), os questionários aplicados a alunos e professores foram elucidativos – os alunos não são auscultados para as escolhas das modalidades desportivas para o Projeto do Desporto Escolar.

Figura 3

Auscultação dos alunos antes da definição das modalidades para a formação dos Grupos/ Equipas.

Auscultação dos alunos antes da definição das modalidades para a formação dos Grupos/Equipas.

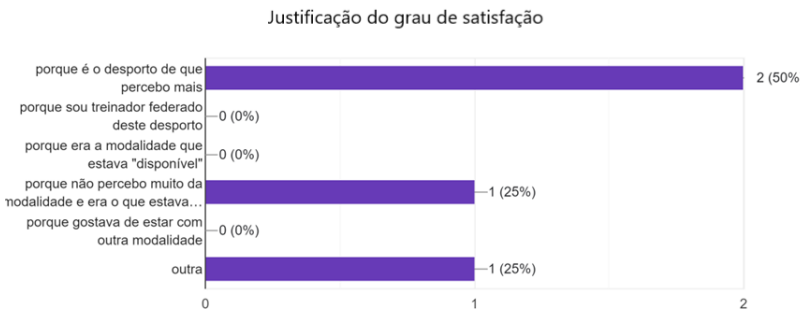


O desporto escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico, mental e social dos estudantes, oferecendo uma plataforma para a promoção da saúde e do bem-estar. No entanto, a não consulta dos alunos nas escolhas das modalidades desportivas pode comprometer significativamente os benefícios potenciais do programa.

Relativamente ao objetivo 3 (Perceber se os professores com grupo/equipa no Desporto Escolar, no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente, estão satisfeitos com o grupo/equipa atribuído), verifica-se que os professores estão muito satisfeitos (n=2) ou satisfeitos (n=2).

Figura 4

Justificação do grau de satisfação de acordo com a modalidade atribuída no grupo/equipa do Desporto Escolar.



Fonte: elaboração própria.

Este aspeto parece-nos um dado positivo para a intervenção destes profissionais neste contexto específico. No entanto, é importante reconhecer que, mesmo num cenário predominantemente satisfatório, podem surgir casos isolados de insatisfação entre os professores. Essa insatisfação pode ser atribuída a diversos fatores, sendo um dos mais comuns a atribuição de modalidades desportivas das quais o professor não possui um conhecimento aprofundado ou uma experiência prévia significativa.

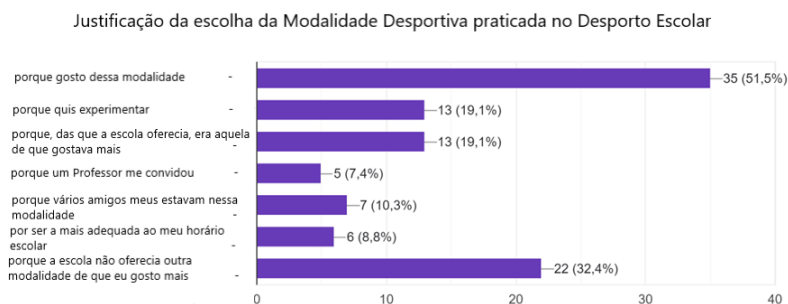
Um exemplo concreto dessa situação pode ser observado no relato de um professor que expressa alguma insatisfação em relação à modalidade que lhe foi designada. Este professor pode sentir-se desafiado e até mesmo sobrecarregado ao liderar um grupo/equipa numa modalidade da qual ele não possui uma compreensão sólida ou habilidades técnicas desenvolvidas. A falta de familiaridade com a modalidade pode gerar in-

segurança e dificuldades na condução eficaz das atividades desportivas, afetando assim a qualidade da experiência dos alunos envolvidos.

Quanto ao objetivo 4 (Perceber se os alunos, no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente, estão satisfeitos com a oferta e prática das modalidades desportivas, no âmbito do Desporto Escolar) verificámos que os alunos estão satisfeitos.

Figura 5

Justificação da escolha das modalidades desportivas praticadas, pelos alunos inquiridos, no Desporto Escolar.



A avaliação da satisfação dos alunos com a oferta e prática das modalidades desportivas no âmbito do Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente revela um quadro geralmente positivo. A maioria dos alunos expressa contentamento com a modalidade que praticam, motivada principalmente pelo seu interesse e gosto pessoal pela atividade desportiva em questão.

É importante destacar que a escolha da modalidade desportiva muitas vezes está diretamente relacionada com as preferências individuais dos alunos. Portanto, não é surpreendente que a maioria dos alunos esteja satisfeita com a modalidade que praticam, visto que ela está alinhada com seus interesses e inclinações pessoais.

No entanto, uma parte significativa, pouco mais de um terço dos alunos, optou por uma modalidade específica devido à falta de outras opções de oferta. Este dado sugere que, embora exista uma satisfação geral com a prática desportiva, uma parcela considerável dos alunos pode não estar completamente satisfeita com a modalidade que praticam. Em alguns casos, essa escolha pode ser motivada mais pela necessidade de participar numa atividade desportiva do que pelo interesse genuíno na modalidade em si.

5. Limitações

Ao conduzir este estudo sobre o Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente, é essencial reconhecer e discutir as limitações que podem ter afetado o mesmo. Algumas dessas limitações podem incluir:

a) Amostra limitada: O estudo baseou-se numa amostra específica de alunos, dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, que totalizavam 736 alunos. Contudo, após a entrega do consentimento assinado, apenas 32,5% dos alunos (236) participaram no estudo, dos quais apenas 16,5% (39) estão inscritos no Desporto Escolar. Saliente-se que o Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente tem 168 alunos inscritos no Desporto Escolar (dados recolhidos da Coordenação Local do Desporto Escolar de Leiria). Uma amostra pequena ou não diversificada pode não capturar a totalidade das experiências e opiniões dos envolvidos acerca do Projeto do Desporto Escolar.

b) Falta de generalização: As conclusões do estudo podem não se aplicar a outros Agrupamentos/Escolas, regiões ou contextos educacionais. A falta de generalização pode limitar a relevância e a aplicabilidade dos resultados fora do contexto do estudo.

6. Trabalho Futuro

Para trabalho futuro seria importante investigar a eficácia das estratégias de promoção da participação no Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente. Especificamente, o estudo poderia focar-se em entender como as atividades desportivas são atualmente divulgadas aos alunos, quais os métodos de incentivo utilizados para aumentar a adesão e como essas estratégias impactam a participação dos estudantes.

Além disso, seria interessante analisar as preferências e opiniões dos alunos em relação às modalidades desportivas oferecidas, bem como identificar possíveis lacunas ou áreas de melhoria no programa de Desporto Escolar. Isso poderia ser feito através de questionários, entrevistas ou grupos focais com os alunos, professores e gestores envolvidos no programa.

O trabalho também poderia explorar o impacto do desporto escolar não apenas no desenvolvimento físico dos alunos, mas também na sua saúde mental, socialização e desempenho académico. Isso poderia envolver a recolha de dados sobre o bem-estar dos alunos antes e depois

de participarem nas atividades desportivas, bem como o acompanhamento de indicadores como frequência escolar e notas.

Por fim, seria valioso investigar formas de tornar o Desporto Escolar mais inclusivo e acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou interesses. Isso poderia incluir a implementação de programas de desenvolvimento de habilidades, a criação de equipas mistas e a oferta de uma variedade de modalidades desportivas para atender às diferentes preferências dos alunos.

Em suma, um trabalho futuro sobre o Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente poderia fornecer insights valiosos para aprimorar o programa existente, promovendo uma cultura de atividade física e bem-estar entre os estudantes. Este estudo de caso poderia ser um ponto de partida para se estender a todos os Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas da Coordenação Local do Desporto Escolar de Leiria, visando o estudo de estratégias (por exemplo, estabelecer protocolos com clubes desportivos da região) com o intuito de aumentar a participação efetiva dos alunos na escolha das modalidades para o Projeto do Desporto Escolar.

7. Conclusões

O estudo realizado e os resultados obtidos com a amostra do Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente suscitam algumas reflexões e/ou implicações.

Com base nos resultados obtidos através do questionário e entrevistas realizadas neste estudo, foi possível abordar as questões propostas e alcançar uma compreensão mais profunda sobre o Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente.

No que diz respeito à definição das modalidades desportivas no âmbito do Projeto do Desporto Escolar, constatamos que as escolhas são influenciadas pela tradição do agrupamento, disponibilidade de instalações e aptidões dos professores de Educação Física. Entretanto, é importante ressaltar que essa abordagem pode resultar em uma oferta limitada e não necessariamente alinhada com os interesses e habilidades dos alunos.

Um ponto crucial revelado pela pesquisa é a falta de consulta aos alunos na escolha das modalidades desportivas. Esta lacuna pode comprometer significativamente a eficácia e relevância do programa de Desporto Escolar, visto que as preferências dos alunos não estarão a ser consideradas na oferta das atividades desportivas.

No que diz respeito à satisfação dos professores com as funções atribuídas no Desporto Escolar, observamos que a maioria está satisfeita. Porém, há casos isolados de insatisfação devido à atribuição de modalidades das quais não possuem um conhecimento aprofundado.

Quanto à satisfação dos alunos com a oferta e prática das modalidades desportivas, a maioria está satisfeita, embora uma parcela significativa tenha escolhido uma modalidade devido à falta de outras opções, sugerindo uma necessidade de ampliação da oferta desportiva.

É imprescindível que as instituições escolares considerem as perspetivas e preferências dos alunos na definição das modalidades desportivas oferecidas, garantindo assim uma experiência mais inclusiva, diversificada e significativa no âmbito do Desporto Escolar. Além disso, sugere-se o estabelecimento de protocolos com os clubes desportivos locais para ampliar o leque de modalidades disponíveis.

Em suma, este estudo destaca a importância desse realizar uma abordagem mais inclusiva e participativa na organização e oferta do Desporto Escolar, visando atender melhor às necessidades e interesses dos alunos, promovendo assim uma cultura desportiva mais robusta e estimulante no ambiente escolar.

8.Referências Bibliográficas

- Babbie, E. (2015). *The Practice of Social Research*. Cengage Learning.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Campos, A. S., Viana, G. C., Simões, L. L. F., & Ferreira, H. S. (2020). O jogo como auxílio no processo ensino-aprendizagem: as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 27127-27144.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- DGIDC. (2006). *Programa para o Desporto Escolar 2006 - 2007*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- DGIDC. (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Gabinete

- Coordenador do Desporto Escolar. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- DGIDC. (2013). Programa para o Desporto Escolar 2013 - 2017. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Durkheim, É. (1997). *The Division of Labour in Society* (W. D. Halls, Trad.). Free Press. (Obra original publicada em 1893)
- Dweck, C. (2024). *Mindset: A Atitude Mental para o Sucesso* (Edição Revista e Aumentada). VOGAIS.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: A nova psicologia do sucesso* (V. Ribeiro, Trad.). Objetiva.
- Formosinho, J. (1986). *O Sistema Educativo. Conceitos Básicos. Cadernos de Administração Escolar: Área De Análise Social E Organizacional da Educação.*
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications, Inc.
- Janz, K. F., Dawson, J. D., & Mahoney, L. T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: The Muscatine Study. *Med Sci Sport Exercise*, 32, 1250-1257.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- Meneses, M. (1999). *Aspetos inibidores do desporto escolar: contributo para o seu estudo*. Dissertação de Mestrado. FCDEF - Universidade do Porto.
- Ministério da Educação. (2003). *Documento Orientador do Desporto Escolar: Jogar pelo Futuro - Medidas e Metas Para a Década*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Educação e Formação em Portugal*. Ministério da Educação.
- Seabra, A. (2007). *Níveis de Actividade Física e prática desportiva. Um estudo epidemiológico em crianças, jovens e famílias nucleares*. Dissertação. Universidade do Porto.
- Silva, F. (2018). *As Lideranças intermédias na escola Portuguesa de Díli*

- Inovação e Desafios. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta.
- Silva, L. (1999). Desporto Escolar – Atividade não curricular, mas de complemento curricular. *Revista Schola*, 7 (p. 22-25).
- Piaget, J. (2010). A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação (4ª ed., A. Cabral & C. M. Oiticica, Trad.). LTC. (Obra original publicada em 1945)
- Pina, M., (1995). O núcleo/clube escolar génese do modelo organizativo do futuro. *Revista de Educação Física e Desporto*, 11(65), Dossier.
- Sousa, J. e Magalhães, J. (2006). Desporto Escolar-Um Retrato. Ministério da Educação, Portugal.
- Sousa, M. (2004). O desporto escolar no concelho de Viseu: que realidade, que motivação dos jovens para a sua prática. Dissertação. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto.
- Yin, R. K. (2005). Estudo de caso. Planejamento e Métodos. Bookman.

Legislação e Regulamentação referenciada

- Constituição da República (1976). Texto originário da Constituição Portuguesa de 2 de abril. Artigo 79º, direitos dos cidadãos à Cultura Física e ao Desporto.
- Lei nº 46/1986. Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo: lei nº 46 de 14 de outubro. *Diário da República 1ª Série*, nº 237, 3068-3098.
- Lei nº 5/2007. Assembleia da República. (2007). Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto: lei nº 5 de 16 de janeiro. *Diário da República 1ª Série*, nº 11, 356-363.
- Lei nº 49/2005. Assembleia da República. (2005). Revoga a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/1986: lei nº 49 de 30 de agosto. *Diário da República 1ª Série – A*, nº 166, 5122-5138.
- Decreto-Lei nº 694/74. Assembleia da República. (1974). Novo estatuto da Direção Geral da Educação Física e dos Desportos: lei nº 694

de 5 de dezembro. Diário da República 1ª Série - A, nº 283, 1507-1508.

Decreto-Lei nº 554/77. Assembleia da República. (1977). Competências das direções gerais de ensino: lei nº 554 de 31 de dezembro. Diário da República 1ª Série – 2º Suplemento, nº 302, 3178-3179.

Decreto-Lei nº 197/79. Assembleia da República. (1979). Altera o Decreto-Lei nº 554/77, de 31 de dezembro, que define a competência das Direcções-Gerais dos Ensinos Básico e Secundário e da Inspeção-geral: lei nº 197 de 29 de junho. Diário da República 1ª Série, nº 148, 1409-1410.

Decreto-Lei nº 150/86. Assembleia da República. (1986). Integração da Direcção-Geral dos Desportos no Ministério da Educação e Cultura: lei nº 150 de 18 de junho. Diário da República 1ª Série - A, nº 137, 1437.

Decreto-Lei nº 286/89. Assembleia da República. (1989). Estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo: lei nº 286 de 29 de agosto. Diário da República 1ª Série, nº 198, 3638-3644.

Decreto-Lei nº 95/91. Assembleia da República. (1991). Regime Jurídico da Educação Física e Desporto Escolar: lei nº 95 de 26 de fevereiro. Diário da República 1ª Série - A, nº 47, 940-946.

Decreto-Lei nº 143/93. Assembleia da República. (1993). Criação do Instituto do Desporto, pessoa coletiva de direito público: lei nº 143 de 26 de abril. Diário da República 1ª Série - A, nº 97, 2050-2056.

Decreto-Lei nº 115/95. Assembleia da República. (1995). Reformulação do serviço responsável pela dinamização do Desporto escolar: lei nº 115 de 29 de maio. Diário da República 1ª Série - A, nº 124, 3363-3364.

Decreto-Lei nº 165/96. Assembleia da República. (1996). Cria o Gabinete Coordenador do Desporto escolar: lei nº 165 de 5 de setembro. Diário da República 1ª Série - A, nº 206, 2989-2990.

Decreto-Lei nº 208/2002. Assembleia da República. (2002). Lei da nova orgânica do Ministério da Educação: lei nº 208 de 17 de junho. Diário da República 1ª Série – A, nº 240, 6790-6807.

Decreto-Lei nº 75/2008. Assembleia da República. (2008). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimen-

tos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário: lei nº 75 de 22 de abril. Diário da República 1ª Série, nº 79, 2341-2356.

Decreto-Lei nº 14/2012. Aprova a orgânica da Direcção-Geral da Educação. Diário da República nº 15/2012, Série I de 2012-01-20, páginas 352 – 354.

Despacho Normativo nº15322/2007. Assembleia da República. (2007), de 12 de julho.

Despacho Normativo. nº9486-A/2012. Assembleia da República. (2012). Número de créditos e tempos letivos a atribuir para o Programa do Desporto Escolar: de 12 de julho. Diário da República 2ª série, nº 134 suplemento p. 24720.

Despacho Normativo nº13608/2012. Assembleia da República. (2012). Criação de unidades flexíveis e constituição das equipas multidisciplinares da Direcção-Geral da Educação: de 19 de outubro. Diário da República 2ª série, nº 203 p. 34725.

Portaria nº 29/2013. Diário da República nº 20/2013, Série I de 2013-01-29. Fixa a estrutura nuclear da Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

Portaria nº 434/78. Assembleia da República. (1978). Estabelece normas relativas dos Serviços de Educação Física e Desporto Escolar: de 2 de agosto.

4 CAPÍTULO



CAPÍTULO 4 – A AVALIAÇÃO E A AUTOAVALIAÇÃO COMO ELEMENTOS REGULADORES DE APRENDIZAGEM

Carla Susana de Pinho Correia Leal, Maria Antónia Barreto e Marlene Sousa

1. Introdução

Em anos recentes, a questão da avaliação de e para as aprendizagens tem estado no cerne de todo um conjunto de mudanças ao nível do sistema educativo português, em larga escala, e, de igual forma, a impactar fortemente toda a comunidade educativa, em especial as escolas e as suas formas de atuação.

A introdução de normativos legais, destacando o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais para as variadas disciplinas, criou a necessidade de uma profunda reflexão acerca de todo o processo existente até então. Verificou-se que a mudança de paradigma introduzida pelos normativos legais, com a valorização dos alunos como intervenientes diretos em todo o processo de aprendizagem e avaliação / autoavaliação, a valorização da avaliação formativa, bem como a mudança da posição do professor como orientador e facilitador das aprendizagens, teria forçosamente de impactar todo o sistema de avaliação em vigor nas instituições educativas.

É nossa convicção que é premente uma reflexão profunda e inevitável por parte de toda a comunidade educativa, por forma a absorver as significativas alterações no processo avaliativo dos nossos alunos e, conseqüentemente, prepará-los para um futuro tecnológico incerto, dotando-os de competências variadas que os permitam enfrentar esse futuro e serem bem-sucedidos, como cidadãos plenos, empáticos e conscientes das várias realidades à sua volta.

Para alcançar este propósito, os nossos alunos deverão desenvolver competências, aprendizagens essenciais e concluir a escolaridade obrigatória com o perfil determinado pelos normativos em vigor. As competências propostas centram-se, entre outras, na autonomia, flexibilidade e autoavaliação para melhoria do próprio indivíduo.

A escolha da temática do nosso trabalho de investigação centrou-se na questão da avaliação e autoavaliação como elementos reguladores de aprendizagem por parte dos alunos do ensino secundário.

2. Enquadramento teórico

A sociedade, ao nível global, enfrenta um período de instabilidade e imprevisibilidade. A incerteza sobre o futuro nunca foi tão sentida como nos dias de hoje. A necessidade de educar para sobreviver num mundo global e para o exercício de carreiras que ainda não existem tornou-se numa questão fulcral para todo o sistema educativo, assombrando a sociedade, os pais e encarregados de educação das crianças e jovens em idade escolar, bem como as organizações educativas nas quais recai a responsabilidade de capacitar as crianças e jovens com competências que lhes permitam ser bem-sucedidos no seu futuro.

A legislação em vigor reflete estas inquietações. O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, foca precisamente esse ponto no prefácio, onde refere que “... a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.”

Nesse sentido, é exigido ao sistema educativo a preparação de indivíduos com a capacidade de realização de pensamentos complexos, de resolução de problemas variados e com capacidades comunicativa e de trabalho colaborativo. É igualmente exigido à escola e à sociedade em geral a construção de cidadãos proativos e críticos, empáticos, cidadãos desenvolvidos em toda a sua plenitude, não só em conhecimentos, mas em ações, gestos e sentimentos.

Ao longo destes últimos 20 anos, foram introduzidos inúmeros normativos legais que fixaram e balizaram essas mudanças. Destacamos, como mais pertinentes, o Decreto-Lei nº 55/2018, e o Decreto-Lei nº 54/2018, ambos de 6 de julho; o referencial do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho 6478/2017, de 26 de julho); o Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho, que homologa as Aprendizagens Essenciais; a Portaria 223-A/ 2018, de 3 de agosto; a Portaria 226-A / 2018, de 7 de agosto; o Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho; a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

Estes normativos pretendem estabelecer uma reorganização / reconfiguração nas organizações educativas, não só ao nível dos processos de ensino e aprendizagem numa situação mais direta e mais intimista, mas, de igual forma, na organização e gestão das escolas, tendo sempre como base e propósito tornar o nosso sistema educativo igualitário

e abrir caminho para uma crescente melhoria do próprio sistema com a promoção do sucesso educativo.

Ao longo das nossas leituras, pudemos constatar que pressupostos como a valorização da avaliação formativa, uma maior participação dos alunos na sua avaliação e a sua crescente autonomia e autorreflexão / autoavaliação para a melhoria das suas aprendizagens significativas, bem como a valorização do desenvolvimento de competências, constantes dos normativos referidos supra, são conceitos que têm vindo a ser investigados e objeto de vários estudos há já algumas décadas por autores como Alarcão (2001), Fernandes (2004; 2008; 2022), Cosme (2018; 2020) e De Ketele (2008).

A avaliação dos alunos em contexto escolar

Nas últimas décadas, temos observado que o conceito de avaliação, os processos e os instrumentos que a sustentam têm vindo a alterar-se, bem como o papel de todos os intervenientes no processo avaliativo. Pretende-se que o professor deixe de ser o foco do conhecimento para ocupar o lugar de orientador, um veiculador, para que o aluno, de forma cada vez mais autónoma, atinja o conhecimento e que deixe de ser um sujeito passivo para passar a ser, ele próprio, um ator participativo em todo o seu processo de aprendizagem. Desta forma, ao tornar-se num ator participativo, deverá igualmente fazer parte de todo o processo avaliativo.

A avaliação no sistema educativo é relevante não só ao nível micro – em sede de sala de aula, mas igualmente ao nível macro – para as organizações –, e meso – para os governos. É importante para os intervenientes diretos no processo de ensino e aprendizagem (professores, alunos e os encarregados de educação), para as organizações educativas e a forma como o seu sucesso é percecionado na sociedade em que se inserem, e, igualmente, para os governos, a fim de avaliarem os resultados das suas iniciativas. Todavia, não nos devemos esquecer que a avaliação, por parte de todos estes atores, pressupõe que a mesma seja objeto de uma reflexão sentida e cuidadosa. Para cada um destes atores, a avaliação tem um sentido e um propósito específicos.

Fernandes (2008) destaca a importância da avaliação das aprendizagens para o sistema educativo, referindo que:

“a avaliação, componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos porque é muitas vezes a partir e através dela que, por exemplo:

- os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas;
- os alunos podem estudar com maior ou menor orientação;
- os pais e encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar dos seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse;
- a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão a aprender e como estão a aprender;
- os governos podem, ou não, delinear mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas.” (p.16)

Uma vez que todos os intervenientes são partes interessadas no processo avaliativo, a responsabilização (a ‘accountability’), no nosso entender, no que concerne ao sucesso pretendido, também deverá ser partilhada por todos.

Mas a responsabilização continua a recair, maioritariamente nos professores e nos alunos – os intervenientes mais diretos no processo de ensino e de aprendizagem. Todavia, os pais e encarregados de educação, as organizações educativas e os governos deverão, de igual forma, deter uma parte dessa responsabilização.

Pacheco (2006) foca este ponto. “Actualmente, a escola é responsabilizada pelo fracasso escolar como se as políticas económicas e sociais nada tivessem a explicar. Cada vez mais inscrita nos valores de mercado, e sobretudo numa mentalidade de eficiência, excelência e qualidade, a escola está numa encruzilhada de tensões que resultam de uma lógica dominante do Estado quer na concepção e normalização do conhecimento escolar, quer na regularização dos processos de avaliação.” (p. 257).

É crucial ter presente que os objetos da nossa avaliação são indivíduos, pessoas com especificidades e objetivos próprios. Para que as organizações educativas possam dar resposta às suas necessidades, é preciso tempo. Não podemos esperar que a publicação de normativos legais dê frutos imediatos. Idealmente, o processo de mudança deve possibilitar a aquisição de conceitos, métodos e práticas, a análise dos primeiros resultados obtidos com vista à consideração sobre se o rumo é ou não o correto, assim como permitir a introdução das alterações ou adaptações consideradas necessárias, voltando o processo a este ciclo constante.

E aqui, a avaliação apresenta-se como crucial em todo este processo cíclico. Deve ser uma avaliação reflexiva e analítica para permitir as mudanças que irão, desejavelmente, levar ao sucesso educativo pre-

tendido por todos. Portanto, a avaliação nunca deverá ser considerada como uma finalidade em si ou como o propósito final de toda a atividade educativa, mas sim como mais uma etapa, entre outras, para alcançar os objetivos propostos.

Poderemos levantar várias questões que consideramos pertinentes nesta altura: o que é a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem? Avaliar o quê? Com que critérios e parâmetros? E como é que essa avaliação deverá ser aplicada por forma a facilitar uma efetiva aprendizagem significativa?

O que é a avaliação da aprendizagem?

Ao longo das nossas leituras constatamos que os autores relevam a importância da avaliação em todo o processo de ensino e de aprendizagem, considerando-a como a etapa mais decisiva e crucial em todo o processo, uma vez que é neste período que se pretende uma reflexão profunda de todo o trabalho desenvolvido e a tomada de decisão sobre o caminho a seguir. No entanto, não há uma definição unânime de avaliação, e as definições apresentadas variam conforme a tipologia de avaliação aplicada, os processos e instrumentos utilizados e o objetivo que se pretende alcançar com a mesma.

Ariana Cosme (2018) refere que “A avaliação das aprendizagens dos alunos é uma das atividades curriculares e pedagogicamente mais decisivas que têm lugar nas escolas.” (p.24). Para a autora, o objetivo de avaliar o aluno é que irá determinar a forma de atuação do professor, definindo o que e como ensinar, bem como todo o processo avaliativo. Por seu lado, o aluno irá mobilizar os seus saberes para a concretização das tarefas apresentadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Por seu lado, Fernandes (2022) considera a avaliação como “um processo pedagógico” e parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, construindo-se um paradigma de ‘aprender – ensinar – avaliar’. Neste processo pedagógico “os alunos podem aprender melhor, isto é, com mais compreensão e profundidade. Um processo em que o diálogo, a interação social e, em geral, a relação pedagógica, assumem uma importância decisiva.” (p.3).

Analisando o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, a avaliação surge como “parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens.” (artigo 4º, alínea t). Na secção III, Avaliação das aprendizagens, artigo 22º, ponto 2, estipula-se que, “Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a ava-

liação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica aprendizagens realizadas ...". A avaliação é aqui descrita como tendo duas vertentes: a vertente que permite regular todo o processo de ensino e aprendizagem, por forma a criar possibilidade de reajustamento para a prossecução eficaz dos objetivos pretendidos, e a vertente de certificação, na qual está contemplada a certificação das aprendizagens de acordo com o Quadro Europeu das Qualificações.

Segundo o artigo 24º, pontos 1 e 2, a avaliação formativa "assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação ..." que permitam sustentar as estratégias definidas com o propósito de "diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar ... com vista ao ajustamento de processos e estratégias." O ponto 3 do referido artigo regista que a avaliação sumativa "traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação."

Fernandes (2008) refere que "Dezenas de anos de investigação evidenciam claramente que a utilização sistemática e regular de práticas de avaliação formativa melhora, de forma muito significativa, as aprendizagens das crianças e dos jovens e, conseqüentemente, a qualidade geral do sistema educativo." (p.16) e questiona-se por que razão a implementação deste tipo de avaliação tem sido tão tardia.

Também Costa e Couvaneiro (2019) destacam que "não se avalia apenas no final do percurso para perceber o que correu bem ou mal, mas sim para que o próprio processo avaliativo faça parte da forma de aprender. Se se avaliar o processo, se se avaliar durante o processo, consegue-se ir mais longe ... serve para identificar dificuldades, serve para saber o que fazer para melhorar, serve para reforçar situações de aprendizagem em que os resultados não foram satisfatórios, serve para voltar atrás, se necessário." (p.129).

Quanto à avaliação sumativa, de acordo com Cosme et al (2020), esta "permite formular juízos globais sobre as aprendizagens, as capacidades desenvolvidas pelos alunos e as atitudes expressas." (p.70).

Já Fernandes (2022) considera a avaliação sumativa como um "processo pedagógico que é essencial para que se possam fazer balanços, pontos de situação ou sínteses acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer após um período mais ou menos alargado de ensino." (p.24).

Todavia, ambos os autores alertam para a necessidade de se estabelecer uma distinção clara entre avaliação sumativa e classificação, situação que, por vezes, ainda não está bem elucidada no seio educativo.

Podemos concluir que a avaliação dos alunos, não obstante o tipo de avaliação efetuada (formativa, sumativa ou classificativa / certificativa), é uma emissão de um juízo de valor. Essa emissão de juízo é validada e consubstanciada por uma interpretação dos dados recolhidos através dos vários instrumentos aplicados, de acordo com a avaliação pretendida. Os critérios que sustentam essa avaliação deverão ser estabelecidos com e para os alunos, por forma a ser claro para os mesmos o que se pretende atingir em todo o processo avaliativo e eles próprios serem parte integrante de todo o processo.

Torna-se claro que a subjetividade inerente a um juízo de valor nunca poderá ser eliminada. O que lhe dá validade é a sua sustentação em variados registos instrumentais e o facto de a definição dos critérios ser clara e evidente para os alunos. Só assim é que a avaliação efetuada em todo o processo de ensino e de aprendizagem será, de facto, eficiente e eficaz, e que conduzirá a uma aprendizagem realmente significativa.

Avaliar o quê?

O Despacho nº 6605-A/ 2021, de 6 de julho, sustentado pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, revoga os programas curriculares das várias disciplinas e estipula como referenciais curriculares para todo o processo educativo três documentos orientadores: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (comumente designado de PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC). O referido Despacho destaca ainda que os documentos indicados foram sujeitos a uma análise intensiva, com a participação de um variado número de entidades nacionais e internacionais, pretendendo uma harmonização de visão e objetivos entre eles.

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, define, no seu preâmbulo que “[este] constitui, pois, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” tornando-se numa “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendiza-

gem.” (art. 2º do referido Despacho).

Na nossa perspectiva, o Perfil do Aluno apresenta-se como um documento bastante inovador, no sentido em que estabelece uma interligação disciplinar que não existia anteriormente, ou seja, os Princípios, os Valores e as Áreas de Competências presentes no mesmo deslocam a tónica do conhecimento estanque e segregado das disciplinas para uma abrangência e transversalidade que não se observava anteriormente, uma vez que se pretende que todas as disciplinas, dentro da sua área de especialidade, desenvolvam o mesmo conjunto de competências.

Sobre o conceito de ‘competência’, De Ketele (2008) classifica-a como “a capacidade de uma pessoa mobilizar um conjunto de recursos ... para realizar uma série de tarefas ou resolver um conjunto de situações-problemas” (p.114), o que, no sentido pedagógico, deverá estender-se para a produção de atos comunicativos significativos. Costa e Couvaneiro (2019) associam o conceito ao ‘saber em uso’, a um ‘saber em ação’. De igual forma, o Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, entende as competências como “uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna [referindo-se aos alunos] aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação” (Preâmbulo).

É nesse sentido que Costa e Couvaneiro (2019) consideram que os conceitos de conhecimento e competência não podem ser percebidos como independentes um do outro. “Não há competência sem conhecimento. O conhecimento é a base sobre a qual tudo se constrói” (p.34). Os autores acrescentam ainda que “o verdadeiro conhecimento, aquele que prevalece, se integra e cresce, desenvolve-se na resolução das contradições da vida prática, em contextos e situações reais”, sendo que “as competências mais consistentes e efetivas desenvolvem-se de forma mais robusta quando se associam a saberes que lhes dão densidade crítica e reflexiva.” (p.37).

Portanto, podemos sistematizar o conceito de competência como uma capacidade adquirida e desenvolvida através da utilização de conhecimentos e de saberes aplicados em contextos práticos, na resolução de problemas e situações que se nos apresentam no dia-a-dia, para que, futuramente, esses conhecimentos e competências possam ser replicados e melhorados em situações novas. Torna-se claro que a avaliação em contexto escolar se deve debruçar sobre a avaliação das referidas competências, competências essas que são transversais a todas as disciplinas e que mobilizam um conjunto vasto de conhecimentos.

O segundo documento orientador do processo educativo refe-

re-se às Aprendizagens Essenciais (AE), homologado pelo Despacho nº 6944-A/ 2018, de 19 de julho, igualmente sustentado pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, no art.º 3º, alínea b), considera Aprendizagens Essenciais “o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente para todos os alunos em cada área disciplinar, ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.”

Destacam-se aqui alguns aspetos relevantes a serem tidos em consideração. O primeiro é o facto de os conhecimentos constantes das AE serem os considerados de ‘indispensáveis’, isto é, os conhecimentos que deverão ser adquiridos devem revestir-se de uma tónica de essencialidade. Os docentes de cada área disciplinar deverão, em conjunto, estabelecer quais os conhecimentos que consideram prioritários para leção por cada ano de escolaridade por forma a atingir as Aprendizagens Essenciais definidas para esse mesmo ano. Isto implica, novamente, trabalho colaborativo na sua verticalidade entre os vários grupos disciplinares. O segundo aspeto refere-se às ‘capacidades e atitudes a desenvolver’, o que nos remete para as competências-chave constantes no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Um outro documento fundamental no trabalho curricular é a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), de setembro de 2017.

O referido documento, em perfeito alinhamento com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, procura estabelecer orientações para o desenvolvimento global dos alunos e alunas, para serem cidadãos responsáveis, empáticos e participativos na construção de um futuro mais igualitário e justo, com competências “não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos [portugueses] colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo.” (Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, 2017, s.p.) e que engloba todos os ciclos de ensino, desde o ensino pré-escolar ao secundário.

Assente numa perspetiva de desenvolvimento pleno dos alunos, o referido documento estipula uma intervenção dentro de variadas áreas, algumas de carácter obrigatório, outras facultativas, tendo em consideração a autonomia escolar de estabelecer o mais apropriado para

o seu público-alvo e a sociedade em que o estabelecimento escolar se insere. Nesse sentido, são encorajadas parcerias com instituições extraescolares, nomeadamente autarquias locais, ONGs, grupos de cidadãos organizados, entre outros. Este propósito remete para uma prática educativa assente em competências, no saber-em-ação, e devidamente contextualizada não somente a nível social, mas também a nível de desenvolvimento de uma cultura de escola, quer ao nível de sala de aula, quer ao nível da comunidade educativa, e tendo como pano de fundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas / Escolas Não Agrupadas.

Como avaliar?

Ao estabelecermos quais os domínios e as competências que pretendemos desenvolver nos nossos alunos, torna-se crucial, como passo seguinte, estabelecer de forma igual e paralela, os procedimentos que deverão ser adotados nas práticas avaliativas dessas mesmas competências.

Figari (1996) considera que, uma vez que o professor tem ao seu dispor uma panóplia de instrumentos disponíveis para obter as informações através das quais irá basear a sua avaliação, deve ser elaborado um documento orientador denominado de ‘referencial’, através do qual as informações recolhidas serão categorizadas, interpretadas e diagnosticadas, com a contribuição dos seus autores, ou seja, um documento de suporte e de referência que sustentará a avaliação. No entanto, destaca igualmente que este referencial tem um “limite de vida”, no sentido em que deverá estar continuamente a ser reapreciado e reformulado, tendo em consideração a problemática que lhe deu origem. O autor evidencia igualmente um aspeto que consideramos relevante, que é a definição de um ‘projecto de avaliação’. Para este autor, o projeto de avaliação consistirá em dois passos: o primeiro, na construção de um sistema de referências, estabelecido por todos os autores que irão nele intervir; e o segundo, na recolha e na interpretação de informação. Esta interpretação será sustentada numa matriz, onde será evidenciada a forma mais pertinente de tratar a informação recolhida.

Nesta mesma linha de pensamento, surgem outros autores como Cosme e Fernandes. Para Cosme et al (2020), a interdependência entre as tarefas selecionadas e o cumprimento das Aprendizagens Essenciais é essencial, visto que “também são as tarefas planificadas que se constituem como a base de trabalho de redefinição dos critérios de avaliação, num ciclo que nunca termina.” (p.119). Fernandes (2022)

aponta para uma ‘avaliação criterial’ – avaliação baseada em critérios, evidenciando que esta avaliação demonstra ser a mais vantajosa em todo o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que “o processo de avaliação torna-se mais transparente e justo pois os trabalhos dos alunos são apreciados a partir do mesmo conjunto de critérios que é definido e conhecido à partida.” (p.33).

Nesse sentido, torna-se relevante falar em critérios e em indicadores. Para Figari (1996), o conceito ‘critério’ refere-se a uma categorização da informação que se pretende avaliar, sendo que o ‘indicador’ permite reunir um conjunto de dados para esse mesmo critério. O autor defende que os indicadores são um “elo metodológico intermédio de avaliação” (p.110).

A estratégia passa por uma definição de critérios e indicadores a nível de escola, uma vez que os mesmos devem ser debatidos, elaborados e analisados em sedes de grupo disciplinar, de departamentos curriculares e mesmo em sede de Conselho Pedagógico (Cosme, 2020; Fernandes, 2008, 2022).

Existe aqui, igualmente, um interveniente que não deve ser relegado para segundo plano: o aluno. De acordo com as mudanças paradigmáticas introduzidas pelo Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, os alunos deverão ser parte integrante de todo o processo avaliativo, pelo que deverão ser ouvidos nesta matéria. Os critérios deverão ser pré-definidos em sede de docentes e, ao serem dados a conhecer aos alunos, os professores deverão atender às suas opiniões e fazer as alterações que, em conjunto, sejam classificadas como as mais adequadas, por forma a tornar mais claro esses mesmos critérios. Esta reflexão em conjunto permite um maior envolvimento dos alunos na sua própria avaliação.

Nesse sentido, destaca-se a relevância da construção de um Referencial Comum de Avaliação para as escolas / agrupamentos de escolas. Este referencial estabelece uma base de trabalho comum a todos os docentes, sustentando a avaliação, sempre com o seu quê de subjetividade, numa camada de consistência, clareza e maior objetividade. A uniformização de critérios de avaliação vem, por conseguinte, sustentar a avaliação e, posteriormente, a classificação atribuída aos alunos.

Fernandes (2022) propõe um conjunto de etapas a ter em consideração na definição do Referencial Comum de Avaliação, começando pela análise do currículo, por forma a serem definidos os objetivos da aprendizagem. A partir dessa definição, serão elaborados os respetivos critérios e indicadores, tendo sempre presente que todos os aspetos mais relevantes deverão ser considerados. A especificidade das discipli-

nas é outro aspeto que não deverá ser negligenciado, tendo em consideração os critérios transversais já definidos para todo o agrupamento / escola.

A mudança de paradigma presente hoje na avaliação implica forçosamente uma mudança ao nível das práticas pedagógicas diárias. Ao alterarmos o foco do conhecimento para as competências, para um saber em ação, tal como referenciado em todos os documentos orientadores do processo de ensino e de aprendizagem e consequente avaliação, deverão ocorrer igualmente mudanças nas tarefas e práticas letivas.

Nesta mesma linha de pensamento, Cosme (2018) argumenta igualmente que, tendo como base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e os restantes documentos orientadores, a avaliação não se poderá limitar aos testes, mas “terá obrigatoriamente de se alargar o campo dos instrumentos de avaliação a mobilizar” (p. 87). Apesar da crítica à utilização deste instrumento de avaliação, a autora não defende a sua extinção. Ela considera que esta é a altura ideal para uma reflexão sobre os mesmos por forma a torná-los num instrumento mais viável. Também Fernandes (2008) partilha desta opinião. O autor considera os testes “necessários e podem ser muito úteis no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. É necessário melhorar a natureza das questões, diversificar a possibilidade de administração, relativizar o seu peso no contexto de todos os elementos de avaliação que se recolhem e ter consciência de que, tal como todas as outras estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, os testes têm limitações” (p.97).

Por isso, Cosme et al (2020) defendem a utilização de várias técnicas de recolha de informação, nomeadamente os Inquéritos, a Observação, a Análise e a Testagem. Todavia, os autores evidenciam a necessidade de distinguir uma ‘técnica’ de um ‘instrumento’, sendo que a primeira é “uma forma de recolher informação, organizada de acordo com determinadas características”, enquanto o segundo é considerado como “uma ferramenta concreta que integra a técnica e permite a recolha de um determinado tipo de informação em circunstâncias específicas” (p.140).

Na nossa perspetiva, a classe docente necessita de ‘reaprender’ a valorização da reflexão nas suas práticas pedagógicas, na valorização do trabalho colaborativo, de estabelecer uma maior abertura quanto ao seu trabalho, de ‘abrir as portas’ das suas salas e permitir um diálogo crítico e construtivo com os seus pares. Por outro lado, os docentes sentem uma necessidade crescente de registos visíveis e exaustivos na tentativa de consubstanciar o seu juízo de valor quanto à avaliação do desempe-

nho dos seus alunos perante os mesmos e os encarregados de educação, uma vez que estes últimos ainda se referem com frequência às 'notas dos testes' como único instrumento válido de classificação.

Seria então pertinente estabelecer formas de esclarecer os pais e encarregados de educação sobre estas mudanças de paradigma no que concerne a avaliação, e aqui o papel do Diretor de Turma ganha uma preponderância maior, como elo entre a realidade escolar e a vida pessoal dos alunos.

A autoavaliação em contexto escolar

No conceito de autoavaliação, verifica-se verdadeiramente uma mudança de paradigma no que concerne a avaliação em contexto escolar. De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, constata-se, pela primeira vez, uma valorização do conceito de autoavaliação e da maior tomada de posição do aluno como interveniente ativo no processo de ensino e de aprendizagem e avaliação.

Ao longo do referido Decreto-Lei em vigor, podemos constatar a posição elevada do aluno como interveniente ativo. No preâmbulo, no ponto iii), é referido que as escolas deverão "Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar;". De igual forma, surge no artigo 19º, ponto 3, "As escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia e aprendizagem."

Complementarmente, surge-nos a Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto, que regula a oferta formativa bem como a avaliação e a certificação das aprendizagens, tal como definido no ponto 6 do artigo 22º do Decreto-Lei nº55/2018. Aí, no ponto 3 do artigo 20º, podemos ler que "Na avaliação interna são envolvidos os alunos, privilegiando-se um processo de autorregulação das suas aprendizagens."

Citando Habermas, Alarcão (2001) defende a ideia de "só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter autonomia" (p.25). Ou seja, adjacente a esta ideia, defendemos que só o aluno que se conhece a si próprio, que aprende a identificar os seus pontos fortes e fracos, e que saiba aplicar estratégias de melhoria e metodologias de trabalho eficazes, mobilizando saberes e conhecimentos, é que desenvolverá, de uma

forma eficaz e eficiente, as competências pretendidas.

No entanto, não podemos pressupor que os alunos o saibam fazer com autonomia sem serem preparados para tal, e o professor tem aqui igualmente um papel crucial no desenvolvimento do aluno. Fernandes (2022) destaca que “as práticas sistemáticas de autoavaliação têm de ser pensadas e preparadas para que os alunos aprendam o que e como proceder ao longo dos processos” (p. 55) e que “os professores têm de mostrar abertura / diálogo para partilhar o poder de avaliar” (p.56), devendo ser postas em prática de forma sistemática.

Também Alarcão (2001) salienta que os alunos devem ser estruturados a aprender, a aprender a resiliência, e que o trabalho e esforço serão recompensados futuramente. “Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão.” (p. 17).

Em suma, o conceito de autoavaliação pressupõe os seguintes aspetos fundamentais:

- a periodicidade deste trabalho mental não poderá ocorrer somente no final de cada período ou ano letivo. Esta reflexão deverá ocorrer ao longo da realização das tarefas propostas, por forma a melhorar o seu desempenho de uma forma progressivamente mais consistente;
- o aluno deverá ter conhecimento prévio dos critérios de avaliação e dos objetivos propostos para cada tarefa, para que possa direcionar o seu trabalho;
- para que esta autoavaliação seja eficaz, os alunos deverão estar preparados para a mesma, o que implica um trabalho prévio sistemático e contínuo (quer por parte do professor, quer por parte dos alunos), por forma a estarem familiarizados com a mesma e se tornarem cada vez mais autónomos na sua própria monitorização;
- esta atividade reflexiva implica igualmente uma abertura / uma relação pedagógica saudável entre o professor e o aluno, baseada na confiança e no diálogo aberto. Neste ponto, o feedback torna-se crucial, uma vez que é esse reforço orientador e positivo que levará o aluno para o desenvolvimento das suas aprendizagens;
- a autoavaliação coloca o aluno numa situação de detentor de responsabilidade pelo seu próprio sucesso educativo.

A autoavaliação como elemento regulador de aprendizagens

A autoavaliação desempenha cada vez mais um papel primordial no desenvolvimento das competências previstas nos documentos orienta-

dores e na prossecução de um desenvolvimento global do aluno como futuro cidadão, com competências para melhorar o seu futuro e, conseqüentemente, a sociedade em que se insere. Todavia, este processo autoavaliativo, cujo cerne é o próprio aluno, não se apresenta como uma competência inata, mas sim como algo que deverá ser desenvolvido gradualmente ao longo da escolaridade obrigatória.

Para Zimmerman & Schunk (2008), o conceito de 'auto-regulação' ou 'a aprendizagem auto-regulada' refere-se ao processo praticado pelos alunos, no qual são ativados processos cognitivos, afetivos e comportamentais que são sistematicamente orientados para os objetivos da aprendizagem. De acordo com os autores, estudos sugerem que a aprendizagem por parte dos alunos não é somente explicada pelas suas capacidades, mas a motivação e a autorregulação, entre outros, são igualmente processos importantes a ter em consideração. Para os autores, a motivação torna-se num ponto fulcral no que concerne o sucesso estabelecido pelo próprio aluno, uma vez que é através da motivação que o aluno estabelece os seus objetivos, a sua autoestima, estabelece as suas comparações sociais, valores e emoções.

Por seu lado, Veiga Simão (2008) considera que o processo autoavaliativo posto em prática pelo aluno, ao longo da sua aprendizagem, lhe permite criar um "sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente" (p.125). Nesse sentido, o que se pretende com a autoavaliação é que "os alunos se tornem cada vez mais autónomos, regulando os seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem" (p.131).

Podemos, então, destacar aqui o conceito de autonomia como outro fator crucial para o sucesso educativo. Para Costa e Couvaneiro (2019) "A autonomia traz confiança, a capacidade de identificar meios para aprender melhor promove mais vontade de aprender" (p.96), isto é, o aluno mais autónomo tem maior capacidade para procurar estratégias alternativas para alcançar o seu sucesso, adquire maior iniciativa e não fica à espera de que lhe digam o que fazer, adquirindo as competências e as aprendizagens significativas para que possa lidar com situações futuras.

Tavares (2001) considera que "os cidadãos terão de ser preparados, formados, de maneira diferente, para poderem dar respostas mais adequadas, competentes, democráticas e eficazes aos enormes desafios que nos esperam na nossa sociedade emergente." (p.51), e que é através da autoavaliação que será possível alcançar este propósito, visto que, neste processo, são necessários não só conhecimentos cognitivos, mas também "competências básicas e específicas, cognitivas, afetivas,

atitudinais, decisórias, em que a consciência emocional e o sentimento de si assumem uma importância primordial.” (p. 46). Nesse sentido, o autor apresenta-nos os conceitos de ‘resiliência’ e ‘reflexibilidade’ para a construção do indivíduo como um todo, pelo que podemos estabelecer aqui uma ponte com a Base Humanista proposta no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O autor estabelece uma ligação entre a resiliência e outras capacidades, incluindo a autonomia, “os atributos da qualidade de resiliência têm muito a ver com elasticidade, reflexibilidade, disponibilidade, naturalidade, vida, espírito, lucidez, inteligência, emoção, liberdade, autonomia e responsabilidade, elementos que confluem naquilo que se entende por pessoa” (p.44). Esta resiliência, esta capacidade de perseverar perante as adversidades, torna-se, de facto, uma característica primordial para o desenvolvimento pleno do indivíduo, não somente ao nível educativo, mas para todas as situações da vida: “Ser reflexivo, resiliente, implica a aquisição de uma certa invulnerabilidade, mas sem tornar a pessoa insensível, indiferente.” (p.46).

Concluindo, a avaliação e a autoavaliação têm ganho cada vez mais preponderância, com o aluno como agente interventivo e participativo, corresponsável pelas suas aprendizagens e sucesso educativo. Todavia, surge uma outra vertente que não pode deixar de ser considerada: a situação particular de cada escola / Agrupamento e o contexto socioeconómico em que está inserida. Fernandes (2022) destaca precisamente este aspeto. O autor refere que a “diversidade de problemas que temos de resolver (e.g. definir objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação, determinar classificações, definir políticas de avaliação e de classificação numa escala de agrupamento) não há uma só resposta possível”, e, continuando, afirma que “as práticas pedagógicas são situadas, isto é, contextualizadas em certos tempos e espaços e, conseqüentemente, não há receitas que lhes possam valer.” (p. 74)

3. Metodologia

Problemática, questões de investigação e objetivos

A crescente complexidade e exigências sentidas nas organizações educativas no que concerne a dotação dos seus alunos de todo um conjunto de aptidões e competências diversas que lhes permitam estar preparados para o futuro imprevisível que os espera, originou uma mudança de paradigma no seio das escolas. É-nos, então, apresentado

o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, e os restantes documentos legais orientadores, como os instrumentos que permitem dar um salto qualitativo significativo para uma nova realidade.

Por forma a validar e a ajuizar sobre a aquisição dessas competências, surge-nos a avaliação e a autoavaliação dos alunos como pilares decisivos e orientadores dos processos de ensino e de aprendizagem, etapas cruciais e cíclicas, desenvolvidas nas organizações educativas a fim de alcançar o sucesso educativo, através da definição de caminhos, processos e formas de atuação, quer por parte dos professores, quer por parte dos próprios alunos como intervenientes diretos em todo o processo educativo.

Realizamos um estudo circunscrito a um Agrupamento de Escolas no que concerne todo o processo avaliativo desenvolvido no seio de uma organização escolar. O nosso estudo centrou-se em duas vertentes complementares: a primeira pretende analisar a perspetiva dos alunos, saber como estes compreendem os conceitos presentes nos normativos legais e como os integram em todo o seu processo individual de aprendizagem; a segunda, de que forma é que o Agrupamento, em estudo, viabiliza e orienta todo o processo avaliativo. Para tal, foi realizado um questionário aos alunos a fim de dar resposta à primeira vertente. Para a segunda, estabelecemos uma análise documental. Também a análise das metodologias utilizadas pelos docentes do Agrupamento surge como parte integrante do nosso estudo no sentido em que não podemos excluir a análise estabelecida pelos alunos sem estarmos cientes dos procedimentos adotados pelo próprio Agrupamento e, por conseguinte, os seus professores.

Nesse sentido, estabelecemos a nossa pergunta de partida: Como é que os alunos do ensino secundário regular do Agrupamento de escolas X compreendem e integram a avaliação e a autoavaliação no seu processo de aprendizagem?

Após a formulação da nossa pergunta de partida, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- i) Analisar qual o nível de compreensão dos alunos relativamente à avaliação da aprendizagem;
- ii) Analisar como os alunos integram a avaliação e a autoavaliação nos seus processos de aprendizagem;
- iii) Refletir se as metodologias utilizadas pelo Agrupamento contribuem para a promoção da avaliação e autoavaliação dos alunos.

Paradigma de investigação

Uma vez que a nossa pergunta de partida nos leva para o mundo da compreensão de um dado problema, do ‘Como?’ e do ‘De que forma?’, a natureza da nossa investigação sugere o enquadramento no paradigma qualitativo.

Extrapolando dados recolhidos em Reichardt e Cook (1986), Carmo e Ferreira (2008, p. 195; 2015, p.158) consideram o paradigma qualitativo como “fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo”, cuja descrição deve ser rigorosa e estar baseada nos dados recolhidos.

Lopes e Sousa (2021) reiteram que a análise qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas sociais e caracteriza-se pelo foco no processo ao invés de nos resultados, pela flexibilidade do plano de investigação e pelo papel fundamental do investigador.” (p. 52).

Todavia, são vários os autores que sugerem a utilização de uma metodologia mista. “Para estudar o caso o investigador pode ter que recorrer a técnicas quantitativas em complemento das técnicas qualitativas.” (Amado, 2014, p. 125).

Já Bogdan e Biklen (1994) destacam que “os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva” (p.194) uma vez que os investigadores relevam não os dados quantificáveis, mas “em como as estatísticas revelam a compreensão do senso comum dos sujeitos.” (p. 195).

Neste sentido, a metodologia que se enquadra na nossa problemática é a mista, uma vez que se pretende estabelecer uma visão holística do problema em questão enquadrada numa realidade específica, com a utilização de instrumentos característicos do método quantitativo, cujos dados são analisados de uma forma descritiva.

Tipo de estudo

Parafaseando Yin (1988), Carmo e Ferreira (2015) referem que o “estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto” onde “os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambos.” (p.188).

Sousa e Baptista (2011) apresentam uma classificação de estudo de caso como uma “exploração de um único fenómeno, limitado no

tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada” para análise. (p. 64).

Já Rios (2021) estabelece como objetivo o “proporcionar ao pesquisador uma descrição e análise minuciosa de um sistema limitado” (p.14). O autor destaca que, no estudo de caso, são recolhidos dados de uma realidade limitada e contextualizada com o propósito de ‘explicar, explorar ou descrever fenómenos’ atuais num contexto limitado e definido.

De igual forma, Bogdan e Biklen (1994, p.73) destacam que um dos objetivos dum estudo de caso é o desenvolvimento da compreensão do mesmo, com a utilização de dados descritivos ou documentos oficiais, isto é, na “observação detalhada de um contexto” (p.89).

Uma vez que o estudo de caso requer uma delimitação clara do contexto em que se insere, coloca-se em questão a possibilidade de generalização neste tipo de estudo. Tal como refere Amado (2014), “o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (p.139). Todavia, o mesmo autor acrescenta que a questão da generalização não está totalmente fechada, uma vez que existe a possibilidade de “transferir para outros contextos o conhecimento construído a partir desses casos”, o que é designado de ‘aplicabilidade’ ou ‘transferibilidade’ (idem).

Da mesma forma, Yin (2001) evidencia que “os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso como o experimento, não representa uma “amostragem”, e o objetivo do pesquisador é “expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).” (p. 29)

Portanto, é nossa convicção que existe a possibilidade de transferibilidade do nosso estudo para outras realidades, estabelecendo uma generalidade analítica. Dever-se-á, contudo, ter sempre em mente a necessidade de uma contextualização delimitada do estudo de caso á sua realidade.

Assim, o nosso estudo de caso centra-se na procura da compreensão de atitudes e perspectivas de um grupo bem definido de intervenientes, nomeadamente os alunos do ensino secundário regular (10º, 11º e 12º anos) quanto aos processos de avaliação e autoavaliação, num contexto restrito que é o Agrupamento de Escolas X.

Técnicas de recolha de dados

Carmo e Ferreira (2008), recorrendo a Madeleine Grawitz (1993), destacam que existe uma considerável diversidade de definições no que concerne os métodos e técnicas de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Para os autores, o ‘método’ é um esquema conceptual elaborado com o propósito de “seleccionar e coordenar as técnicas” (p.193) e a ‘técnica’ um conjunto de “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa.” (idem).

De igual forma, Sousa e Baptista (2011) consideram as técnicas de recolha de dados um “conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são parte fundamental dos processos de investigação.” (p.70). Sá et al. (2021) destacam que são vários os autores que atestam que “a seleção das técnicas e dos instrumentos tem muito a ver com a natureza da investigação, pois dependem intrinsecamente dos objetivos do estudo, das questões e da situação concreta da investigação.” (p.15).

De acordo com a literatura consultada, a técnica de recolha de dados por inquérito é aplicada mediante dois instrumentos: o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Atendendo às características apresentadas pelos autores analisados, a nossa opção recai sobre o inquérito por questionário.

Quivy e Campenhoudt (1998) consideram o inquérito por questionário como “em colocar a um conjunto de inquiridos... uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, ... 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.” (p.188). Para os autores, o questionário é uma técnica que “exige uma elaboração mais aprofundada” por forma a reduzir / minimizar a possibilidade de lacunas. No entanto, destacam ainda que o inquérito, precisamente pela necessidade de uma cuidada elaboração, é “Precisa e formal, adequa-se particularmente bem a uma utilização pedagógica.” (p.164).

Além disso, Sá et al (2021a) destacam ainda que esta técnica é considerada como uma “técnica e/ou estratégia de recolha de dados amplamente difundida no âmbito nas Ciências Sociais e Humanas e com particular destaque na investigação em Educação.” (p. 15), tornando-se “relevante quando se pretende compreender fenómenos como atitudes,

opiniões, preferências e representações, para obter dados de alcance geral sobre fenômenos que se produzem num dado momento ou numa dada sociedade.” (idem, p. 90).

Atendendo à nossa pergunta de partida, foram delineados os seguintes indicadores: o primeiro consiste na dimensão da compreensão, ou seja, pretendemos analisar como os alunos do ensino secundário compreendem a avaliação e a autoavaliação no que concerne os conceitos previstos nos normativos legais vigentes e que interpretação fazem dos mesmos. O segundo indicador prende-se com a integração dos processos avaliativos no próprio processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, a forma de atuação e a frequência com que os alunos aplicam as formas avaliativas no seu processo de aprendizagem.

Considerando as indicações propostas por Sá et al (2021a), o nosso questionário dividiu-se em três secções: a introdução, onde estão descritos o tema do questionário, os objetivos, a apresentação do inquiridor e destacou-se a formalidade da confidencialidade e anonimato, bem como a utilização dos dados apenas no contexto do estudo em questão; de seguida, surge a secção I, onde são pedidos alguns dados pessoais, por forma a “obter características dos inquiridos, quebrar o gelo e estabelecer relação com o inquirido” (citando Hill, 2014, p. 23) ; e finalmente a sessão II, onde constam o conjunto de perguntas a colocar de acordo com a temática em estudo.

A Secção II divide-se num conjunto de 5 questões. As duas primeiras são referentes aos critérios de avaliação das diferentes disciplinas, no sentido de apurar a apresentação e a clarificação dos critérios de avaliação definidos pelo Agrupamento X por parte dos professores.

Com a questão 3, pretendemos estabelecer qual o grau de conhecimento dos alunos no que concerne os conceitos presentes nos normativos legais vigentes relativamente à avaliação e a autoavaliação.

A questão 4 pretende obter a opinião dos estudantes relativamente à avaliação e a autoavaliação realizada no Agrupamento de escolas em estudo, onde constam 20 proposições relativas aos 2 indicadores estabelecidos previamente, nomeadamente a compreensão e a integração dos processos avaliativos. Para tal, as proposições apresentadas são respondidas atendendo a uma escala de atitudes, por forma a “medir atitudes e opiniões do inquirido” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 159), sendo utilizada a escala de Likert, que “consiste na apresentação de uma série de proposições, de modo que o inquirido possa indicar o grau de concordância ou de discordância em relação a uma série de proposições (fechadas) que digam respeito a ele próprio...” (Sá et al, 20021a, p.24).

Quanto à questão 5, pretendemos fazer a análise de como é realizado o processo de aprendizagem individual dos alunos e de que forma estes integram a avaliação e a autoavaliação nesse mesmo processo. Foi, igualmente, criado um conjunto de 20 proposições e utilizada uma escala que indica a frequência com que os alunos aplicam as estratégias de aprendizagem.

Finalmente, são introduzidas 2 respostas abertas, onde se pretende dar espaço para que o estudante possa realizar um comentário mais alargado sobre a forma como a avaliação melhorou, ou não, o seu processo individual de aprendizagem. Tal como defendem Sousa e Baptista (2011), “As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo, assim, a liberdade de expressão” (p. 97), facultando “Respostas mais fiéis e representativas da opinião do inquirido” (idem, p. 98).

População do estudo

Para Carmo e Ferreira (2008), a população a ser considerada para estudo compõe-se de elementos que apresentam “uma ou mais características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos” (p. 209). Nesse sentido, a população do nosso estudo apresenta as seguintes características:

1. São alunos inscritos no ensino secundário regular, nos cursos científico-humanísticos;
2. São alunos que são parte integrante das turmas dos 10º, 11º e 12º anos;
3. São alunos que pertencem ao mesmo Agrupamento X.

De acordo com os dados recolhidos no Agrupamento, a nossa população perfaz um número total de 128 alunos, no momento em que o questionário foi aplicado.

Após a definição clara da nossa população, seguiu-se a necessidade de uma amostragem. A escolha de uma amostra representativa do nosso universo permite “obter as mesmas informações com uma certa margem de erro, um erro calculável que é possível tornar suficientemente pequeno” (Sousa e Baptista, 2011, p. 73), no sentido em que todos os elementos constituintes da amostra apresentam as mesmas características mencionadas supra. A nossa amostra é de 20% do nosso universo, o que se traduz numa análise de 26 questionários, após arredondamento, uma vez “Quanto maior for a amostra, mais possibilidades tem de ser representativa da população” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 214) e “Se a

população é pequena, pode ser necessário uma amostra de 20%" (idem, p. 210).

Atendendo às várias opções explanadas pelos diversos autores lidos (Carmo e Ferreira, 2008; Gonçalves, 2004; Sousa e Baptista, 2011), a nossa amostra é uma amostra probabilística aleatória simples, no sentido em que cada indivíduo do nosso universo tem uma probabilidade real de ser selecionado. Para a seleção aleatória desses elementos será utilizada uma tabela numérica, sendo que os números que iremos retirar pertencerão a uma escala de 00 a 128, portanto, apenas os últimos três dígitos da tabela ditarão quais os questionários que farão parte da nossa amostra.

Como etapa seguinte, impõe-se a realização de um pré-teste. Quivy e Campenhoudt (1998) consideram este teste como "um conjunto de verificações feitas, de forma a confirmar que ele é realmente aplicável com êxito, no que diz respeito a dar uma resposta efectiva aos problemas levantados pelo investigador" (p.100). A elaboração do pré-teste irá permitir uma verificação global do nosso questionário quanto à compreensão das perguntas e das proposições por parte dos inquiridos, a sua extensão e pertinência e, conseqüentemente, a sua validade e fiabilidade.

Assim, o nosso questionário inicial foi apresentado em formato de papel a um conjunto de inquiridos que apresentam as mesmas características da nossa população. No entanto, e uma vez que o universo do Agrupamento X seria passível de ser selecionado para o estudo, foi pedida a colaboração de uma escola pertencente ao mesmo distrito e a pouca distância do Agrupamento em questão, por forma a que os inquiridos sejam "diferentes do que foram incluídos na amostra" (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 172). A amostra dos inquiridos do pré-teste foi de 30 alunos, número semelhante ao da nossa amostra.

Tendo em consideração a questão levantada por Sousa e Baptista (2011) no que concerne ao objetivo do pré-teste, onde os autores destacam que, no mesmo, "os inquiridos deverão não apenas fornecer as respostas às perguntas, mas também desenvolvê-las, complementando-as com comentários e observações sobre o significado que atribuem às questões."(p.101), o nosso pré-teste apresentou espaços para observações no final de cada questão, onde os inquiridos puderam acrescentar ideias, opiniões, dúvidas ou comentários.

Após a receção e análise das respostas dos inquiridos no pré-teste, foram realizadas algumas alterações ao nosso questionário principal.

De seguida, procedeu-se à aplicação do questionário aos alunos do Agrupamento X. No Agrupamento em questão, optamos pela aplicação de um questionário online, uma vez que é um método mais rápido e fácil de administrar e de recolher dados e informação, tal como defende Carmo e Ferreira (2008), “usando as auto-estradas da informação, o investigador pode em muito pouco tempo obter respostas a questões específicas, por parte de um número significativo de utilizadores” (p.155).

Contexto do estudo

O Agrupamento de Escolas X está localizado na zona centro do país, distrito de Leiria, localizado na periferia do distrito, e com uma população global de cerca de 1200 alunos, sendo um agrupamento vertical. A sede do Agrupamento concentra os níveis de ensino desde o 2º ciclo do ensino básico ao ensino secundário e profissional. A área circundante é predominantemente rural, existindo alguma indústria de cimento e moldes.

Análise de documentos e de informações qualitativas dos questionários

Paralelamente à utilização do inquérito por questionário, foram igualmente analisados os documentos orientadores do Agrupamento X no que concerne a avaliação e a autoavaliação. A seleção dos documentos está em total concordância com o propósito da nossa investigação uma vez que os documentos analisados têm uma implicação direta em como o Agrupamento formaliza, aplica e monitoriza a avaliação e autoavaliação dos seus alunos do ensino secundário.

Para Gonçalves (2004), “A análise de documentos permite inferências sobre os seus produtores, bem como os seus contextos e destinatários” (p.60), tendo sempre em consideração as limitações apresentadas pelo autor, nomeadamente no que diz respeito à sua fiabilidade, erros que possam ocorrer por negligência, a sua produção e aplicação, bem como “respectivas alterações no espaço e no tempo” (idem).

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) evidenciam benefícios quanto à utilização de documentos oficiais, uma vez que “o seu [investigador] interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-o para a literatura oficial. Nesses documentos, os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias

maneiras como o pessoal da escola comunica.” (p.180).

Nesse sentido, optamos por uma análise crítica interna, isto é, uma análise mais aprofundada do conteúdo dos documentos em si. Tal como defende Sousa e Baptista (2011), a análise crítica interna é aplicada em projetos de investigação quando “o conteúdo do documento é sujeito a uma análise muito rigorosa e, para tal, é necessário colocar algumas questões” (p. 113), questões essas que orientaram o processo de análise.

Perante o exposto, foi utilizado como documento-base o documento “Avaliação Pedagógica - Referencial de Autoavaliação”, proposto por Machado et al (dezembro de 2022). Neste documento estão referenciados os domínios sobre os quais as escolas deverão refletir para melhorar o seu desempenho, ou seja, “através dos quais os professores e as escolas, nos diversos momentos, possam regular adequadamente as dinâmicas instituídas.” (p.2), nomeadamente as Políticas de avaliação e classificação, Avaliação formativa, Avaliação sumativa, Classificação e Critérios. Para cada um dos domínios, são apresentados campos de análise em formato de questões.

Para o nosso trabalho, foram abordados três domínios: i) Políticas de Avaliação e Classificação; ii) Avaliação Interna; e iii) Critérios de avaliação. Nesse sentido, os documentos analisados foram o Projeto Educativo do Agrupamento, o Referencial de Avaliação do Agrupamento e os documentos utilizados para a Avaliação interna no mesmo. A sequencialidade dos documentos analisados surge no sentido de iniciar a análise pelos documentos mais abrangentes e orientadores (Projeto Educativo) e avançar para os documentos que são aplicados no Agrupamento no que refere a avaliação e a autoavaliação (Referencial de avaliação e os restantes documentos).

Para a análise das respostas abertas dadas pelos alunos no inquérito, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, por forma a estabelecer determinadas inferências interpretativas (Bardin, 1977).

De acordo com Sá et al. (2021b), a análise de dados de uma resposta aberta é um “processo de sistematização e síntese de dados qualitativos que permite construir inferências válidas e replicáveis das comunicações” (p. 48). Para tal, foi estabelecida uma análise categorial dos dados obtidos nas respostas, através dos quais procurou-se “encontrar padrões, semelhanças e estabelecer relações entre os dados obtidos” (p.54).

4. Resultados e discussão

Análise dos dados do questionário aos alunos

O nosso questionário iniciou com a pergunta 1, onde os inquiridos foram questionados se os critérios de avaliação haviam sido apresentados nas diferentes disciplinas. De seguida, foram igualmente inquiridos quanto à clarificação desses mesmos critérios no processo avaliativo.

Estabelecendo uma análise global dos resultados apresentados, constatamos que o grau de conhecimento por parte dos alunos do Agrupamento dos conceitos utilizados na avaliação das aprendizagens centra-se no Conheço e Conheço Muito Bem.

No entanto, destacam-se dois valores relevantes que se referem ao grau de conhecimento dos alunos quanto aos conceitos de Critérios Transversais e Critérios Específicos. Os valores apresentados nestes dois conceitos apontam que os mesmos não foram devidamente esclarecidos ou claros (uma vez que a percentagem maior de respostas recai sobre o Não Conheço ou Conheço Pouco), o que coloca a questão da forma como os critérios foram apresentados e clarificados perante os alunos. Atendendo que estes conceitos estão presentes nos documentos orientadores de avaliação do Agrupamento (vide p. 66), podemos inferir que existe neste parâmetro uma falha de comunicação, pelo que se sugere que o Agrupamento em análise reflita sobre a melhor forma de comunicar eficazmente estes conceitos aos alunos.

Por outro lado, é de todo pertinente destacar que a compreensão da nomenclatura dos conceitos presentes nos critérios de avaliação do Agrupamento não é representativa, per si, do conhecimento efetivo que o aluno tem sobre o que concerne o conceito ou a sua aplicabilidade.

Nesse sentido, na questão 4, foi apresentado aos alunos um conjunto de 20 proposições, através das quais se pretende verificar esse conhecimento mais aprofundado, especialmente no que concerne a temática do nosso estudo, ou seja, a avaliação e a autoavaliação. Assim, as proposições desta questão foram agrupadas para análise atendendo aos tópicos: Avaliação formativa, Avaliação sumativa, Autoavaliação e Feedback.

Relativamente à Avaliação formativa, foi colocado um conjunto de questões, cujos resultados se centram no Concordo e no Concordo Totalmente, o que nos leva a concluir que os alunos têm uma perceção clara do que é a avaliação formativa.

No que concerne a Avaliação sumativa, podemos constatar que permanecem ainda dúvidas entre o conceito de avaliação sumativa e o

conceito de classificação por parte dos alunos. Atendendo que a classificação é a atribuição de uma nota final e a avaliação sumativa é todo um conjunto de instrumentos utilizados que suportam essa classificação, os alunos ainda não estabelecem essa diferença.

Quanto às questões relacionadas com os instrumentos utilizados para a sustentação da avaliação sumativa, a percentagem de respostas obtidas no Concordo e no Concordo totalmente sugere que os professores continuam a basear a sua classificação em testes escritos, e uma percentagem mais reduzida refere a utilização de instrumentos diversificados. Nesse sentido, o Agrupamento em estudo deverá refletir em que instrumentos é que os professores sustentam as suas classificações, procurando alargar o leque além da técnica de testagem.

No grupo de questões relativamente à Autoavaliação, podemos constatar que a mesma é percebida pelos alunos como um processo relevante para a melhoria das suas aprendizagens significativas, no sentido em que a percentagem dos alunos que a utilizam para a melhoria dos seus resultados escolares é elevada. Quanto às questões que se referem ao momento da realização do processo de autoavaliação, as percentagens demonstram que os alunos concordam com um espaço para reflexão e a mesma está sempre associada a momentos de avaliação e de classificação, ou seja, após a entrega dos instrumentos de avaliação e no final de cada período letivo. Todavia, apenas cerca de metade dos inquiridos indicam a realização da autoavaliação como sistema rotineiro em sede de sala de aula.

Relativamente ao processo de Feedback, constatámos que o conceito se apresenta já fortemente enraizado no processo de aprendizagem. Uma elevada percentagem dos inquiridos respondeu afirmativamente sobre a relevância de momentos de reflexão conjunta com o professor após as avaliações e no final de cada tarefa, permitindo, assim, criar uma oportunidade de autorreflexão por parte do aluno. É de salientar que quase a totalidade dos inquiridos concordam sobre a necessidade de uma ligação aberta e dialogante entre o professor e os alunos.

Atendendo à segunda dimensão proposta para análise nos questionários – a integração dos processos avaliativos no próprio processo de aprendizagem -, foram dados aos alunos um conjunto de 20 proposições, agrupadas na questão 5 que foram subdivididas em duas secções: a primeira procurou auscultar os inquiridos sobre as formas e processos de aprendizagem que usualmente aplicam no decurso do seu processo de aprendizagem; e a segunda as metodologias que aplicam na sua aprendizagem que estão diretamente relacionadas com o pro-

cesso avaliativo, nomeadamente a Reflexão, a Autonomia e o Feedback.

Quanto às formas e processos de aprendizagem por parte dos alunos, verifica-se que, embora os inquiridos admitam que realizam as tarefas propostas pelos professores, a sua expressão nos parâmetros de Frequentemente e Sempre não é muito expressiva. Por outro lado, as percentagens apresentadas na questão acerca da realização de um estudo diário recaem na opção Frequentemente. Mais ainda, destaca-se igualmente que mais de metade dos inquiridos referem que o estudo dos tópicos lecionados acontece tendo em consideração o agendamento dos momentos de avaliação.

É relevante verificar que, no que concerne às melhores formas de aprendizagem, a opinião dos alunos divide-se entre a exposição por parte do professor e a utilização de dinâmicas de ensino diversificadas, o que sugere uma estratégia mista de aprendizagem, onde o professor é ainda percecionado como elemento central de conhecimento (modelo tradicional) mas é igualmente o facilitador e orientador.

De seguida, o conjunto de proposições agrupadas centra-se nas metodologias de avaliação e autoavaliação aplicadas pelos alunos no seu processo de aprendizagem. Atendendo às respostas apresentadas, constatamos que, relativamente ao conceito global de Reflexão perante as aprendizagens efetuadas, as respostas recaem maioritariamente nas opções Às vezes e Frequentemente. Verifica-se que, sob a perspetiva do aluno, o mesmo considera o tempo dado para a reflexão das suas aprendizagens nas aulas é reduzido. Quanto ao desenvolvimento de novas estratégias para a melhoria dos resultados, baseada nessa mesma reflexão, os valores apresentados permanecem no Às vezes e no Frequentemente.

No que concerne o conceito de Autonomia, a variação entre a realização de trabalho autónomo nas aulas e trabalho autónomo fora das aulas é relevante, uma vez que os valores recaem maioritariamente no trabalho autónomo fora da aula.

No que concerne ao Feedback, verifica-se que os alunos dão mais primazia ao feedback dado pelos professores do que pelos seus colegas.

Concluída a análise das respostas fechadas do nosso questionário, seguiu-se a análise das duas respostas abertas, as quais procuravam que os alunos identificassem um aspeto positivo e um aspeto negativo, respetivamente, em relação à avaliação efetuada das suas aprendizagens.

É de referir que a percentagem de alunos que não responderam ou cuja informação não continha dados relevantes foi elevada. Estas

percentagens vêm comprovar uma das fragilidades da utilização de um questionário com respostas abertas, uma vez que os inquiridos poderão optar por não responder, visto levar mais tempo que as restantes respostas fechadas. Por conseguinte, estas percentagens trouxeram limitações à análise.

Constatámos que as atividades em grupo e as atividades de âmbito mais prático foram consideradas como as mais positivas no processo de aprendizagem por parte dos alunos. Foi também referenciado que o feedback é igualmente positivo, no sentido em que orienta o trabalho dos alunos e aproxima mais os professores destes.

Em relação às situações negativas apresentadas pelos alunos, destacam-se as apresentações orais como uma atividade que não beneficiou o aluno no seu processo de aprendizagem. Um outro ponto negativo foi a utilização da técnica de testagem como única forma de avaliação dos conhecimentos dos alunos, originando igualmente ansiedade.

Análise dos documentos do Agrupamento Projeto Educativo

A organização de uma instituição educativa está sustentada em documentos orientadores que estipulam a visão global dessa mesma instituição para a comunidade educativa que serve e que devem estar em concordância com os normativos legais vigentes. Neste contexto surge-nos o Projeto Educativo das escolas, onde estão referenciados a missão, os valores e os objetivos dessa mesma instituição educativa por um período de três anos. Nesse sentido, torna-se relevante que a nossa análise crítica interna se inicie por este mesmo documento.

Para a análise deste documento, pretendemos responder às seguintes questões:

- i) O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento em questão apresenta uma visão em consonância com os normativos legais vigentes (nomeadamente o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC))?
- ii) Quais são as linhas gerais que o Projeto Educativo estipula relativamente ao processo de avaliação e autoavaliação do desempenho dos alunos?

Estabelecendo uma análise comparativa entre o Projeto Educativo do Agrupamento em análise e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, constatamos a existência de várias similaridades.

O referido Projeto identifica os Princípios de PASEO como sendo seus. “Assumir, como seus, os princípios que orientam, justificam e dão sentido ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PE, p. 31 / PASEO, p.13).

No que concerne aos Valores, constatámos que o PE apresenta um maior número de valores a promover. Ao analisarmos mais profundamente para o que cada um dos valores remete, pudemos constatar que, embora a nomenclatura varie, os conceitos mais relevantes estão presentes, nomeadamente o respeito por si e pelos outros, a partilha de conhecimento, a intervenção ativa e interventiva, a solidariedade e a livre iniciativa. Todavia, o PASEO apresenta um valor que não foi possível encontrar na análise do PE, que é o conceito de ‘perseverança’ perante as dificuldades, um ponto que consideramos relevante para a prossecução do sucesso educativo, principalmente no que concerne o desenvolvimento pessoal e social do próprio aluno. Um outro aspeto divergente refere-se ao valor de Eficiência no PE, que remete para a gestão de recursos por parte da escola e não na perspetiva do desenvolvimento do aluno.

Quanto à Visão, o PE enfatiza a importância de uma Cultura de escola, desenvolvida em várias subsecções. As várias subsecções de Cultura remetem para a Visão proposta no PASEO (p.15), no que concerne as múltiplas literacias a desenvolver nos alunos, o pensamento crítico, a autonomia, o respeito pela dignidade humana e a aprendizagem ao longo da vida.

Tomando como base de análise outro documento orientador, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, pudemos constatar que, embora este documento não esteja referido de forma explícita, ao longo do PE estão evidenciados aspetos que estão relacionados com a ENEC.

O documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania apresenta três eixos convergentes, tal como recomendado pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania, em 2008, os quais se perspetivam como as linhas orientadoras para o desenvolvimento holístico do indivíduo a Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); o Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); e o Relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos).

São exemplos disso constantes no Projeto Educativo de Agrupamento, a “promoção de valores como a Democraticidade, Respon-

sabilidade e Integridade” (p.32), o “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolas” (p.33), o “Transmitir valores fundamentais baseados numa educação para a saúde, a cidadania, a segurança, a ecologia e a preservação do patrimônio natural e histórico” (p.34) e “Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (p.36).

É de salientar que a Estratégia Nacional pressupõe ainda, a nível de escola, o desenvolvimento de projetos que poderá ocorrer “preferencialmente em parceria com entidades da comunidade, ..., numa perspectiva de trabalho em rede. A conceção e o desenvolvimento de projetos assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade corporizam situações reais de vivência da cidadania.” (p.11) Assim, no Projeto Educativo do Agrupamento, surge como exemplo o “Alargamento e aprofundamento de Projetos de Prevenção e Educação para a Saúde, promovendo a saúde física e mental, utilizando a parceria com o Centro de Saúde local e com outras responsabilidades neste âmbito.” (p. 58), no âmbito do Projeto de Saúde Escolar.

O Projeto Educativo estabelece igualmente, para cada ciclo/ valência escolar, nos seus objetivos gerais, referência aos eixos presentes na Estratégia Nacional. Nos 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, é referido “consciencializá-lo [referindo ao aluno] do seu papel na sociedade em que vive como ser responsável, livre, autónomo e crítico” (p. 38). Todavia, na nossa perspectiva, haverá a necessidade de desenvolver, de forma mais explícita, o mesmo para os restantes ciclos, nomeadamente na Educação Pré-Escolar, que refere “desenvolvimento educativo global”, e no 1º ciclo “formação/educação plena e equilibrada” (idem). Por outro lado, nas vertentes mais profissionais, como é o caso dos cursos CEF e cursos EFA, não existe qualquer referência ao conceito de cidadania.

Como conclusão, constatámos que, através da análise efetuada ao PE do Agrupamento, a resposta à nossa pergunta é afirmativa, no sentido em que o PE do Agrupamento está em concordância, na sua grande maioria, com os documentos orientadores vigentes, havendo, no entanto, lugar para uma melhoria nos pontos destacados.

No que concerne à nossa segunda questão, linhas orientadoras no PE quanto à avaliação e autoavaliação dos alunos, foi comparado o mesmo com as orientações contidas no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. O Projeto Educativo do Agrupamento apresenta, no campo global

denominado de Dimensões, Campos de intervenção, Referentes, Objetivos, Estratégias/Ações, Metas e Indicadores, os vários domínios de intervenção. No domínio Prestação do Serviço Educativo, surge-nos o campo de intervenção Ensino / Aprendizagem / Avaliação, com um conjunto de referentes nos quais se enquadram os dois que nos debruçamos: as Estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para o sucesso e a Avaliação para e das aprendizagens. Nesse sentido, foram analisados os objetivos e as estratégias contempladas no Projeto Educativo e as várias formas de as colocar em prática.

Como podemos constatar, o Projeto Educativo do Agrupamento tem presente o exposto nos normativos legais, com clara referência à valorização da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem, na diversificação de processos e instrumentos de avaliação, bem como o papel relevante do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, consideramos pertinente salientar duas questões no que concerne a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos. O exposto supra apenas menciona a transmissão de informação unilateralmente, isto é, por parte da escola aos alunos e encarregados de educação. A segunda questão é que a referência da participação dos pais e encarregados de educação está presente no Projeto Educativo, no referente Reforço do papel dos pais ou encarregados de educação no envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos, mas somente integrado no Campo de intervenção da Educação Inclusiva. É nossa convicção que o reforço do papel dos pais e encarregados de educação deve abranger todo o leque de alunos do Agrupamento, tal como referenciado no Decreto-Lei 55/2018, artº 26, e exposto na tabela.

Referencial de Avaliação do Agrupamento

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento em análise, a elaboração de um Referencial de Avaliação do Agrupamento é apresentada como uma estratégia presente para a Avaliação das e para as aprendizagens, sob a ótica de um documento “orientador das suas [Agrupamento] políticas de avaliação no quadro legislativo e da Autonomia e Flexibilidade Curricular” (Projeto Educativo, p. 69).

Nesse sentido, sob a nossa lógica de sequencialidade, analisamos de seguida o Referencial de Avaliação do Agrupamento, questionando:

- i) O Referencial de Avaliação do Agrupamento está em concordância com os normativos legais vigentes?

- ii) De que forma é que o Referencial está estruturado? Permite uma consulta facilitada? É transparente, coerente e orientador?

Ao longo de todo o documento, é possível encontrar referências aos normativos legais vigentes. O mesmo apresenta ainda uma seção destinada a referências bibliográficas, onde constam todos os normativos vigentes, bem como um pequeno sumário do normativo para melhor consulta.

O Agrupamento define, logo na introdução do documento, uma mudança de paradigma no que concerne a avaliação das aprendizagens, procurando dar maior relevância à avaliação formativa.

Através da nossa análise, constatámos que o Referencial estabelece um conjunto de parametrizações, em formato de grelhas, a serem utilizadas por todo o Agrupamento e que se apresentam de uma forma transparente, coerente e de fácil leitura.

O documento inicia com a identificação de Critérios únicos/transversais “definidos no Agrupamento e aprovados em Conselho Pedagógico” (p.5), ressaltando que um dos Critérios transversais “deverá expressar-se, de igual forma, em todas as disciplinas” (idem), sendo apresentados num quadro síntese onde estão igualmente descritos os perfis de desempenho alternados pretendidos. Na mesma grelha, é possível já identificar menções classificativas qualitativas e quantitativas, quer para o nível básico, quer para o nível secundário.

Relativamente aos critérios específicos de avaliação para cada disciplina/área curricular, o documento apresenta as orientações que deverão ser seguidas por todos os Departamentos Curriculares para o preenchimento de uma grelha comum.

É igualmente apresentada a ponderação definida para o critério transversal Relacionamento Interpessoal e autonomia, critério comum a todo o Agrupamento. Nesse sentido, a lógica da ponderação para cada ciclo de escolaridade deste domínio estar já definida e aprovada é coerente. De igual forma, o documento especifica os processos de recolha de informação a utilizar, nomeadamente a Observação, Análise de conteúdo, Testagem e Inquérito, que deverão igualmente constar da grelha, sendo a sua seleção deixada ao cargo dos vários departamentos.

No que concerne os Contributos do Perfil dos alunos, o documento apresenta as dez Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p.8), que se encontram discriminadas com maior pormenor nos Anexos (pp.33-39).

De seguida, o documento estipula a discriminação de descritores de desempenho para os ensinos básico e secundário, atendendo às

Aprendizagens Essenciais de cada disciplina /área curricular e o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, a ser preenchida por cada grupo disciplinar /departamentos curriculares.

Podemos, portanto, concluir, pela nossa análise, que o Agrupamento elaborou um documento bem estruturado, baseado nos normativos legais vigente, e com orientações claras e diretas sobre quais os procedimentos a serem aplicados em todo o Agrupamento e os seus intervenientes diretos, nos vários ciclos de escolaridade, no que concerne a avaliação das aprendizagens dos seus alunos.

Todavia, é nossa perspetiva que existem ainda alguns aspetos que poderão ser colocados à consideração do Agrupamento, numa lógica de melhoria. O Referencial analisado apresenta como Critério Transversal / Único a todo o Agrupamento e para todos os ciclos de ensino o Relacionamento Interpessoal e Autonomia. Neste critério, a classificação recai sobre quatro domínios: a Participação/ Colaboração, a Responsabilidade, a Autonomia e a Autoavaliação, sendo estipulados os descritores de desempenho para cada um destes domínios (Referencial de Avaliação, p. 12; 14).

Fernandes (2022) denomina estes domínios de ‘aspetos não cognitivos’, ou seja, um conjunto de comportamentos de “natureza sociocomportamental, socioafetivo e /ou socioemocional” (p.69), que poderão (ou não) ser relevantes para as aprendizagens académicas dos alunos. A pertinência destes aspetos não cognitivos deverá ser debatida, definida e avaliada da mesma forma por todo o Agrupamento por forma a “assegurar a consistência dos meios para avaliar e/ou classificar” (p.69). Por outro lado, o autor destaca igualmente que “na literatura contemporânea se considera que, por exemplo, não faz sentido que aspetos tais como a persistência e o esforço sejam misturados com os resultados académicos para determinar uma nota” (p.67) considerando-se “inadequado ou mesmo erróneo misturar hipotéticas medidas de objetivos não cognitivos com hipotéticas medidas de objetivos cognitivos” (idem). Para este autor, os aspetos não cognitivos estão já referenciados nas áreas de competência a desenvolver constantes nos documentos orientadores, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Também Cosme et al (2020) questionam a pertinência de uma avaliação das atitudes do aluno. Ela questiona “Então, se a avaliação está intimamente relacionada com as aprendizagens, porque continuamos a avaliar aspetos de natureza comportamental...?” (p.128)

Ao longo de todo o Referencial do Agrupamento em análise, não consta os intervenientes na elaboração do mesmo, não sendo possível averiguar até que ponto os alunos e os pais e encarregados de educação colaboraram de forma ativa e participativa nesta elaboração. Foram identificados intervenientes diretos, como é o caso dos docentes e de outras estruturas da organização educativa, na construção de partes do Referencial, nomeadamente nos Critérios Específicos das várias disciplinas (p. 12), nos Perfis de Aprendizagem Específicos (p.13 e p.15) e na elaboração de rúbricas (p.17), bem como na seção 9- Procedimentos Gerais (pp.23-24).

Um outro aspeto a salientar diz respeito á divulgação. No Referencial de Avaliação, está explícito que “No início do ano letivo, ..., o professor de cada disciplina...deverá dar conhecimento aos alunos e encarregados de educação dos critérios de avaliação aprovados e facultar, se solicitado, o link do local onde podem ser obtidos” (p.23). Aceitando ao link da plataforma Moodle do Agrupamento, de acordo com o link constante no Referencial, encontramos os Critérios Específicos e os Conteúdos de cada disciplina e ano de escolaridade, para consulta por parte dos Encarregados de Educação. Encontra-se igualmente um questionário para o mesmo, onde é solicitado que tome conhecimento dos documentos presentes. No entanto, não é possível encontrar o Referencial de Avaliação do Agrupamento disponível em nenhuma plataforma do Agrupamento, contradizendo o estabelecido anteriormente, bem como no próprio Projeto Educativo.

Critérios e Instrumentos de Avaliação

Atendendo ao estabelecido no Projeto Educativo do Agrupamento em análise, está previsto a “criação de formas de aferição de critérios e de instrumentos de avaliação” bem como a “criação de formas de devolver aos alunos e encarregados de educação, com qualidade e regularidade, a informação obtida pelos processos de recolha de informação.” (p.70)

Nesse sentido, foram analisados os documentos utilizados pelo Agrupamento relativamente à aferição de critérios nas várias disciplinas e ciclos (Critérios de Avaliação Específicos), os instrumentos de avaliação e autoavaliação, e o documento que permite devolver feedback aos alunos e aos encarregados de educação, procurando responder às seguintes questões:

- i) As aprendizagens são apresentadas atendendo os critérios de

avaliação específicos estipulados no Referencial de Avaliação do Agrupamento?

- ii) São apresentados processos de recolha de informação diversificados, atendendo as várias técnicas possíveis?
- iii) Quais os instrumentos aplicados para a autorregulação e autoavaliação? Com que frequência?
- iv) De que forma é que o feedback é dado aos alunos e encarregados de educação das aprendizagens realizadas?

De acordo com o Referencial de Avaliação do Agrupamento, as várias áreas curriculares são responsáveis pela elaboração dos Critérios Específicos das suas disciplinas, atendendo ao modelo apresentado (pp. 13; 15), de onde constam os domínios / temas de cada área, a ponderação respetiva, e os descritores de desempenho, tendo como pressuposto as Aprendizagens Essenciais. Os critérios específicos de todas as disciplinas e anos de escolaridade, bem como os conteúdos a serem lecionados, encontram-se disponíveis para consulta no site do Agrupamento (plataforma MOODLE).

Através da nossa análise, verificamos que todas as disciplinas e níveis de ensino aplicaram a modalidade da grelha apresentada no Referencial de Avaliação, estabelecendo as ponderações para cada domínio, os descritores de desempenho e os processos de recolha de informação, o que permite ao Encarregado de Educação uma visão mais clara e globalizante de todo o processo avaliativo a que o seu educando irá ser sujeito.

Todavia, no que concerne os processos de recolha de informação, foram detetadas algumas discrepâncias, que poderão suscitar alguma dificuldade de entendimento por parte do encarregado de educação e no próprio aluno. O Referencial de Avaliação do Agrupamento apresenta as quatro técnicas passíveis de recolha de informação, nomeadamente a Observação, a Testagem, a Análise de Conteúdo e o Inquérito. (p.10)

Ao analisarmos os critérios específicos das várias disciplinas para o 3º ciclo e o Ensino Secundário, constatamos que surgem disciplinas que estipulam os critérios específicos para cada ano de escolaridade e outras englobam os mesmos por ciclos. Relativamente aos processos de recolha de informação nas várias disciplinas, surge igualmente uma discrepância, no sentido em que algumas disciplinas apresentam claramente qual a técnica utilizada e os instrumentos a utilizar dentro de cada uma delas, enquanto que outras identificam os processos sem

enunciar a que técnica é que pertencem; e foi possível constatar igualmente que todas as disciplinas onde estão identificadas as técnicas de recolha de dados, apresentam, no mínimo, três técnicas.

Embora compreendamos que as áreas curriculares apresentam especificidades características da sua área, consideramos relevante que o Agrupamento se debruce sobre uma possível uniformização relativamente à apresentação das técnicas e dos respetivos instrumentos de recolha de dados para tornar a análise por parte dos encarregados de educação e dos alunos mais clara e de maior facilidade de compreensão.

Uma das técnicas identificadas em quase todas as disciplinas (excetua-se as áreas de componente mais prática) é a técnica da Testagem. Para tal, o Agrupamento elaborou um cabeçalho comum para todas as disciplinas e níveis de ensino, onde podemos constatar a presença da ponderação por domínios, tal como previsto nas Aprendizagens Essenciais e no Referencial de Avaliação do Agrupamento. Os domínios são identificados pelo docente e a ponderação deverá ser a mesma que consta nos Critérios Específicos de cada disciplina.

Denota-se uma diferença entre os ciclos, que reside na questão da “Classificação”, ou seja, no 3º ciclo, está presente a classificação final englobando os vários domínios e, no ensino secundário, esta classificação final está ausente, levando o aluno a centrar-se mais nos domínios em particular. Neste sentido, sugere-se que haja uniformidade quanto a esta questão, sendo a nossa proposta a eliminação da classificação final no 3º ciclo, por forma a que os alunos se debrucem e analisem autonomamente a ponderação por domínios.

Podemos igualmente questionar quanto à utilização da nomenclatura de ‘Ficha de avaliação’, no sentido em que esta terminologia poderia ser adequada quanto ao que é pretendido pelo instrumento, ou seja, se esta ficha de avaliação pretende fazer um ponto de situação sob a perspetiva de avaliação formativa ou de avaliação sumativa. Neste caso, a proposta reside na alteração do nome atribuído a este instrumento para ‘Ficha de avaliação formativa / Ficha de avaliação sumativa’, clarificando para o aluno o objetivo e a finalidade desse instrumento.

No que concerne a ficha de informações intercalares aplicada pelo Agrupamento em análise, esta releva inúmeras discrepâncias quando comparada com os Critérios Específicos propostos no Referencial de Avaliação do Agrupamento, destacando-se que a grelha de informação intercalar não define se as informações fornecidas provêm de uma avaliação formativa / contínua, ou se provêm de uma avaliação sumativa; apresenta uma coluna denominada de ‘Aproveitamento’. Este conceito

não se encontra previsto em nenhum documento orientador deste Agrupamento, uma vez que a terminologia sofreu alterações de acordo com as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; nessa mesma coluna, surge o termo 'Avaliação %', não estando discriminado a que avaliação se refere. Todavia, a presença do símbolo da percentagem conduz a uma percentagem de algum instrumento aplicado; numa mesma coluna surge 'Questão aula / Teste'. Ora, estes dois instrumentos são parte da mesma técnica de Testagem, não estando presentes as outras técnicas de recolha de dados que constam dos Critérios Específicos de cada disciplina, nomeadamente a Observação e a Análise de Conteúdo; a ficha remete ainda para a avaliação a nível atitudinal, destacando a 'Participação', o 'Comportamento' e o 'TPC'. Mais uma vez, estamos perante a utilização de conceitos que não se encontram presentes nem discriminados em nenhum documento orientador, exceto o conceito de 'Participação'. Este conceito surge referenciado no Critério Transversal do Relacionamento Interpessoal e, mesmo assim, não surge de forma discriminada como está nos Critérios Específicos das disciplinas.

Perante o exposto, sugere-se fortemente que o Agrupamento se debruce sobre esta ficha de informação intercalar e que a reformule por forma a estabelecer ligação com os Critérios Específicos de cada disciplina, bem como que permita dar informações detalhadas e claras ao Encarregado de Educação quanto ao progresso do seu educando, tal como está definido no Referencial de Avaliação do Agrupamento (p.24).

No que concerne a Autoavaliação, a ficha de autoavaliação, a preencher pelos alunos, está ao cargo de cada grupo disciplinar, e na qual deverão constar os Critérios Específicos e Transversais estabelecidos pelo Referencial de Avaliação. Todavia, a autoavaliação prevista na ficha ocorre somente no final de cada período, o que leva a que o aluno se centre na sua avaliação sumativa, uma vez que é pedido a sua classificação a atribuir no final do período.

Após a análise documental efetuada, podemos constatar que existem convergências entre os normativos legais vigentes e os documentos orientadores e utilizados pelo Agrupamento em questão. Todavia, foram referenciados, ao longo da análise, alguns aspetos de melhoria que, na nossa perspetiva, requerem uma atenção mais cuidada e refletida por parte da organização educativa.

5. Conclusões

Em 2018, a introdução do novo currículo nacional, consubstanciado por variados diplomas legais, apresentou uma abordagem diferente de todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação das aprendizagens dos alunos. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais para as várias disciplinas tornaram-se os documentos-base para todo o trabalho das organizações educativas, levando a mudanças substantivas no modo e nas formas de ensinar, aprender e avaliar.

Na nossa perspetiva, as mudanças que suscitaram maior fervor foram as relacionadas com todo o processo avaliativo das aprendizagens dos alunos. A valorização da avaliação formativa, a utilização de novos instrumentos de recolha de dados, a introdução de domínios de avaliação em detrimento de programas que eram compostos meramente por conhecimentos teóricos, a mudança da tipologia de trabalho em sala de aula, e o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para os futuros cidadãos do sec. XXI, provocaram grande instabilidade dentro das escolas.

Foi no sentido de procurar uma flexibilidade atenta e substantiva que permitisse a transição para ir de encontro aos normativos legais que originou a nossa pergunta de partida, bem como os objetivos traçados para o nosso trabalho.

Atendendo ao nosso primeiro objetivo, que pretendia averiguar a compreensão dos alunos quanto à avaliação e a autoavaliação como constam nos normativos legais, constatamos que, no geral, os alunos conhecem os conceitos e compreendem a sua essência, nomeadamente no que se refere à avaliação formativa, reconhecendo o seu valor para a melhoria do seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, verificou-se que o conceito de feedback parece já fazer parte do vernáculo diário do aluno, compreendendo-o e aplicando-o de uma forma global. Por outro lado, verificou-se alguma confusão no que concerne os conceitos de avaliação sumativa e classificação, sendo dois conceitos distintos e realizados em momentos igualmente distintos. Verificou-se ainda que, no que se refere ao conceito criterial, muitos dos alunos admitiram não reconhecer os conceitos de critérios transversais e critérios específicos, embora estejam explanados nos documentos orientadores do Agrupamento quanto à avaliação.

Relativamente ao nosso segundo objetivo, os dados apurados revelam que a integração dos processos de avaliação e autoavaliação

(com flexibilidade, autonomia e tomada de consciência e responsabilização pelas suas aprendizagens) ainda não está bem assente no desempenho dos alunos. A realização de um trabalho sistemático, reflexivo e autónomo apareceu como sendo realizado de uma forma parcial, por vezes pontual, orientado para os momentos de avaliação sumativa. Da mesma forma, a técnica mais referenciada pelos alunos foi a testagem, através da realização de testes, o que, de novo, contradiz as referências estabelecidas no Referencial de Avaliação do Agrupamento quanto às técnicas a serem aplicadas para a obtenção de uma classificação final.

Uma vez que o processo de avaliação e autoavaliação integram uma realidade escolar, definimos como relevante a análise dos documentos orientadores do Agrupamento em questão. Verificamos que, no global, o Projeto Educativo do Agrupamento e o Referencial de Avaliação do Agrupamento estão em consonância com os normativos legais vigentes, verificando-se a preocupação de uma atualização gradual dos documentos, perspectivados pelos elementos que constituem esta estrutura orgânica. Todavia, ao analisarmos os instrumentos de avaliação aplicados pelo Agrupamento, constatamos uma discrepância elevada em alguns destes, nomeadamente nos que pretendem fornecer dados aos encarregados de educação de uma forma mais regular, que não se coaduna com o apresentado nos restantes instrumentos nem no que está referenciado nos documentos orientadores do Agrupamento.

Como conclusão, consideramos que foi possível obter uma resposta para a nossa pergunta de partida. Os alunos do Agrupamento em análise compreendem os conceitos de avaliação e autoavaliação, atendendo ao exposto nos normativos legais, uma vez que os documentos orientadores do Agrupamento procuram igualmente refletir para sua comunidade escolar os aspetos presentes na lei. No entanto, é um trabalho que deverá continuar a ser realizado pelos elementos desta comunidade. Existem determinados aspetos, nomeadamente o esclarecimento mais cabal de determinados conceitos como critérios transversais e critérios específicos, avaliação sumativa e classificação, que deverão ser considerados. Por outro lado, a integração por parte dos alunos dos processos de avaliação e autoavaliação no seu processo de aprendizagem passa, necessariamente, pelos docentes do Agrupamento, reajustando as suas formas de trabalhar em sala, envolvendo os seus alunos de uma forma mais ativa em todo o processo, permitindo uma reflexão mais sustentada e criando fundações para uma crescente autonomia dos mesmos.

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In Alarcão, I. (Org) Escola Reflexiva e Nova Racionalidade (pp.15-30). Artmed Editora.
- Amado, J. (Coord.) (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação (2ª Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Edições 70.
- Bogdan, R.C., Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora.
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (2008). Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem. (2ª Edição). Universidade Aberta.
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (2015). Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem. (pp. 154-165), (pp. 180-196) (3ª Edição). Universidade Aberta.
- Cosme, A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação. (1ª Edição). Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação. (1º Edição). Porto Editora.
- Costa, J., Couvaneiro, J. (2019). Conhecimento vs Competências: Uma dicotomia disparatada na Educação. (1ª Edição). Guerra e Paz Editores.
- De Ketele, J. M. (2008). Caminhos para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola; In Alves. M. P., Machado, E. A. (Orgs) Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos. (1ª Edição) (pp. 109-124). De Facto Editores
- Fernandes, D. (2004). Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios. Texto Editora
- Fernandes, D. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Desafio às Teorias, Práticas e Políticas. (1ª Edição). Texto Editores.
- Fernandes, D. (2022). Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica. (1º Edição). Leya Educação.
- Figari, G. (1996). Avaliar: Que Referencial? Porto Editora.
- Gonçalves, A. (2004). Métodos e técnicas de Investigação Social I. Progra-

- ma, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático. Relatório apresentado à Universidade do Minho. Universidade do Minho.
- Lopes, M.B., Sousa, L. (2021). Teoria fundamentada: abordagens e possibilidades em Ciências da Educação. In Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. P. (Coords.) Reflexões em torno de metodologias de Investigação – métodos (volume 1). (pp.51-62) (1ª Edição) UA Editora – Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 40-3 (pp. 253 – 269).
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª Edição). Gradiva – Publicações.
- Rios, J. (2021). Estudo de caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa. In Moreira, A., Sá, P. & Costa, A.P. (Coords.) Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – métodos (volume 1) (pp. 13 – 29) (1ª Edição). UA Editora. Universidade de Aveiro.
- Sá, P., Costa, A.P., Moreira, A. (Coords) (2021a). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (volume 2) (1ª Edição). UA Editora. Universidade de Aveiro.
- Sá, P., Costa, A.P., Moreira, A. (Coords) (2021b). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados (volume 3) (1ª Edição). UA Editora. Universidade de Aveiro.
- Sousa, M.J., Baptista, C.S. (2011) Como fazer Investigação, Dissertações. Teses e Relatórios (4ª Edição) PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Tavares, J. (2001). Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva. In Alarcão, I. (Org) Escola Reflexiva e Nova Racionalidade (pp. 31 – 64) Artmed Editores.
- Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M. P., Machado, E. A. (Orgs) Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos (pp. 125-151) (1ª Edição) De Facto Editores.
- Yin, R.K. (2001). Estudos de Caso: Planeamento e Métodos (2ª Edição) Bookman.

Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (2008) Motivation and Self-Regulated learning: Theory, Research and Applications. Routledge.

Documentos Consultados

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Setembro de 2017. XXI Governo Constitucional da República Portuguesa.

Machado, E.A., Braga, F., Candeias, F. (dezembro de 2022). Avaliação Pedagógica – referencial de autoavaliação (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em avaliação Pedagógica). Ministério da Educação.

Perfil dos Alunos à Saída Da escolaridade Obrigatória (2017). Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE)

Projeto Educativo (versão integral) 2021/2024 – Agrupamento de Escolas em estudo

Referencial de Avaliação (Proposta). Ano letivo 2022/2023. Aprovado em Conselho Pedagógico do dia 8 de setembro de 2022. Agrupamento de Escolas em estudo

Legislação

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, nº 129

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, nº 129

Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. II Série, nº 143

Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. II Série, nº 138

Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. II Série, nº 129

Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, nº 149

Portaria nº 226-A/2018, de 7 de agosto. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, 1º Suplemento, nº 151.

